



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira  
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Nathália Wanderley Chianello

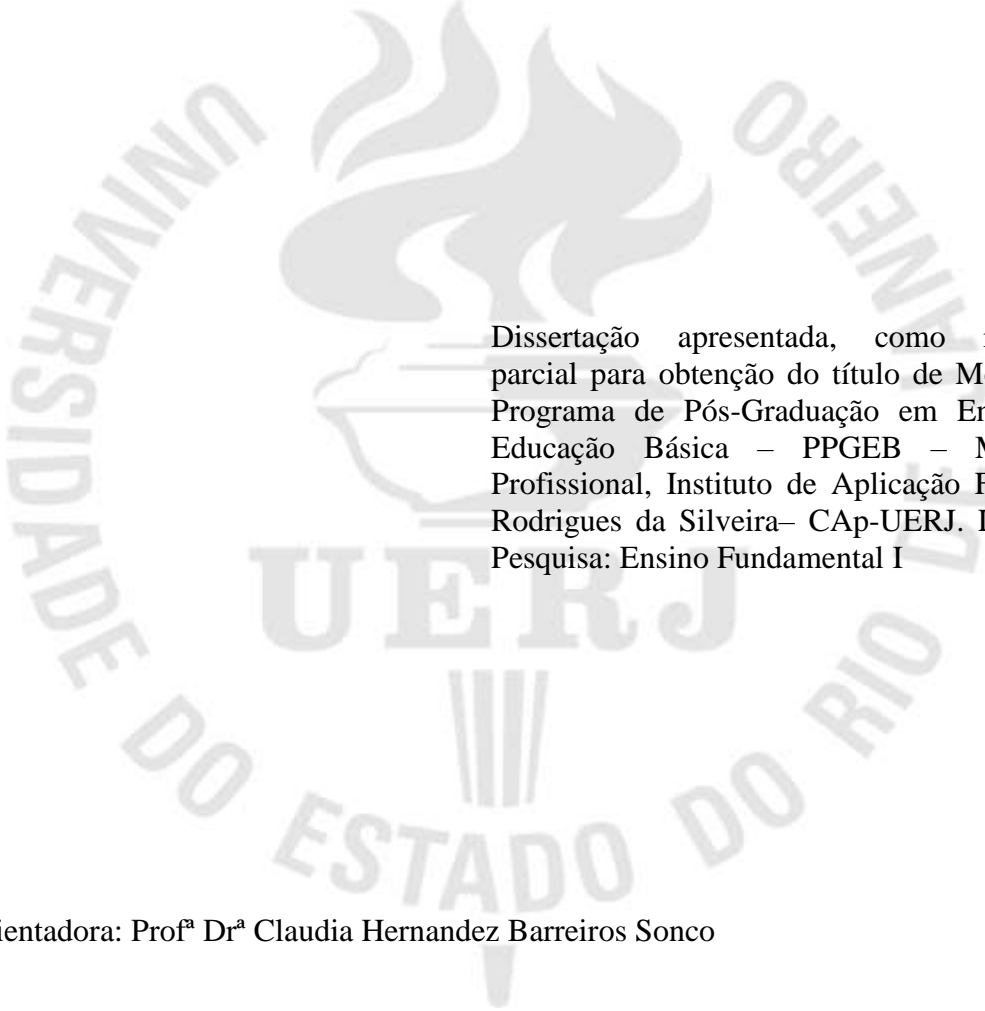
**Processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais  
especiais: estudo de um caso**

Rio de Janeiro

2016

Nathália Wanderley Chianello

**Processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:  
estudo de um caso**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira– CAP-UERJ. Linha de Pesquisa: Ensino Fundamental I

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Claudia Hernandez Barreiros Sonco

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

C532 Chianello, Nathália Wanderley  
Processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: estudo de um caso / Nathália Wanderley Chianello. - 2016. 120f.

Orientadora: Claudia Hernandez Barreiros Sonco.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ.

1. Educação inclusiva – Teses. 2. Necessidades educacionais especiais – Teses. 3. Formação de professores – Teses. I. Sonco, Claudia Hernandez Barreiros. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 376

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Nathália Wanderley Chianello

**Processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:  
estudo de um caso**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. Linha de pesquisa: Ensino Fundamental I.

Aprovada em 13 de dezembro de 2016.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cláudia Hernandez Barreiros Sonco (Orientadora)  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Márcia Denise Pletsch (Avaliadora Externa)  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Edicléa Mascarenhas Fernandes (Avaliadora Interna)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – EDU/UERJ

Rio de Janeiro

2016

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a minha família que, de maneira incondicional, é minha base de vida em todos os caminhos que venho percorrendo; aos professores pela luta diária e à Nossa Senhora Aparecida que ilumina minha caminhada, proporcionando-me fé e coragem.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir chegar até aqui, com muita sabedoria e certeza, para trilhar mais esse caminho.

À Nossa Senhora Aparecida, a quem dedico toda a minha fé e espiritualidade, para percorrer os caminhos que me são destinados.

Aos meus pais, que são a base da minha vida, que sempre me apoiaram, orientando-me e motivando para ter coragem de seguir o caminho escolhido e ultrapassar todos os obstáculos que a vida apresenta.

À minha irmã Giulia, que é minha metade nesta vida, que me faz ver a vida de forma alegre e confiante, que me transmite tranquilidade e amor.

Aos meus avós, Denize Maria e Paulo Cesar (*in memoriam*), que sempre estiveram ao meu lado, buscando proporcionar todo apoio e incentivo de que necessitei;

Aos meus avós, Francisca e Emílio (*in memoriam*), que sempre buscaram estar presentes nas etapas de minha vida.

Ao meu namorado, Felipe Luciano, por ser tão importante em minha vida e por me ajudar a concluir esta etapa.

Aos meus padrinhos, Ana Lúcia e André, que sempre estiveram presentes em minha vida, mostrando a importância do significado do que é “apadrinhar”.

Aos meus primos André, Marina, Victor Gabriel, Guilherme Henrique, Ana Beatriz, João Pedro e Mariana, que sempre me proporcionaram carinho, amor, afeto em todos os momentos.

Aos meus tios, Ana Paula, Fernando, Marco Antônio e Paulo César, que, através de conselhos, abraços, carinho, palavras amigas, sempre me ajudaram, confortando-me, para que eu pudesse chegar aqui.

Aos meus amigos, que me ensinaram que o valor da amizade não está no convívio cotidiano, mas no saber ouvir, na solidariedade, na reciprocidade e no espírito de união.

À minha orientadora, Cláudia Barreiros, que sempre esteve ao meu lado, trilhando os caminhos com vitórias e contratemplos que a vida carrega e, principalmente, com muitos ensinamentos.

Aos meus colegas da turma de Mestrado que muito contribuíram com debates e reflexões, além de palavras amigas que muito me ajudaram neste processo. Hoje, percebo suas marcas nesta pesquisa.

*Sem o outro não seríamos nada; porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido. Porque, se o outro não estivesse aí, só restaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, senão aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver. E porque, se o outro não estivesse aí, mais valeria que tantas reformas nos reformassem a nós mesmos de uma vez e que tanta biodiversidade nos fustigasse com seus monstros pela noite!*

*Carlos Skliar*

## RESUMO

CHIANELLO, Nathália Wanderley. **Processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: estudo de um caso. 2016. 121 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta pesquisa se deu em uma instituição particular de ensino, na zona Norte do Rio de Janeiro, localizada no bairro da Tijuca, que abarca, em seu interior, possíveis interfaces que dialogam com a prática de uma educação inclusiva. O estudo contou com observações no cotidiano de duas turmas do ensino fundamental I, além de entrevistas com as professoras, tanto regentes quanto auxiliares e coordenadoras pedagógicas. Contando com uma inspiração etnográfica, procurou-se, num primeiro momento, compreender o conceito de educação inclusiva que rege as práticas da instituição em questão. No segundo momento, então, iniciou-se a observação das práticas pedagógicas que são direcionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, foco central desta dissertação. A partir daí, em consonância com os conhecimentos construídos pelas professoras, optou-se por trabalhar com autores que dialogam com a temática da pedagogia da diferença no contexto educacional, trazendo uma visão mais humana na construção das identidades e da reflexão da sala de aula como um espaço de possibilidades. Desta forma, Carlos Skliar e Peter McLaren, corroboram a reflexão no contexto das diferenças; Phillippe Perrenoud, Vera Candau e Senna na construção do exercício de situações problemas vivenciadas pelo professor, ou seja, na reflexão sobre a prática pedagógica em sala de aula e as possíveis atribuições que lhe são direcionadas. Percebeu-se, no decorrer deste estudo, que o conceito de inclusão congrega variados sentidos, e que alguns deles estão sendo enfrentados pelas professoras em suas atividades docentes. Observou-se que práticas curriculares abertas e flexíveis mostram-se mais potentes para o acolhimento de crianças com NEE. Acredita-se que a formação docente ainda necessita de um investimento significativo.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Necessidades educacionais especiais. Formação de professores.



## ABSTRACT

CHIANELLO, Nathália Wanderley. **Inclusion processes of students with special educational needs: a case study.** 2016. 121 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This research was carried out in a private teaching institution in the northern area of Rio de Janeiro, located in the Tijuca neighborhood, which includes in its interior possible interfaces that dialogue with the practice of inclusive education. The study included observations in the daily life of two classes of elementary school I, in addition to interviews with teachers, both regents and auxiliaries and pedagogical coordinators. With an ethnographic inspiration, it was sought, at first, to understand the concept of inclusive education that governs the practices of the institution in question. In the second moment, we began to observe the pedagogical practices that are directed to the students with special educational needs, central focus of this dissertation. From then on, in consonance with the knowledge built by the teachers, it was decided to work with authors who dialogue with the pedagogy of difference in the educational context, bringing a more human vision in the construction of identities and the reflection of the classroom as a space of possibilities. In this way, Carlos Skliar and Peter McLaren, corroborate for the reflection in the context of the differences; Phillippe Perrenoud, Vera Candau and Senna in the construction of the problem situations experienced by the teacher, that is, in the reflection on the pedagogical practice in the classroom and the possible assignments that are directed to it. It was noticed in the course of this study that the concept of inclusion brings together different senses, and that some of them are being faced by the teachers in their teaching activities. It was observed that open and flexible curricular practices are more powerful for the reception of children with SEN. It is believed that teacher training still requires significant investment.

**Keywords:** Education. Inclusion. Special educational needs. Teacher.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CNE – Conselho Nacional de Educação

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

DNEEB – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

EPD – Estatuto da Pessoa com Deficiência

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PA Professora Auxiliar

PC – Paralisia Cerebral

PEI – Plano Educacional Individualizado

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PR – Professora Regente

PV – Professora Volante

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Processo de Planejamento Participativo

SOHM – Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental

SUS – Sistema Único de Saúde

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

|  |       |
|--|-------|
| INTRODUÇÃO .....   | 10    |
| 1 CONSTRUINDO REFERENTES PARA INICIAR A PESQUISA .....   | 19    |
| 1.1 Reconstituindo o processo histórico das políticas públicas no contexto da educação inclusiva.....  | 19    |
| 1.2 Educação Inclusiva .....   | 29    |
| 1.3 Pedagogia da diferença e da multiculturalidade .....   | 44    |
| 1.4 Formação de Professores .....  | 50    |
| 2 NA ESCOLA, COM SEUS SUJEITOS .....   | 61    |
| 2.1 Planejamento Metodológico da Pesquisa .....  | 61    |
| 2.1.1 <u>Categorização das escolhas das turmas</u> .....   | 66    |
| 2.2 Contextualizando a Pesquisa – Instituição Escolar .....  | 67    |
| 2.2.1 <u>Gestão – Processo de Planejamento do Projeto Oga Mitá</u> .....   | 68    |
| 2.2.2 <u>Projeto Político-Pedagógico da Instituição Oga Mitá</u> .....   | 70    |
| 2.3 Os principais sujeitos desta dissertação ... ..  | 70    |
| 2.4 Análises de dados – Pesquisa de campo .....  | 72    |
| 2.4.1 <u>Um projeto de observação na turma Macuxi</u> .....  | 77    |
| 2.4.2 <u>Observando a turma Pataxó</u> .....   | 87    |
| 2.5 Entrevistas – 2ª etapa do processo de observação .....   | 93    |
| 2.5.1 <u>O que é Educação Inclusiva?</u> .....   | 95    |
| 2.5.2 <u>Quais os princípios que uma escola deve ter para ser considerada inclusiva?</u> .....   | 97    |
| 2.5.3 <u>De que maneira a sua formação profissional ajuda na inclusão?</u> .....   | 98    |
| 2.5.4 <u>Quais os profissionais/setores que estão mais diretamente ligados à inclusão?</u> .....   | 100   |
| 2.5.5 <u>Quais seriam as estratégias/ações que essa escola desenvolve com vistas à inclusão?</u><br><u>E o que poderia ser feito para aprimorar?</u> ..... | 101   |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 106   |
| REFERÊNCIAS .....  | 112   |
| ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO .....  | 1188  |
| ANEXO B – CARTA DE ACEITE .....  | 1199  |
| ANEXO C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA - PROFESSORES .....  | 12020 |

## INTRODUÇÃO

### **Como cheguei até aqui**

Início meu texto explicando aos meus leitores as minhas escolhas profissionais nesta caminhada de vida, considerando também minhas motivações pessoais, que muito contribuíram para o que hoje (re)conheço como fundamental na construção de uma dissertação de Mestrado e na minha atuação como profissional da educação que visa às diferenças encontradas na sala de aula.

Em 2006, concluí, no Colégio Pedro II – Unidade Tijuca II, o ensino médio, tornando-me Bacharel em Ciências e Letras. Lembro que este ano foi um dos melhores anos já vividos por mim. Ali estava, aos 17 anos, com enfeites e serpentinas, com projetos e sonhos, todos por achar que concluir o ensino médio me fazia dona do meu próprio nariz, ou melhor, do mundo. Bobagem! Ilusão de uma fase onde a contradição se faz muito presente, onde os sentimentos são traídos por picos de euforia que em poucos minutos se tornam frustração, onde achamos que podemos dizer tudo a todos e que não podemos ter o “não” como resposta. Sim, eu estava nesse momento de vida e, ao mesmo tempo, apareciam as cobranças de um futuro profissional, semelhantes a uma partida de futebol em momento de pênalti, só que, neste jogo, eu era o goleiro.

Foram tantas dúvidas. O que escolher? Com pensar em algo que terei que seguir pelo resto da vida? Bom, isso é o que achamos, quando pensamos no futuro profissional, mas as escolhas que fazemos é que nos mostrarão como será essa caminhada. Então, neste ano, decidi que seria advogada; sim, faria Direito, mas não iria exercer. Como assim? Exatamente assim, a pessoa que vos fala queria fazer Direito para estudar com maior facilidade para concursos públicos. É... essa não parece ser a melhor escolha para se pensar em uma profissão. Mas o que fazer? Já tinha excluído a possibilidade de lecionar. Imagine... dar aula? Pensar nessa possibilidade de certa forma me apavorava. Primeiro pelo fato de ser professor no Brasil significar sofrimento, muito trabalho e pouca remuneração. Segundo porque eu tremia dos pés à cabeça só de pensar em estar em uma sala de aula com vinte alunos, todos falando ao mesmo tempo, com desejos e inquietações diferentes, parecia ser a pior coisa no mundo. Parecia. Mas não é. E isso eu só pude saber depois de um tempo.

Decidi então conversar com meus pais, fazer o teste vocacional pelo colégio e pensar em como eu gostaria de me ver aos trinta anos, sim, aos trinta anos, essa me parecia uma idade fundamental na construção do desenvolvimento do ser humano, além de muito charmosa. Conversei, pensei, fiz teste disso, daquilo e, por mais que eu tivesse medo, o ato de

lecionar sempre estava ali, escondidinho, mas latente. O ano de 2006 chega ao fim, e eu já tinha decidido que faria pré-vestibular no ano seguinte. E assim foi feito.

Fiz minha matrícula no Colégio e Curso Intellectus, em 2007, pensando que prestaria o vestibular apenas para Direito. Mas não era isso que eu queria, eu sabia que não estava fazendo a melhor escolha. Decidi então pesquisar um pouco mais sobre cada licenciatura, comprava revistas, lia notícias na internet, até que minha mãe, nesse momento exploratório, trouxe um artigo sobre o pedagogo, com suas funções e seus campos de atuação. Aquilo realmente mexeu comigo. Foi aí que pensei: Eu posso ser pedagoga!

Uma luz aparecia no fim do túnel. Prestei o vestibular para Direito e Pedagogia. Morava, e ainda moro, perto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e nela fiz a inscrição para Pedagogia, com um forte sentimento de que era ali que eu queria estudar. O ano de 2007 chega ao fim, os resultados começam a aparecer e a ansiedade só aumentava. Meu nome estava lá. Aprovada para o curso de Graduação em Pedagogia para 2008.1. Um sentimento de felicidade incontrolável tomava conta de mim, eu tinha sido aprovada no vestibular, estudaria exatamente no local onde queria e o melhor, por mais estranho e engraçado que fosse, era para ser pedagoga.

Em 2008.1, iniciei meus estudos na UERJ, no curso de Pedagogia. Passei o primeiro semestre contente, mas logo depois percebi que estava desestimulada com a maioria das disciplinas. Não queria abandonar o curso, as pessoas me diziam que o começo era assim mesmo, que depois melhorava. Não acreditava muito. Sempre atenta aos avisos nos murais dos corredores da Universidade, li um processo seletivo para participar do grupo de pesquisa de História da Educação como Pibic – Jr, tendo como pré-requisitos a conclusão das disciplinas de História da Educação e História da Educação Brasileira, um Coeficiente de Rendimento (CR) acima de 7,0 e aprovação nas etapas do processo, sendo elas: entrevista em grupo, prova escrita e entrevista individual.

Decidi fazer minha inscrição. Participei das etapas do processo seletivo e fui aprovada com louvor: primeiro lugar, com bolsa CNPQ. Lá estava eu formando o grupo de pesquisa de História da Educação em 2009.1, orientada pela professora Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi. Esta pesquisa foi inscrita em um projeto coletivo voltado para a análise, em perspectiva histórica, das relações entre a escola e a família, no contexto dos debates educacionais brasileiros situados a partir dos anos 1930; teve como objetivo analisar o livro “A Criança Problema”, de autoria do médico e intelectual Arthur Ramos.

A obra, publicada pela primeira vez em 1939, apresenta as experiências conduzidas no âmbito do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), chefiado por Ramos, no período

de 1934 a 1939. O Serviço, criado por ocasião da Reforma de Instrução Pública conduzida por Anísio Teixeira, teve como finalidade auxiliar no trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas experimentais do Distrito Federal, prevenindo e corrigindo os mau ajustamentos psíquicos atenuados e os mais graves defeitos caracterológicos observados entre a população escolar.

O **SOHM** possuía preocupação com os fatores de ordem ambiental que influenciaram na formação do caráter e personalidade das crianças e procurava intervir no sentido de possibilitar seu desenvolvimento harmonioso, favorecendo, assim, suas condições de aprendizagem. Refletindo sobre a destinação dessa obra e sobre a forma como se pode compreender sua possível chegada ao lar dos alunos, pode-se considerar que o livro foi inscrito num horizonte mais amplo de projetos de caráter médico-científicos destinados a modelar as práticas educativas conduzidas na escola e no lar.

Durante os anos de 2009 a 2011, período este em que participei do grupo, foi possível realizar publicações pertinentes ao tema desenvolvido em Congressos na área de História da Educação, como VI Congresso Brasileiro de História da Educação e a Semana de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, além da realização dos estágios supervisionados obrigatórios e não obrigatórios, em Instituições privadas e públicas, como o Colégio Pedro II.

É neste momento, na realização dos estágios, juntamente com os estudos na área da História da Educação, que hoje percebo o quão importante esses foram para o meu crescimento profissional, podendo assim correlacionar o que vinha sendo estudado com o que estava sendo praticado nas instituições escolares. E assim o fiz.

Foram nestas relações que me deparei com um momento muito difícil na minha trajetória profissional. O estágio em que estava tinha um período determinado e obrigatório e, quando ele estava chegando ao fim, candidatei-me a outros processos seletivos, para dar continuidade a minha prática, apesar de não ser obrigatório. Fui então selecionada por uma escola localizada na zona sul do Rio de Janeiro, que tinha como proposta o ensino bilíngue. Ressalto aqui que a segunda língua apresentada pela escola não me era nada familiar. Mesmo assim fui aprovada no processo seletivo.

Descobri que havia sido selecionada para trabalhar com a turma do 3º ano do Ensino Fundamental I desta escola, especificamente com um aluno que estava ingressando naquele período. Antes de conhecê-lo, optaram por realizar uma reunião entre mim, a professora, os pais e a coordenadora pedagógica, para esclarecer as necessidades daquele aluno, palavras estas da coordenadora pedagógica.

Durante a reunião, a primeira informação foi de que a mãe tinha tido meningite durante a gravidez e o filho havia nascido com Paralisia Cerebral (PC) e, além de sua locomoção, o seu desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, sua aprendizagem também eram prejudicados. Bom, eu nunca havia trabalhado com crianças que apresentassem qualquer diferenciação motora e muito menos com aquele diagnóstico, mas também, não sei exatamente por que, aquilo não me assustou.

A escola havia deixado bem transparente que sua proposta não era de uma educação inclusiva, mas que estavam se colocando abertos à família e que, caso percebessem que os obstáculos eram maiores que suas possibilidades, a família seria informada. É importante destacar que esta é uma escola de classe alta e que este menino era filho de pessoas com poder aquisitivo bem alto e *status* importante na sociedade. Neste momento, a minha compreensão frente aquele contexto foi de que, apesar de a escola não se sentir confortável naquela situação, e tendo aceitado aquele aluno, ela proporcionaria recursos que permitissem o seu aprendizado juntamente com a sua turma.

Finalmente conheci Rodrigo<sup>1</sup>, um menino muito sorridente. Rodrigo não conseguia se locomover sem ajuda do andador; subir escadas era uma tarefa muito difícil, e o caminho mais curto para se chegar à sala era pelas escadas, este era o caminho diário de sua turma. Combinei com a professora que Rodrigo e eu utilizaríamos o elevador por dois motivos: o primeiro pela questão do acesso, e o segundo porque isso lhe permitiria chegar à sala menos cansado, pois daríamos uma volta enorme pelo outro lado do colégio e ter que passar pela rampa fazia com que Rodrigo chegasse exausto e desanimado. Além do mais combinei com ela um lugar de encontro, para que Rodrigo pudesse, a partir daquele ponto, realizar o trajeto até a sala de aula com a sua turma. E foi possível.

Rodrigo não conseguia sentar e levantar da cadeira sozinho, precisava de ajuda no banheiro, tremia muito para conseguir escrever, porém, mesmo com todas essas dificuldades, nunca vi Rodrigo triste, estava sempre com um sorriso no rosto, adorava conversar, e isso me deixava muito feliz.

Porém, no desenvolver das atividades, comecei a observar a rotina daquela turma e percebi que Rodrigo não fazia parte das mesmas atividades que o restante. A rotina da sala se iniciava com uma roda, todos pegavam uma cadeira, faziam um círculo e esperavam a professora. Rodrigo precisava da minha ajuda para isso, então eu pegava uma cadeira, perguntava em que lugar gostaria de sentar, colocava sua cadeira e depois o ajudava a sentar.

---

<sup>1</sup> Nome fictício apresentado no texto.

Era uma roda em que eles faziam os combinados do dia, com as tarefas necessárias, com as atividades que seriam realizadas etc. Nesse momento, Rodrigo sempre participava.

Após esse momento, iniciávamos as tarefas combinadas, a professora me encaminhava para uma das mesas que fazia parte do aparato da sala de aula juntamente com Rodrigo e entregava um cronograma de atividades que o aluno deveria realizar naquele dia. Comecei a perceber que Rodrigo não realizava as mesmas atividades que os outros alunos, e não estou aqui dizendo que eram estruturadas de forma diferente, não, eram atividades distintas com significados e sentidos diferentes.

Observei uma semana, duas, na terceira, aquilo estava me deixando inquieta, com aperto no coração. Toda aquela recomendação sobre a aprendizagem prejudicada nada mais era do que o prejuízo motor que o acompanhava. Rodrigo era um menino inteligente, reconhecia as letras, sabia escrever seu nome, identificava os nomes dos colegas, realizava os cálculos matemáticas, mas era necessário que os recursos fossem diferentes. E, é claro, isso é bem mais trabalhoso.

Optei por conversar com a professora da turma, entender a sua posição frente àquele aluno, na sua sala de aula, e como ela o via. Durante a conversa, foi possível perceber a sua insegurança ao trabalhar com Rodrigo, a dificuldade de buscar recursos que o ajudassem e a insistente fala de não estar preparada para trabalhar com um aluno tão diferente. Devo confessar que, neste exato momento, não conseguia reagir, não esbocei nenhuma palavra, só conseguia pensar no que foi dito. A professora ainda completou dizendo que eu poderia pensar em recursos que o ajudassem a estar nas mesmas tarefas da turma. Sim! Eu poderia, mas fiquei tão sem reação com a condição em que se encontrava a professora, com o medo que ela tinha de Rodrigo, que, momentaneamente, concordei em pensar nas propostas de intervenção para o aluno.

Foi uma sensação tão estranha. Eu queria ajudar Rodrigo, mas sabia que aquela tarefa não era apenas minha. Não seria justo nem comigo nem com ele. Sabia da sua capacidade, mas como eu conseguia enxergar isso e as outras pessoas não?! Era necessário que todos que ali estavam, que tinham contato com ele, soubessem da sua capacidade, das suas limitações, sim, de fato eram gritantes, mas compreender que ele as poderia vencer, no seu tempo, a partir da sua compreensão de mundo, uma etapa de cada vez. De fato, eu tentei. Mas foi em vão. Depois de um feriado prolongado, ao voltarmos com as atividades, cheguei ao colégio e encontrei com uma nova funcionária, esta por sua vez, falava a língua necessária para o ensino bilíngue e estava sendo colocada em meu lugar.



A coordenadora pedagógica veio ao meu encontro, conversamos e ela informou que não precisavam mais dos meus serviços e que o meu pensamento de educação se diferenciava da proposta da escola. Naquele momento, eu tinha certeza de que o problema não foi a ausência da segunda língua que ali era praticada, até porque eu havia sido selecionada para o cargo, mas minha inquietação frente às propostas apresentadas ao Rodrigo. Fui embora e não pude me despedir dele. Não tive mais notícias.

Esse foi um período que mexeu muito comigo, pois, ao mesmo tempo em que percebia meu olhar para as diferenças, sendo aquelas que gritavam aos olhos ou não, eu não tinha conseguido modificar aquela situação, mas eu sabia que era a essa percepção que eu precisava me dedicar. E assim o fiz.

Ingressei no curso de pós-graduação em Psicopedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), buscando estudar contextos que me ajudassem na construção de uma identidade para a diferença na sala de aula, especificamente, para uma educação inclusiva. Ao pensar nisso, voltei à proposta do meu trabalho de final de curso da Psicopedagogia: a importância de uma educação inclusiva plena para crianças/adultos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade através de estratégias que auxiliem docentes e familiares no seu processo de aprendizagem.

Atualmente, faço parte da primeira turma do Mestrado em Ensino da Educação Básica do Cap-UERJ, com a proposta de desenvolver como tema de pesquisa a atuação dos professores frente às diferenças com o foco na inclusão. E foi nesse caminhar que apresentei a você, leitor (a), o início da minha trajetória profissional que permitiu o meu olhar frente às diferenças que gritam aos olhos e que será desenvolvido com maior riqueza de detalhes nas páginas seguintes desta tese de mestrado.

Ao iniciar minha prática pedagógica, ou seja, minha vivência em sala de aula, não esta como estagiária, mas como regente de turma, comecei a perceber a dicotomia que é apresentada nos referenciais teóricos apresentados na Universidade e a sua real efetivação no cotidiano escolar. Contudo, minha reação foi pensar que isso se adequaria com o tempo, além disso, comecei a observar a importância que o professor tem no cotidiano dos seus alunos e como a minha prática influencia na relação de aprendizagem.

Além do mais, outras questões começaram a surgir no interior das salas de aula, sendo uma dessas aqueles alunos que estavam em destaque devido ao seu processo de aprendizagem. Digo isto não de forma negativa ou pejorativa, ao contrário, aqueles com maior dificuldade pedagógica, ou no seu processo de socialização, aqueles em que a didática deveria ser mais direcionada/particular, ou até mesmo aqueles que tinham habilidades

extraordinárias em determinados assuntos, enfim, sobre aqueles alunos que estavam se sobressaindo naquele contingente de particularidades e desafios.

É, neste movimento, que decido me dedicar àqueles que são desafiados cotidianamente, nas suas práticas pedagógicas, em sala de aula – os docentes – por aqueles que buscam equidade de oportunidades e ensino – os alunos com necessidades educacionais especiais.

Desta maneira, acredito na relevância desta pesquisa, primeiramente, pela busca de compreender o que se supõe de uma escola inclusiva, através do seu currículo, das suas propostas de ensino e intervenção, sua organização e funcionamento, e não menos importante e central no meu estudo, a ação dos docentes, ou seja, suas práticas com os alunos com necessidades educacionais especiais. Trarei para esta discussão investigações que me permitam reconhecer os medos e anseios dos docentes nesse contexto educacional, o diálogo sobre a importância da formação/ou não do professor, como os professores lidam com esses alunos em sala de aula e quais são os recursos utilizados para atender esses alunos. Para então auxiliar esses docentes com uma proposta de intervenção que os ajude nas suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Para um melhor entendimento do meu leitor desta dissertação e o que será abordado nos próximos capítulos, farei um breve relato dessa estruturação. Dessa forma, a introdução eu apresento o meu percurso como pesquisadora, organizando as interfaces que me permitiram chegar até aqui: a dissertação. Além disso, apresento a justificativa, o objetivo geral e específicos que me auxiliaram na delimitação da pesquisa realizada.

No primeiro capítulo, denominado “Construindo referentes para iniciar a pesquisa”, organizo em subcapítulos as temáticas que me permitiram uma maior reflexão da instituição e das propostas pedagógicas observadas. Com isso, inicio a recontextualização do processo histórico educacional inclusivo brasileiro, através do percurso e das ressignificações que propiciaram o que hoje compreendemos como educação inclusiva. Além disso, discuto, frente à gênese e o princípio da educação inclusiva, o olhar ao outro no contexto da diferença e através de uma proposta multicultural de ensino e a influência da formação do docente frente à elaboração das suas práticas pedagógicas e os diversos espaços que possibilitam a construção do conhecimento.

No segundo capítulo, denominado “Na escola, com seus sujeitos”, trago para o meu leitor todo o planejamento metodológico de inserção para a pesquisa na instituição de ensino. Com isso, apresento a contextualização histórica da instituição; o processo de planejamento do projeto político-pedagógico; os principais sujeitos da pesquisa e suas formações; as análises de dados frente à observação diária de inserção nas turmas do 5º e do 3º ano do

ensino fundamental e as entrevistas semiestruturadas com o objetivo de facilitar e organizar as informações que me foram privilegiadas.

Na conclusão capítulo, trago as minhas considerações finais frente à relação de reflexão com os autores aqui citados e o processo de observação e diálogo adquirido na instituição particular de ensino, além das referências bibliográficas e dos anexos que contribuem para essa organização.

Em conjunto com esta dissertação, apresento um produto que tem por objetivo auxiliar docentes frente às conclusões que foram possíveis encontrar no decorrer da pesquisa. Desta forma, sendo uma dissertação estruturada em um mestrado profissional, o produto vem de encontro numa perspectiva de retorno à instituição pesquisada e, principalmente, à área da educação inclusiva, temática desta dissertação.

### **Justificativa**

Por que pesquisar a ação docente frente à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)?

O ponto central do meu trabalho é a ação docente frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente alunos com deficiência, pois acredito numa ação pedagógica que possibilita a integração, seja ela: social, cultural, física ou cognitiva de alunos que necessitam de um maior apoio frente ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Para chegar aqui, foi necessário vivenciar algumas questões que me fizeram questionar o papel do docente na elaboração de práticas pedagógicas direcionadas a estes alunos. Acredito ainda, como professora em uma instituição de educação inclusiva, que a prática está muito aquém da teoria. Presenciei, diversas vezes, alunos com NEE sendo excluídos das atividades planejadas para as turmas; sendo negados ao convívio com outros alunos. Não posso aqui confirmar que essa negação tenha sido feita de forma consciente, ou se esta foi a forma do docente de se posicionar frente àquela situação, até mesmo pelo medo, pela falta de conhecimento em lidar com o aluno ou por achar que aquela era a melhor estratégia a ser seguida. Desta forma, busco, na minha pesquisa, em uma instituição particular de ensino, semelhante àquela na qual exerci a função de docente, respostas práticas de inclusão de alunos com NEE.

Através de estudos, análises e observações, buscarei caminhos que me auxiliem a entender e ajudar docentes nas suas práticas pedagógicas com alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Além disso, pretendo analisar as singularidades essenciais a propostas de formação individualizada dos docentes que se associem à educação

inclusiva. Sendo assim, considero esta pesquisa de suma importância na área da educação devido às relações que serão aqui estabelecidas (professor – inclusão – aluno) e os diálogos que serão traçados frente a uma perspectiva inclusiva que garanta a integração do aluno com NEE nas classes regulares de ensino.

Desta forma, a instituição escolhida para realização da pesquisa de campo é a escola Oga Mitá, localizada na zona Norte do Rio de Janeiro, no bairro da Tijuca, com atendimento do ensino fundamental I ao ensino médio. A escolha foi pensada devido às poucas pesquisas nas escolas particulares de ensino e também por ser uma escola que recebe crianças com necessidades educacionais especiais há muito tempo, o que lhe deu, portanto, condições de ter desenvolvido uma perspectiva de educação inclusiva.

### **Objetivos**

#### **Objetivo Geral**

O objetivo geral desta dissertação se apresenta a partir da compreensão da proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e, com isso, identificar as propostas pedagógicas elaboradas pelos docentes que interferem no processo de ensino-aprendizagem desses alunos nas classes regulares de ensino.

#### **Objetivos Específicos**

- ✓ Compreender a proposta de inclusão da instituição escolar;
- ✓ Observar como docentes e discentes lidam com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais;
- ✓ Identificar as práticas pedagógicas promovidas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE;
- ✓ Refletir sobre a ação docente no processo de inclusão de alunos com NEE;
- ✓ Elaboração de um produto frente aos questionamentos encontrados durante a observação.

## 1 CONSTRUINDO REFERENTES PARA INICIAR A PESQUISA

### 1.1 Reconstituindo o processo histórico das políticas públicas no contexto da educação inclusiva

O presente capítulo desenvolve a contextualização histórica do processo educacional inclusivo brasileiro, apresentando o percurso e as ressignificações que propiciaram o que hoje compreendemos como educação inclusiva. Para isso, busquei embasamento em autores que me permitiram, no desenvolvimento deste capítulo, discutir o processo de inclusão. Autores como Januzzi (2004), Fernandes e Orrico (2012), Mittler (2003), Mendes (2006) Orrico (2012) Sanches (2006), Teodoro (2006), Sailor (2002) e Ainsow (1997), dentre outros, corroboram a perspectiva de compreender o processo inclusivo e como ele chegou ao Brasil, refletindo sobre os principais diálogos relacionados à inclusão escolar e ao papel do professor e da família na construção dessa inclusão.

Primeiramente, apresento as diversas perspectivas que impulsionaram a chamada inclusão escolar e quais as políticas que, no Brasil, asseguram o direito à escolarização da criança com transtornos não apenas de acesso ao ambiente escolar, mas de possibilidade de construção de aprendizagem. Através de estudos na área da História da Educação, percebemos que a educação nunca foi um direito de todos, e aqueles considerados desviantes da sociedade eram encaminhados a asilos e manicômios para tratamentos (MENDES, 2006), como forma de proteger a sociedade dos ditos “anormais”.

Compreende-se Educação Inclusiva como um processo que diz respeito à participação nas atividades escolares de todos os alunos, através da reestruturação da prática pedagógica e das políticas educacionais de ensino vivenciadas pela escola, buscando responder às diversidades e peculiaridades dos alunos. Mittler (2003) pontua que:

Igualdade de oportunidades é um amplo conjunto de valores comuns e de propósitos que estão subjacentes ao currículo e ao trabalho das escolas. Eles também incluem um compromisso com nossa própria valorização, de nossa família e de outras relações, dos grupos abrangentes aos quais pertencemos, da diversidade em nossa sociedade e do ambiente em que vivemos. (MITTLER, 2003, p.139)

Contudo, essa forma de pensar a inserção escolar é recente. O processo de inclusão de alunos nas escolas não tem sido simples e, ainda assim, mesmo nos dias de hoje, não podemos

dizer que temos uma proposta de inclusão plena. Entretanto, alcançamos avanços significativos, mesmo que de forma lenta, na inclusão escolar.

Como dito, o acesso à educação pelas pessoas com necessidades especiais tem sido um processo muito lento, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. É neste contexto que apresento as conquistas e entraves que contribuem para a escolarização destes alunos, compreendendo que o que a escola propõe tem relação com as políticas educacionais, a distribuição de renda, o acesso diferenciado à cultura, entre outros aspectos. (SANCHES e TEODORO, 2006)

A busca pela acessibilidade daqueles que estavam afastados da escola, por qualquer que fosse o motivo, proporcionou experiências pioneiras. Itard, no século XIX, buscava o entendimento psicológico/emocional das pessoas com deficiência, alertou que essas possuíam vontades e desejos e que poderiam também se frustrar ou ficarem tristes. De acordo com Gardou e Develay (2005), Itard foi um dos precursores da Educação Especial e acreditava na escolarização destas crianças e na possível mudança de *status* destas na sociedade.

Nesta mesma época, no Brasil Império, foram criados pelo Imperador dois institutos que nos dão indícios da presença de pessoas com deficiência visual e auditiva na Corte; primeiramente, o Instituto Benjamin Constant, de 17 de setembro de 1854 e, posteriormente, o Instituto Nacional de Surdos, de 26 de setembro de 1857. O objetivo de ambos era a centralização, ou seja, alunos de outros estados e do próprio Rio de Janeiro deslocavam-se para essas escolas, perdendo contato com suas famílias e comunidade. Isso corroborava para a retirada desses sujeitos na sociedade, realizando um modelo de limpeza social.

Outra instituição foi criada em 1874 para aquelas pessoas com deficiência intelectual/mental, o Hospital Juliano Moreira. Este, por sua vez, num modelo de subsistência, ou seja, não tinha diferenciação nas funções do que seria um asilo, um hospital ou uma escola especializada. É importante ressaltar que esses modelos de instituição eram a única forma possível de organização frente às pessoas com deficiência.

Na década de 1930, quando o ensino público começa a ser difundido para as classes proletariadas, observa-se o surgimento dos Serviços de Higiene Mental dentro das Secretarias de Educação do Estado do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, entre outros. O objetivo desses serviços era analisar e diagnosticar toda a clientela que não aprendia. É neste momento que surge o modelo médico de Educação.

No caso da Higiene Mental, campo que irá se consolidar na sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX, observa-se, como objetivo principal, a prevenção das doenças mentais, tendo na infância seu principal campo de ação: “da cura das psicoses à

prevenção da doença mental; da assistência ao alienado à proteção do homem “normal”, no estudo longo dos seus desajustamentos.” (RAMOS, 1949, p.21).

Um exemplo desse serviço foi o SOHM chefiado por Arthur Ramos no período de 1934 - 1939. O mesmo foi criado entre as ações conduzidas no âmbito da Reforma direcionada por Anísio Teixeira no Distrito Federal (1931 – 1935).

O SOHM tinha como finalidade auxiliar o trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas experimentais do Distrito Federal (Escola Argentina, Escola México, Escola Bárbara Ottoni, Escola Estados Unidos e Escola General Trompowsky), prevenindo e corrigindo os casos problemas observados na população escolar deste período. O SOHM produziu múltiplas estratégias de divulgação dos saberes considerados essenciais para a educação da infância, sendo estes dirigidos tanto aos professores quanto aos pais.

Dentre essas estratégias, podemos encontrar a publicação de impressos, como o livreto “A Higiene Mental nas Escolas – Esquema de Organização”, composto por cinco partes apresentando as bases do Serviço. Além disso, utilizava-se também o estímulo às reuniões de Círculos de pais e professores nas escolas experimentais etc. Arthur, com sua experiência no SOHM, publica, em 1939, o livro *A Criança Problema*, que traz em seu interior a representação do que teria sido a primeira experiência brasileira de instalação de clínicas de Higiene Mental, articuladas com a tarefa pedagógica das escolas.

É neste contexto que podemos perceber que era a escola que determinava a massa excluída, isentando a matrícula daqueles grupos que por qualquer razão não eram capazes de receber as instruções pedagógicas e, desta forma, os serviços serviam para cuidar e selecionar os deficientes do sistema.

Ainda na década de 1930, com a chegada de Helena Antipoff, foram criados os Centros Experimentais de Psicologia. Especificamente em 1935, foi criada a Sociedade Pestalozzi e, com ela, os laboratórios experimentais, que tinham como objetivo atender os portadores de deficiência mental.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, é fundamentado o atendimento educacional às pessoas com deficiência, apontando o direito dos excepcionais à “educação”. Entende-se por Educação Especial, segundo seu artigo 58, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais e, quando necessário, um serviço especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

No seu artigo 88, apresenta que a educação de excepcionais devia, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, de forma a integrá-los na comunidade

em geral. No artigo 89, assinalava que toda iniciativa provada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação receberia bolsas de estudo e empréstimos dos poderes públicos relativos à educação dos excepcionais.

De acordo com Jannuzi (2004), o descaso do poder público propiciou a origem de movimentos comunitários, resultando a implantação de instituições e escolas especiais privadas filantrópicas para aqueles que sempre estivessem excluídos das escolas comuns. Isso nos mostra que possivelmente aqueles com algum tipo de deficiência mais branda tenham tido acesso à escola comum, o que não significa dizer que existiu a sua permanência na sala de aula e nem o sucesso escolar. Apenas na década de 70 é que observamos um movimento mais efetivo do poder público frente a essa questão e que se caracterizou pela ampliação do acesso à escola para a população em geral, a produção do fracasso escolar e da consequente implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas, na época predominantemente sob a responsabilidade dos sistemas estaduais, conforme aponta Ferreira (1994).

Em 1973, pelo decreto 72425 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, que tinha como objetivo promover a expansão e melhoria do atendimento a pessoas com deficiência em todo o território nacional. Contudo, a sua configuração ainda estava voltada para campanhas assistenciais. O CENESP propôs um modelo de atendimento educacional chamado “mainstreaming”, ou seja, a ideia era colocar a pessoas com deficiência na corrente da vida através de um sistema de cascatas de oferta de atendimento. Pereira (1980) define que o *mainstreaming*: “significa educar, colocar os excepcionais na corrente da vida nos seus níveis, aspectos e solicitações mobilizando o indivíduo”.

É interessante pensar que essa cascata de atendimento, também chamada de pirâmide de integração, determinava como o aluno seria avaliado e essa avaliação era realizada por uma equipe multidisciplinar que decidia como o aluno com determinada deficiência participaria de grupos de alunos sem qualquer deficiência. O CENESP também criou, em 1979, um Projeto Prioritário de Reformulação de Currículos para Educação Especial, para cada área da deficiência, além da superdotação. É importante ressaltar que não havia uma interlocução entre o ensino regular e o ensino especial; desta forma, os currículos eram separados, como também os profissionais que trabalhavam com os escolares (Fernades e Orrico, 2012).

A questão que perdurou entre as décadas de 1970 e 1990 foi a não garantia de acesso de crianças e jovens com deficiência ao sistema público de ensino, fato este que colaborou para a medicalização e patologização do fracasso escolar. Esse cenário pode ser observado, quando se apresenta um índice elevado de reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental no



sistema de ensino nas classes especiais, segundo o que era compreendido como Educação Especial e seus modelos de acesso e permanência (Fernades e Orrico, 2012).

Além disso, entre as décadas de 1980 e 1990, observa-se o levantamento de estudos realizados no sistema de educação que comprovavam que o acesso ao ensino não estava sendo garantido aos educandos com deficiência nas unidades federadas. Desta forma, Yamamoto (1988), em uma pesquisa realizada no Rio Grande do Norte, diz que a educação especial no Brasil tornou-se uma farsa, pois o objetivo estava na retirada dessas pessoas das classes regulares de ensino, buscando livrar-se das crianças, na sua maioria oriundas das classes populares (Fernades e Orrico, 2012).

É importante perceber que as propostas de acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais eram apresentadas de forma excludente, ou seja, o objetivo era separar tais crianças/jovens das outras crianças que correspondiam às tarefas típicas dos ambientes escolarizados.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90 (Brasil, 1990) – obriga pais e responsáveis a matriculem seus filhos e pupilos na rede regular de ensino. Mesmo assim, este foi um momento que não legitimou a valorização dos diferentes potenciais de aprendizagem.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, ao mesmo tempo em que se extinguiu o CENESP, que trouxe, por sua vez, transformações advindas das cartas internacionais de defesa da pessoa com deficiência. Em 1995, ocorre uma nova publicação denominada “O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro” que tem como proposta a integração total ou parcial do educando de acordo com suas possibilidades, permitindo a transitoriedade deste e sua real integração.

Este documento foi o primeiro com uma real proposta de interlocução entre o ensino regular e o ensino especial, buscando a participação de educadores comprometidos com a Educação Especial como meta para uma escola inclusiva. Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (Brasil, 1996), ficou estabelecido que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais currículo, métodos, recursos e organização para atender às suas demandas. É ainda assegurado (BRASIL, 1996):

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A década de 90 é reconhecida como marco das propostas de afirmação da educação inclusiva, iniciada nos Estados Unidos. Nesta mesma década, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia) promovida pelo Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), na qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Esta declaração vem corroborar os esforços concentrados para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos que até então não tinham direito de acesso, ingresso, sucesso e permanência na escola básica. Em 1994, juntamente com o governo da Espanha e a UNESCO, foi realizada uma Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e qualidade, na qual se produziu a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), marco fundamental da educação inclusiva. O referido documento diz que:

O princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.11)

O aspecto inovador da Declaração de Salamanca consiste na retomada de discussões frente às consequências e o encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais. Dessa forma, conforme seu texto, a Declaração de Salamanca:

Proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial

dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 (...). Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem. (p.15)

Sendo assim, o conceito de necessidades educacionais especiais passou a incluir, além das crianças com deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente o ano escolar, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas ou que moram distantes de qualquer escola, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerras e conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

Em 2001, a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. É notório perceber que os diálogos frente à inserção de crianças com necessidades especiais na escola comum estavam sempre presentes. Contudo, um dos principais entraves era o entendimento da possível capacidade da escola em ensinar essas crianças.

Outra importante ferramenta foi o Plano Nacional de Educação estabelecido pela Lei 10172, de 9 de janeiro de 2001, que previa que a educação de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser oferecida na rede regular de ensino. O capítulo VIII reforça a necessidade de oferta de serviços de apoio a esses educandos, como: salas de recurso, classes comuns, sala especial e escola especial.

O Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CEB de 11 de setembro de 2001, propõe as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEB) em todas as suas etapas e modalidades, sendo elas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nestas diretrizes, é possível perceber a definição de educação especial como modalidade da educação escolar; desta forma, sendo necessário o asseguramento de serviços e recursos educacionais organizados institucionalmente com o objetivo de apoiar, complementar, suplementar, substituir – quando necessário – os serviços comuns, garantindo a educação escolar dos educandos especiais em torno de todas as suas modalidades.

É nesse contexto que podemos observar as tendências de superação entre o ensino regular e especial, buscando garantir a oferta de serviços da educação especial daqueles que dela necessitam, buscando sua inserção no projeto político-pedagógico da escola.

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (PNEE )de 2008 determinam que a educação inclusiva constitua uma proposta educacional que reconheça e garanta o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Para tal, a Educação Especial como uma modalidade transversal que perpassa em todos os níveis e modalidades deve realizar o atendimento educacional especializado e dispor de recursos que favoreçam a escolarização dos alunos com deficiência.

Outra importante iniciativa foi através da Resolução CNE/CEB nº4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Esta tem por função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Esse serviço é ofertado através de salas de recursos multifuncionais ou em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, para aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação inseridos no sistema de ensino regular.

Em 2013, no início do mês de abril entrou em vigor a Lei 12.796 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, trazendo alguns apontamentos importantes para a educação, como: a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro anos nas escolas. De acordo com o que foi estabelecido, na lei da educação básica, é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, organizada em: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Os alunos deverão passar, no mínimo, 4 horas diárias na escola, podendo se estender para 7 horas, quando for de período integral, com 200 dias letivos. A criança deve cumprir uma frequência mínima de 60% do total de horas.

No que se refere à educação especial, entende-se agora que esta é uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e “altas habilidades ou superdotação” e não mais apenas para alunos com “necessidades especiais”. O termo “necessidades especiais” configura pessoas com necessidades temporárias, como grávidas, por exemplo.

O termo correto a ser utilizado passa a ser "pessoas com deficiência" e também não mais “portadoras de deficiências”, pois as pessoas não “portam” suas deficiências e sim as têm. Inserir crianças com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na educação especial significa incluir alunos com os diferentes transtornos do

espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett (GLAT, 2013).

Outra alteração importante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é a preocupação com a formação de profissionais para trabalhar na educação, criando e oficializando, em lei, incentivos à formação de licenciados. De acordo com a lei, “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.”, além de “(...) incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior”.

Além da atualização da Lei de Diretrizes e Base da Educação, que influencia na educação especial, outra importante lei que entra em vigor no ano de 2016, trazendo importantes modificações é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 13.146, datada de 06 de junho de 2015, que dispõe sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD).

A LBI traz, em seu interior, as seguintes modificações: proibição das escolas privadas cobrarem a mais de alunos com deficiência; obrigação de conteúdos sobre práticas de educação inclusiva e deficiência nos cursos de ensino superior; reserva de dez por cento de vagas às pessoas com deficiência nos processos seletivos de cursos de ensino superior, educação profissional tecnológica e educação profissional técnica de nível médio, em instituições privadas e públicas federais; oferta de profissionais de apoio escolar.

Além disso, a lei contempla não apenas o âmbito educacional, mas a assistência social, o lazer, a comunicação, a cultura, o trabalho, a previdência social, a habitação, a ação de combate ao preconceito, direitos civis e mecanismos de políticas públicas e defesa de direitos. Seguem abaixo, de forma detalhada, as inovações apresentadas na Lei Brasileira de Inclusão, na garantia dos direitos das pessoas com deficiência:

#### ASSISTÊNCIA SOCIAL

Mudanças no critério de renda para receber o BPC;

Serviços e equipamentos do SUS e SUAS devem ter olhar integrador das políticas públicas.

#### COMUNICAÇÃO, CULTURA E LAZER

Garantia de acessibilidade nos serviços de telefonia;

Pessoas com deficiência poderão escolher os locais acessíveis em casas de

*shows* e espetáculos, e esses locais devem acomodar grupos comunitários e familiares;

Salas de cinema terão de exibir semanalmente ao menos uma sessão acessível com Libras, legenda *closed caption* e audiodescrição;

Hotéis deverão oferecer ao menos 10% de dormitórios acessíveis;

Pronunciamentos oficiais, propaganda eleitoral obrigatória e os debates transmitidos pelas emissoras de televisão devem ser acessíveis;

Telecentros públicos deverão oferecer no mínimo 10% de recursos acessíveis para pessoas com deficiência visual;

Nos lançamentos de livros, terão também de ser disponibilizadas as versões acessíveis dos títulos;

As editoras não poderão usar nenhum argumento para negar a oferta de livro acessível;

## TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL

Criação do direito ao Auxílio Inclusão, benefício de renda complementar ao trabalhador com deficiência que ingressar no mercado de trabalho;

Estímulo à capacitação simultânea à inclusão no trabalho;

Trabalhador com deficiência ou seu dependente poderá sacar o FGTS para comprar cadeira de rodas, órteses, próteses e materiais especiais;

## HABITAÇÃO

Reserva das unidades habitacionais para 3%;

Criação de moradias para vida independente;

Condomínios deverão oferecer um percentual mínimo de unidades inteiramente acessíveis, a ser regulamentado por lei;

## DIREITOS CIVIS E AÇÕES DE COMBATE AO PRECONCEITO

Pessoas com deficiência intelectual terão direito ao voto e ser votado, ao casamento e a ter filhos;

Harmonização com o Código Penal de penas relacionadas ao preconceito, discriminação e abuso contra a pessoa com deficiência;

Proibição de planos de saúde cobrarem a mais de pacientes com deficiência;

Garantia de acessibilidade no acesso à Justiça para todos os envolvidos no processo;

A reabilitação passa a ser um direito fundamental de toda pessoa;

## MECANISMOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS E DEFESA DE DIREITOS

Tribunais de Contas passarão a fiscalizar também a aplicação das normas de acessibilidade;

A reforma de todas as calçadas passa a ser obrigação do Poder Público, que deverá tornar todas as rotas acessíveis. (BRASIL, LEI Nº 13.146/15)

Percebe-se, no entanto, que a educação inclusiva contemporânea brasileira, mesmo com amparo legal e importante espaço na nossa sociedade, tem sido questionada, principalmente pelas instituições escolares devido à obrigatoriedade de acesso e permanência desses alunos. Muitos não entendem o real objetivo da inclusão, e aqueles que a compreendem e dela necessitam, sofrem com a indiferença.

A Educação Inclusiva, como um processo, implica a participação de todos os estudantes, reestruturação da prática e das políticas de ensino vivenciadas pela escola que deve buscar responder à diversidade do alunado. A escola comum se torna inclusiva, quando consegue contemplar e reconhecer a diversidade dos alunos diante do processo educacional. A flexibilização do currículo, a prática pedagógica dos professores e uma pedagogia diferenciada são estratégias de uma aprendizagem inclusiva, que permitem dar respostas a todos os alunos pertencentes àquela turma. Sobre isso, a Declaração de Salamanca (1994) diz que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as perspectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.11-12)

Este capítulo teve por finalidade a construção histórica das políticas públicas que impulsionaram o que hoje compreendemos de educação inclusiva. De fato, ainda temos muitos obstáculos a serem ultrapassados, contudo, mesmo com tantos avanços, ainda encontramos barreiras sociais e discriminatórias frente à inclusão de pessoas com deficiência.

## 1.2 Educação Inclusiva

Pensar em educação, em sua totalidade, é pensar nas condições de acesso e de direito a uma educação de qualidade. Para além disso, este capítulo tem como proposta refletir sobre a

gênese de uma educação inclusiva, ou seja, pensar em uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação até então utilizados são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (PLETSCH e FONTES, 2006; GLAT e BLANCO, 2007).

O princípio básico da Educação Inclusiva é de que os alunos, independente de suas condições sócio-econômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois estas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994).

Desta forma, para que uma escola se torne inclusiva, ela necessita rever sua estruturação e organização escolar, pois isto implica reformular seus segmentos, ou seja, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, suas práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino. Portanto, pensar numa educação inclusiva está além de uma nova proposta de educação, é pensar numa nova cultura escolar, é buscar o desenvolvimento de respostas pedagógicas de todos os alunos, independente das suas condições específicas ou de escolarização.

Buscar uma educação inclusiva é buscar uma proposta totalmente inversa da escola tradicional; deste modo, a escola tradicional exige a adaptação dos alunos às regras disciplinares da escola e principalmente a sua forma de ensino. Em contrapartida, a educação inclusiva preocupa-se em responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo ensino-aprendizagem de todos (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA e SENNA, 2003, GLAT; FONTES e PLETSCH, 2006; GLAT e BLANCO, 2007).

É importante ressaltar que a proposta de uma educação inclusiva não se restringe à matrícula do aluno em um espaço regular de ensino, ao contrário, a inclusão escolar tem como base proporcionar o acesso e a permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, sendo assim, é importante pensar nas particularidades de cada aluno. Ainscow (2004) sugere que a inclusão escolar deve ser ancorada em três aspectos inter-relacionados, a saber: a) a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual não depende apenas de "estímulos" de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias; e c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão.



Contudo, é necessário entender que essa inclusão só será possível, quando as demandas dos alunos forem identificadas e, além disso, sejam proporcionadas condições necessárias para a sua aprendizagem. Para tanto, a Declaração de Salamanca (1994), neste aspecto, ressalta que “todas as crianças [...] têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos”.

Outra importante reflexão a ser feita frente à educação inclusiva é se esta veio para contradizer a Educação Especial, ou se colabora com suas iniciativas. Deste modo, Bueno (2008) relata que essas indagações podem estar atreladas às traduções apresentadas na Declaração de Salamanca sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Na versão original, é possível perceber que o documento versa sobre o direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais sem mencionar ao certo se deveria ser no ensino especial ou no ensino regular. Na versão modificada, a Educação Especial assume a responsabilidade do desenvolvimento das políticas de educação inclusiva. Isso pode ser observado nos trechos abaixo:

Versão publicada pela Corde:

(...) instamos (...) aos governos a defender o enfoque da escolarização integradora a apoiar programas de ensino que facilitem a educação de 60 alunos e alunas com necessidades educativas especiais (UNESCO, 1995, p.11).

Versão disponível no site do MEC/SEESP:

(...) congregamos (...) os governos a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais (*apud* BUENO, 2008, p.50).

Deste modo, podemos perceber que, na versão original, não aparece a Educação Especial, diferentemente na versão modificada e disponibilizada pelo MEC. É preciso entender que as distorções conceituais presentes nos textos acima estão relacionadas às grandes mudanças no campo da política educacional sobre inclusão em nosso país (BUENO, 2008). Portanto, para entender esta relação, é necessário compreendermos os entraves da Educação Especial.

Os anos 70 representaram a institucionalização da Educação Especial, com a preocupação de garantir o acesso ao sistema educacional público às pessoas com necessidades educacionais especiais. A Educação Especial começa a absorver os conhecimentos da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem, elaborando novas propostas de controle de estímulos e modificações de comportamento, a fim de proporcionar a aprendizagem e o

desenvolvimento desses sujeitos na escola. Desta forma, inicia-se uma nova formulação sobre a concepção de escolarização desses sujeitos antes alijados do sistema educacional, “o deficiente pode aprender, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do modelo 'médico', predominante até então, para o 'modelo educacional’”. A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento. (GLAT, 1985; 1995; KADLEC & GLAT, 1984).

É importante resgatar que a Educação Especial se constituiu inicialmente, no campo do saber médico ou clínico. Segundo Fernandes (1999), “os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava 'misturada' nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental’”. Desta forma, podemos compreender que a deficiência era entendida como uma doença e, sendo uma doença, deveria ser tratada não na área educacional, mas sim médica.

Assim, a Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, ou seja, os métodos e currículos dessa proposta não fazia relação com a escolarização dos alunos, o objetivo desta estava na segregação daqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, especificamente as classes especiais, implantadas nas décadas de 70 e 80. É neste contexto da década de 80 que se inicia uma nova filosofia frente à luta contra a marginalização das minorias, é a filosofia da Integração e Normalização, que tem como premissa o conceito de que as pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (GLAT, 1989; 1995; PEREIRA, 1990).

Rosana Glat (2011) diz que existem duas características distintas determinantes do modelo da Integração e da Inclusão. O primeiro é que, segundo a política de inclusão escolar apresentada pelo MEC (BRASIL, 2008), as escolas especiais ou classes devem ser extintas, e qualquer aluno, independentemente do seu grau de comprometimento, deve ser matriculado numa turma comum e da sua faixa etária. A outra característica é que a escola que precisa se adaptar para atender os alunos e não esses que devem se adaptar à escola. Ou seja, se não houver uma proposta de adaptação curricular e das práticas pedagógicas segundo as necessidades educacionais especiais dos alunos, a inclusão não estará sendo real.

Segunda as autoras Rosana Glat e Ediclea Mascarenhas (2005), a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial é “o deficiente pode se integrar na sociedade”, pois o modelo antes segregado de ensino da Educação Especial passou a ser questionado e, desta maneira, a busca por novas alternativas pedagógicas ganhou força no âmbito

educacional, proporcionando a inserção de todos os alunos, mesmo aqueles com deficiências severas, no sistema regular de ensino, e não mais em classes especiais. Este modo de pensar é o que prevalece atualmente, aqueles alunos anteriormente colocados nas classes especiais, hoje são inseridos nas classes regulares e, a partir das suas necessidades, é realizado atendimento paralelo em salas de recurso ou modalidades especializadas.

É importante ressaltar que a inserção desses alunos nas classes regulares de ensino não pode ser pensada apenas na retirada desses das classes especiais, ao contrário, de forma a compreender e preparar as pessoas com deficiência na sua plena integração educacional e social, outros campos de investigação começaram a ser questionados.

O primeiro foi o da Psicologia da Aprendizagem, através dos estudos de Jean Piaget e Emilia Ferreiro, um com o construtivismo e o outro o sócio-construtivismo. Estas pesquisas mostraram que é possível para pessoas com deficiência construir conhecimento e se apropriar da leitura e escrita em situações de interação social (MOUSSATCHÉ, 1992; FERNANDES, 1993; FERNANDES, 1994; e outros).

O segundo campo estava voltado para os aspectos “psicossociais” (AMARAL, 1995; GLAT, 1989; 1995; OMOTE, 1994; e outros) que tinham como enfoque a compreensão sobre o entendimento das pessoas frente ao deficiente, e o significado que é determinado na relação estabelecida com ele. Assim, é possível perceber que a década de 80 tomou fôlego nas discussões sobre os direitos sociais, principalmente daqueles sujeitos marginalizados pela sociedade. Porém, foi na década de 90, que se configurou a ampliação de acesso, permanência e qualidade de pessoas com necessidades educacionais especiais, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal (FERREIRA & GLAT, 2003).

A partir disso, pensar que a educação inclusiva prescindiu da Educação Especial torna-se uma ideia equivocada, pois, diversas pesquisas vêm mostrando a importância do trabalho colaborativo entre ambas (CAPELLINI, 2004; FONTES, 2008; MENDES, 2006, 2007; BEYER, 2008). Acredito que isso ainda ocorra devido à fragmentação que é feita da inclusão frente à Educação Especial, como um setor à parte e não como um conjunto de medidas no sistema de ensino, de maneira interdisciplinar.

Portanto, segundo Glat e Blanco (2007), a Educação Especial “constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos.” (p.18) E, assim, o termo não pode ser compreendido de forma dicotômica à educação inclusiva. Portanto, é claro perceber que a Educação Especial

encontra-se em um processo de ressignificação, de forma a ampliar para além do atendimento especializado e não apenas importar métodos e técnicas para as classes comuns, mas constituir um sistema de suporte permanente que promova a aprendizagem dos alunos e seu desenvolvimento.

Beyer (2008, p.78) reforça o argumento, quando afirma que é um equívoco “simplesmente ‘importar’ a Educação Especial para a educação inclusiva, sem revisões teórico-instrumentais. (...) também é um equívoco ignorar ou romper com o acervo histórico da Educação Especial”. Para tal, apresenta-nos o conceito de Educação Especial subsidiária ou móvel que, em suas palavras,

significa a transposição sistêmica e conceitual da Educação Especial, dos redutos históricos de sua atuação (escolas e classes especiais, instituições especializadas, clínicas etc.), para uma atuação pedagógica conjugada com os educadores e professores das escolas do ensino comum (BEYER, 2008, p.83).

Com isso, o autor defende o uso dos recursos e conhecimentos historicamente produzidos, há décadas, pela Educação Especial na escola comum.

Pode-se considerar, portanto, que o paradigma que hoje conhecemos por Educação Inclusiva não representa necessariamente uma ruptura, mas o “desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências e das minorias excluídas, em geral” (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003, p.21-22).

Para tanto, pensar numa escola inclusiva significa pensar, como dito anteriormente, na mudança da sua cultura escolar, ou seja, se pensarmos na transformação de uma escola tradicional para uma inclusiva significa que devemos refletir sobre seu processo político-pedagógico, sobre os atores envolvidos (professores, alunos e famílias) e os cenários reais, pois não adianta apenas ter vontade e recursos financeiros e materiais e aplicá-los para que a escola se torne inclusiva. Deste modo, quero aqui dizer que essa transformação não é uma tarefa simples e fácil, pois essa transformação coloca em debate todos os pressupostos da escola que conhecemos: excludente, seletiva, meritocrática, entre outros.

Sendo assim, nesta nova proposta, a escola tem como responsabilidade, portanto, oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos, e isso independe de suas características pessoais. Boaventura de Souza Neto expressa bem esse contexto inclusivo frente à valorização da diversidade:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí, a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades (SANTOS, 1999, p.56)

Um dos grandes desafios da educação inclusiva é não permitir que a diferença reproduza desigualdades, pois não basta oferecer acesso, é necessário que se reconheça e trabalhe com todas as peculiaridades do alunado, principalmente aquelas que afetam a aprendizagem. Segundo Rosana Glat (2011), a Educação Inclusiva é pautada em dois conceitos-chaves: “educação para a diversidade” e “atenção às necessidades educacionais especiais de cada aluno”, ou seja, aquelas características antes vistas como sinais de impossibilidades, agora são consideradas informações que proporcionaram a adequação do ensino ao aluno.

Desta forma, pensar no conceito de necessidades educacionais especiais com base em uma Educação Inclusiva segundo Glat & Blanco (2007), são aquelas demandas específicas dos alunos que, para aprenderem o que é esperado para o seu grupo referência (ou seja, para acompanhar o currículo e planejamento geral da turma), vão precisar de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais.

Com isso, aqueles alunos que apresentam necessidades educacionais especiais necessitarão de recursos didáticos, metodologias e/ou currículo adaptados diferenciados, além de um tempo diferenciado também para executar suas atividades e aprender os conteúdos ensinados.

Ainda pensando sobre o conceito de necessidade educacional especial é relevante discutir sobre quais são as características que englobam tal contexto. Deste modo, podemos encontrar as características individuais do aluno, o contexto histórico-cultural em que vive e como se constitui. Segundo Glat (2011), costumam desenvolver necessidades educacionais especiais, por exemplo:

- Alunos que migram para comunidades com língua, costumes e valores diferentes daqueles já constituídos no convívio familiar;
- Alunos de escolas e sistemas de ensino que tenham currículos muito fechados e pouco flexíveis;
- E aqueles alunos com diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas, distúrbios psicológicos ou

de comportamento, transtornos globais do desenvolvimento e também aqueles com superdotação/ altas habilidades.

Ao refletir sobre o conceito apresentado acima, vale lembrar que necessidade educacional especial não é o mesmo que deficiência. Deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, o que pode acarretar uma necessidade educacional especial; ao contrário da necessidade educacional especial que está relacionada com a proposta ou a realidade educativa na qual o aluno está inserido. Outro ponto é que a necessidade educacional especial não é uma característica homogênea e fixa de um grupo, mas uma condição individual e específica, ou seja, por mais que duas pessoas tenham a mesma deficiência ou sejam oriundos da mesma comunidade levarão tempos diferentes para adquirir a mesma aprendizagem.

De acordo com a proposta de Educação Inclusiva, seja qual for a necessidade educacional do aluno, se a escola se organizar e promover adaptações curriculares as suas necessidades/ especificações, provavelmente tais necessidades poderão ser transitórias, porém isso não quer dizer “curadas”, principalmente quando essa necessidade educacional especial é dada pela diferença qualitativa no desenvolvimento das deficiências. Agora, se a escola não se ativer às necessidades educacionais especiais individuais do aluno, o seu processo de ensino-aprendizagem estará prejudicado, tornando inviável a sua inclusão escolar.

Outro importante aspecto da Educação Inclusiva é a possível falta de preparo dos professores e demais agentes educacionais para trabalhar com a diversidade, digo possível porque essa investigação frente à preparação/formação profissional será discutida mais à frente, contudo já pode ser observada nas leituras frente à inclusão escolar.

Assim, nesse contexto de inclusão, o professor que antes mal dava conta, com suas salas lotadas, depara-se agora, com o ingresso de alunos ditos “especiais”, que necessitam de uma maior atenção para o seu desenvolvimento de aprendizagens. Além disso, geralmente encontramos um professor em sala para dar conta desse contingente de aluno, e aquele aluno que foi inserido na sala regular de ensino é “deixado de lado”, não realizando sua efetiva participação no grupo e atividades e, conseqüentemente, seu acesso real à aprendizagem.

Para melhor compreendermos sobre as estratégias de uma Educação Inclusiva, apresentarei, nas linhas que seguem, a importância de discutir o direcionamento das práticas pedagógicas e como essas estratégias podem ser favoráveis no processo de desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. O trabalho pedagógico nas escolas tem exigido de professores e da própria instituição novas estratégias e propostas curriculares que garantam o atendimento às necessidades específicas de cada aluno.

Assim, juntamente com Rosana Glat e Márcia Pletsch (2013), o enfoque propositivo aqui configurado será na construção e utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI), como estratégia de contemplação deste atual alunado presente nas escolas.

Pensar na inserção de alunos com necessidades educacionais especiais requer das escolas um posicionamento frente às especificidades desses alunos. Para tanto, não basta pensarmos que apenas com políticas públicas estamos resolvendo a garantia não apenas de acesso, mas de conhecimento desses alunos; ao contrário, de nada adianta termos políticas públicas, se, no interior das instituições escolares, o cotidiano desses alunos não contempla sua singularidade.

Ao pensarmos na instituição como um todo e como esta pode diferenciar estratégias de desenvolvimento nos processos de ensino e aprendizagem, deparamo-nos com as propostas curriculares estabelecidas e como essas são geridas. Indo além, entendemos que a efetivação de tal proposta educacional só será alcançada, se o currículo e as práticas pedagógicas levarem em consideração as especificidades do processo educacional de cada aluno e não partirem do padrão de homogeneidade predominantes, ainda hoje, na maioria das escolas. (GLAT & PLETSCHE, 2013).

Desta forma, compreendo que, para a construção de propostas inclusivas diferenciadas, é necessário que haja mudanças nos interiores das escolas, para que sejam possíveis transformações nas práticas pedagógicas cotidianas dos alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, a política de inclusão, que visa a sua real efetivação, demanda uma nova reorganização do seu cotidiano, além de ressignificar a cultura escolar.

De fato, “não há uma única forma de atender as necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência, isto é, não há um programa padrão, uma única oferta de serviços, um único local em que a educação seja oferecida e um currículo único” (GLAT & PLETSCHE, 2009, s.p). Com isso, uma das propostas que visa à promoção de práticas de ensino diferenciadas para cada especificidade dos alunos, refere-se à elaboração e avaliação do Plano Educacional Individualizado.

O PEI tem por objetivo estabelecer uma base de atuação e intervenção pedagógica, ou seja, diferenciar as práticas pedagógicas requer a remodelação das diversas dimensões do currículo, o que exige planejamento e intervenções resultantes de avaliações educacionais sistematizadas sobre a aprendizagem de cada aluno.

Desta forma, Glat, Vianna e Redig (2012) dizem que o PEI é um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização

já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito (GLAT, VIANA & REDIG, 2012, p.84).

Segundo as autoras, Glat e Pletsch, a utilização do PEI ainda é muito recente no Brasil e poucos estudos apresentam sua real elaboração e aplicabilidade, contudo essa proposta vem sendo institucionalizada em países como Estados Unidos (PLETSCH et al., 2010), além de Espanha, França, Itália e Portugal (VALADÃO, 2010), elemento fundamental para garantir a educação inclusiva.

De acordo com Valadão (2010), a inexistência de um plano individualizado pode inviabilizar a inclusão escolar, tendo como consequência um fraco desempenho dos alunos e pouco avanço em seu processo de escolarização, justamente pela dificuldade de professores e equipe escolar de elaborar projetos objetivos e metas a serem alcançados para o seu desenvolvimento educacional e social.

Desta forma, podemos perceber o importante papel do PEI como instrumento que auxilia na organização, de forma mais efetiva, as propostas pedagógicas que contemplem as especificidades de cada aluno, a partir dos objetivos gerais elaborados para a turma (Braun e Viana, 2010; Glat e Pletsch, 2009, 2012; Poker et al., 2013). Com isso, o PEI se tornou uma ferramenta que pode auxiliar professores na elaboração e no planejamento de estratégias pedagógicas, sendo possível avaliar em diferentes aspectos, como: a faixa etária; o nível de desenvolvimento do aluno; suas habilidades sociais; seu processo de aprendizagem escolar e suas habilidades necessárias para sua inclusão laboral. (GLAT & PLETSCH, 2012).

Assim, é possível observar que, com o auxílio do PEI, o professor consegue planejar ações que possibilitem a participação de alunos com necessidades educacionais especiais, mesmo com adaptações, juntamente com as práticas curriculares elaboradas para a turma em que estão inseridos. Além disso, a construção de um PEI pode ajudar na elaboração de adaptações curriculares, sem que empobreça ou menospreze os conteúdos e objetivos a serem atingidos.

Para alunos com necessidades educacionais especiais, não basta apenas intervenções na construção e adaptações do PEI. É necessário que essa construção tenha avaliações pedagógicas periódicas para a elaboração de metas no processo de ensino aprendizagem, juntamente com os recursos que serão utilizados para a sua efetivação, pois a garantia de aprendizagem deste aluno só será real, quando a instituição também disponibiliza instrumentos que favoreçam a construção do seu conhecimento.



Além do mais, é importante pensarmos no processo de avaliação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais e, com isso, pode ser destacado o uso de portfólio (Glat, 2013), ou seja, instrumento que organiza os registros de atividades realizados pelo aluno em um determinado período. Isso auxilia na percepção e no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem de cada aluno. O portfólio permite a tomada de decisão sobre quais os recursos e adaptações que serão organizadas, não apenas para o conhecimento das dificuldades daquele aluno, mas também sobre suas possibilidades.

Desta forma, o processo avaliativo daquele aluno se torna mais completo e amplo, a partir de uma visão gradativa proporcionada pela organização das atividades em portfólios juntamente com a elaboração de propostas específicas e flexíveis proporcionadas PEI.

Outra importante ferramenta da Educação Inclusiva é a mediação escolar. Desta forma, como apresentado anteriormente, o conceito de educação inclusiva pressupõe a adaptação da escola aos alunos que nela sejam matriculados, e não o inverso. Nesta perspectiva para um trabalho diversificado que atenda à demanda dos alunos com necessidades educacionais especiais, discuto aqui a importância de uma ação de mediação da aprendizagem.

Segundo o dicionário, o conceito de mediar significa intervir ou interceder, com isso e levando este conceito para a educação, podemos compreender que a mediação escolar vem de encontro com a intervenção no processo de ensino aprendizagem. Desta forma, inicio meu diálogo a partir do conceito de Vygotsky (2005) sobre a ação de mediação na aprendizagem.

De acordo com o autor, o professor tem papel fundamental na mediação da aprendizagem do aluno, proporcionando a sistematização do seu conhecimento, pois, assim, o professor torna-se o protagonista no processo de inclusão. Portanto, a flexibilização e o diferencial das práticas pedagógicas serão constituídas a partir da ação docente, transformando a relação professor-aluno e estabelecendo a qualidade desta mediação.

Vygotsky (2005) considera o professor a chave para que o aluno alcance seu potencial e evolua em seu desenvolvimento, estabelecendo uma posição diferenciada diante dos alunos e dos conteúdos a serem ensinados. Desta maneira, acredito que o projeto de uma ação mediadora da aprendizagem para Vygostky seja pautada na figura do professor devido a sua construção das práticas diárias que o professor pode estabelecer com seus alunos.

Outro importante autor e que avança na teoria de Vygotsky frente à mediação na aprendizagem é Feuerstein (1980) que acrescenta que “todo ser humano é modificável”, além de trazer o conceito de experiência mediada e os critérios essenciais para que ela ocorra, sendo em ambientes escolares ou em outros espaços. Sendo assim, os critérios essenciais estabelecidos pelo autor são aqueles que instrumentalizam o professor com recursos

atitudinais, ou seja, os recursos que fomentam práticas possíveis, no modo de agir e pensar a interação com seus alunos. Para que isso ocorra, segundo o autor, é necessário que haja “modificabilidade estrutural do desenvolvimento cognitivo do aluno”.

Para Pletsch (2010) a mediação só é possível a partir de uma ação mútua, entre professor/aluno, de modo que existam métodos organizados com uma finalidade. Para ela “a aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional”. (PLETSCH, 2010, p.187)

Pensar no processo de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais frente à ação mediadora parece ser algo normal, contudo devemos refletir sobre essa ação no interior das salas de aula, isto é, na ação mediadora desses alunos, além daqueles que também compõem a turma sem a necessidade dessa organização.

Para tanto, pensar na ação mediadora do professor, vem de encontro na sua organização, flexibilização e modificação do seu planejamento de aula, das suas práticas pedagógicas, ou seja, pensar e ter ferramentas que auxiliem aquele aluno na obtenção do seu conhecimento, sem qualquer exclusão pedagógica.

Assim, inicia-se uma nova reformulação no interior das salas de aula, onde o professor não está mais sozinho, com a necessidade de atender todos os alunos e aquele novo aluno que precisa de uma maior atenção. Agora, o professor corrobora o seu processo de mediação através dos ensinamentos em sala e, principalmente, a flexibilização dos conteúdos, da formulação do tempo para aquele aluno, dos recursos didáticos e das atividades propostas. O aluno terá outro profissional que o auxiliará no seu dia a dia escolar de forma a contemplar a sua aprendizagem.

Deste modo e nessa nova composição de alunos, torna-se necessário não apenas o professor que busca uma nova organização e flexibilidade, na sua prática pedagógica, que contemple toda a sua turma e para tanto uma nova concepção de intervenção vem sendo estruturada, a mediação escolar.

Primeiramente, quero ressaltar que a proposta de mediação até aqui apresentada se faz pela intervenção diária do professor frente à construção do processo de ensino- aprendizagem dos seus educandos, ou seja, o docente como ponte de transformação e intervenção na construção do conhecimento. Porém, atualmente, escutamos no interior das instituições de ensino a presença de uma pessoa a mais na sala de aula que auxilia esse processo. Este, por sua vez, é chamado de mediador escolar. Ressalto ainda que esta denominação não está reconhecida como profissão.

A mediação escolar surge devido ao crescimento, nas salas de aula, de alunos com necessidades educacionais especiais que, em um primeiro momento, seria como um instrumento de intervenção no processo de aprendizagem, mas que se tornou imprescindível nas salas de aula. O objetivo do mediador escolar é auxiliar o aluno a criar suas próprias ferramentas para usufruir do espaço escolar e seus recursos de forma independente. É importante frisar que esse mediador se apresenta, em muitas instituições, a cargo da família, sendo onerado de forma particular e sem vínculo empregatício com a instituição.

Hoje, o mediador escolar, como é falado, corrobora com o professor da turma em diversos aspectos que dizem respeito à inclusão, como adaptação de materiais; adaptação de exercícios, avaliações; na organização da sala de aula; entre outros. É importante destacar que a presença desse mediador, em muitas escolas, é apresentada de forma obrigatória, para que a matrícula do aluno seja efetivada.

Com a LBI – Lei 13.146, torna-se obrigatório, no que se refere às escolas particulares, oferta de profissionais de apoio escolar, além de ausentar maiores custos às famílias. Anteriormente, podíamos observar o mediador particular nas escolas particulares, o que significava um custo maior às famílias na busca pela garantia de acesso e auxílio dos alunos no seu processo de aprendizagem. Percebe-se então que "a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares. A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que se foi individualizado no corpo do sujeito". (MARCONDES, 2004, p.2)

Neste contexto, o mediador, ou melhor, o profissional de apoio escolar, atua como uma ponte entre o aluno e suas relações, com professores, colegas, coordenação e o próprio ensino. O principal valor que norteia este trabalho é a busca pela autonomia daquele aluno, ou seja, encurtar cada vez mais essa ponte ao longo do trabalho, dando lugar à autonomia do educando na garantia de gerir e garantir uma vivência escolar completa.

A próxima estratégia tem por objetivo apresentar a proposta de ensino colaborativo como uma alternativa de trabalho que garanta a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, levando em consideração o contexto e o cotidiano escolar.

O ensino colaborativo, de acordo com Ferreira (2007),

consiste numa parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA, 2007, p.1).

Essa forma de ensino tem por objetivo, a partir da organização e realização de estratégias pedagógicas diferenciadas, garantir a participação e aprendizagem dos alunos, ou

seja, é uma alternativa que envolve o professor do ensino comum e o professor especial, atuando juntos na mesma classe, isso quando há um ou mais alunos que necessitam de uma maior atenção.

Desta forma, podemos perceber que a proposta do ensino colaborativo é a articulação entre os saberes, ou seja, o professor do ensino comum abarca os saberes disciplinares, conteúdos e tudo aqui previsto no currículo; e o professor do ensino especial contribui com propostas de adequação curricular, flexibilização das atividades pedagógicas, opções metodológicas, elaboração de recursos, entre outros, de forma a garantir a promoção de sua aprendizagem.

Devo ressaltar que o ensino colaborativo nada tem com o apoio escolar apresentado aqui, pois o apoio escolar consiste no auxílio individual e específico para o aluno com necessidade educacional especial, diferente do ensino colaborativo, que vem a corroborar a relação de aprendizagem deste aluno com o meio e sua interação social. Além disso, o apoio escolar não participa dos planejamentos, reuniões escolares, pois a sua interferência é auxiliar na intervenção da teoria para a prática, promovendo a aprendizagem do aluno, seguindo as orientações do professor da turma.

É muito interessante pensar na presença de dois professores em uma mesma turma, pois o ensino colaborativo tem como prerrogativa a cooperação entre duas propostas de formação, aquele direcionado ao ensino comum e ao ensino especial. Por isso, essa estratégia também pode ser chamada de coensino ou bidocência (BEYER, 2005; FONTES, 2009)

Importa ressaltar que essa cooperação não é realizada de forma segmentada, ou seja, cada docente realizando apenas seu papel de formação, ao contrário. A prática pedagógica dos professores do ensino colaborativo “compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (DAMIANI, 2008, p.214).

Outra importante contextualização do ensino colaborativo é a utilização de duas ideias que ajudam a exemplificar o que de fato consiste este ensino como proposta de trabalho: o primeiro é a individualização do ensino, e o segundo é o PEI que já foi aqui apresentado e discutido.

A individualização vem como ferramenta no sentido da diferenciação pedagógica, ou seja, na adequação do ensino mediante as necessidades específicas do aluno. Além disso, é importante ressaltar que tal ferramenta não tem uso exclusivo daquele que está no processo de inclusão, ao contrário, ela favorece também a aprendizagem de um determinado grupo ou até mesmo da turma inteira. Desta forma, Perrenoud (2001,p.28) diz que está baseada na

perspectiva de “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas”. O objetivo da individualização é incluir o aluno na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva. (BRAUN & MARIN, 2013). Como aponta André (1999), as

Pedagogias diferenciadas não voltam as costas para o objetivo primordial da escola, que é o de tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum. [...] considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno, buscando uma educação sob medida [...] (ANDRÉ, 1999, p.12).

Outro autor que vem dialogar sobre o processo de inclusão na perspectiva educacional, na busca por acesso e possibilidades de aprendizagens de todas as crianças, nas escolas regulares, é Peter Mittler (2003). Segundo o autor

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais” (MITLLER, 2003, p.16).

Ainda segundo Mittler (2003), o princípio da educação inclusiva começa com uma radical reforma da escola, mudando-se o sistema existente e repensando inteiramente o currículo, a fim de que se alcancem as necessidades de todas as crianças. Isso significa dizer, segundo o autor, na ideia de educação numa sala comum, numa escola de vizinhança que uma criança normalmente frequentaria, com o apoio necessário individual e uma atenção extra e diferenciada para fazer jus às necessidades específicas requeridas.

É neste sentido que pensar na educação inclusiva vai além dos alunos com necessidades educacionais especiais, a inclusão escolar tem como proposta não depender de raça, cor, religião, condição física, entre outros. Desta forma, para que isso ocorra, é necessária uma série de medidas que ofereçam essas oportunidades. Segundo Stainback (1999, p.44), “o fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular”.

A escola é um espaço de convivência que permite a relação de diferentes crianças, diferentes necessidades e especificidades, o que propicia o desenvolvimento das habilidades por meio da pluralidade na contribuição do processo educativo. Sendo assim, este capítulo teve como aporte central a discussão frente a uma proposta de Educação Inclusiva e possíveis estratégias que corroboram sua possível efetivação.

### **1.3 Pedagogia da diferença e da multiculturalidade**

Este capítulo tem por proposta refletir sobre a temática da pedagogia da diferença no contexto educacional. Acredito que este será um capítulo de grande contribuição para a nossa reflexão frente ao tema que venho desenvolvendo nesta dissertação, trazendo uma visão mais humana daquilo que de fato deve estar presente nas salas de aula, especificamente com os alunos com necessidades educacionais especiais.

A sala de aula é uma parte da imensidão que é a instituição escolar. E esta imensidão não se faz pela sua estrutura física, ao contrário, mas das suas peculiaridades, ou seja, dos diálogos, das culturas, das raças, das classes sociais, entre outros. Desta forma, a sala de aula se apresenta como um espaço em que podemos encontrar todas essas peculiaridades, ou seja, um espaço heterogêneo de sentidos e percepções, que devem ser levados em conta para a sua real movimentação.

Desta forma, inicio minha reflexão trazendo Carlos Skliar para o centro do debate frente à pedagogia da diferença. Encontro em Skliar um diálogo que permite questionar a presença do outro no contexto das diferenças na busca por ressignificações em uma proposta educacional na promoção da alteridade.

É nesta estrutura de pensamento que encontro, em Carlos Skliar, ferramentas que me auxiliam a refletir sobre o espaço da sala de aula como um lugar de possibilidades e construção do conhecimento que englobe a todos que ali participam. Skliar (2003) inicia suas reflexões frente a uma pedagogia da diferença, chamando atenção para a necessidade de uma revisão de base conceitual das abordagens correntes dos estudos e das intervenções sobre a deficiência, contaminados por modelos estratificados e de reprodução mecânica da mesmidade e não do discurso da alteridade.

É desta maneira que dialogo com o autor, frente à reflexão do contexto das deficiências sobre a busca por uma revisão de base conceitual que promova significações do que realmente é vivenciado no interior das salas de aula. Essa busca se faz na desconstrução de modelos

estratificados, além do rompimento da reprodução mecânica da mesmidade, ou seja, na reelaboração de propostas diferenciadas que contemplem a todos que fazem parte daquele ambiente heterogêneo e não na sistematização e enquadramento dos corpos frente a uma proposta educacional.

Assim, Skliar (2003) nos questiona o porquê de perguntarmos sobre educação, já que de fato não estamos buscando respostas sobre ela propriamente dita, mas pela sua instabilidade e pela insistência de suas mudanças e de suas transformações, quer dizer, perguntamo-nos para adiar, segurar e capturar aquilo que pensamos que é a educação.

É nesta perspectiva que pensar sobre a diversidade, segundo Skliar (2003), significa de algum modo desviar seu olhar para outras coisas, ou seja, ao pensar na expressão “atenção à diversidade”, essa por sua vez ganha certa patologia, pois, à medida que este termo é pronunciado, outras vozes são apresentadas: diferenças, identidades, invenção maléfica do outro, o outro em sua temporalidade e sua espacialidade, o ser refém do outro etc. Por isso pensar na expressão “atenção à diversidade” trazia uma mistura de soníferos que permitia uma aproximação e um distanciamento com o outro.

Skliar (2003) acredita que a diversidade provoca toda uma ambivalência de sentidos e que, desta forma, deveria ser pensada:

- a) Como um simples dado descritivo e prescritivo que consiste em ser mais rigoroso e obsessivo na catalogação do outro;
- b) Que bem poderia ser desconsiderada pelo seu teor eufemístico e seu aroma rânco, por exemplo, de borboletas, cactos e algumas especiais em extinção;
- c) Que mal poderia ser considerado, mas sentir imediatamente que nos havíamos desembaraçado do outro com certa facilidade teórica e corporal;
- d) Que bem poderia ser um modo de começar a tirar a maquiagem para olharmo-nos um ao outro de rosto para rosto;
- e) Que bem poderia ser uma forma de pensar de outra maneira nossa herança cultural, política, educativa etc. (SKLIAR, 2003, p.27).

Contudo, ficou notório perceber que talvez esse distanciamento do outro não fosse tão simples assim, que a busca por uma diversidade, numa promessa multi/intercultural seja, de certo modo, fictícia, ou melhor, uma ilusão. E que, desta ilusão, Skliar (2003) aborda três argumentos:

que os outros devem ser sempre os mesmos outros, isto é, só alguns e poucos outros; aqueles outros que pudemos nomear quase sem esforço, que outros

*outros* nunca serão admitidos no território da diversidade, e que nós não somos nem os outros diversos nem muito menos os outros *outros*, senão uma pauta, autoritária, egocêntrica e voraz mesmidade. (SKLIAR, 2003, p.28).

É interessante pensar na estratégia de pensamento de Skliar frente ao outro, principalmente no contexto educacional que aqui dialogo frente à ação docente de alunos com necessidades educacionais especiais, quando adentramos nas salas de aula e percebemos uma diversidade tão grande, e que somente aquela que se apresenta de forma mais incisiva aos olhos é caracterizada como o *outro*. Esse *outro* que busca espaço e reconhecimento, que têm direitos e deveres como sujeito e cidadão, mas que lhe são negligenciados diante de uma nova promessa, de uma aparente mudança ou de um movimento aparente.

No caso da educação, o outro sempre foi anulado, contudo, podemos perceber que novas propostas pedagógicas não suportam mais o abandono desse outro, a negação, a distância e o descontrole. A busca pela alteridade se torna cada vez mais presente, no contexto educacional, pela promulgação de mudanças que permitam o verdadeiro olhar frente ao outro, e não simplesmente a sua aceitação frente aquele sujeito.

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Silenciado. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral. (SKLIAR, 2003, p.29).

Assim, pensando sobre as questões de mudança, Baudrillard (2002) aponta que tudo é possível: o que faz falta é uma metamorfose, um devir. Deste modo, a busca por uma insistente necessidade de transformação na educação deve ser pensada de forma a intervir nos múltiplos impactos dos corpos e das identidades e não simplesmente na transformação por ela própria.

A mudança que Skliar (2003) cita sobre a temática da educação é referente à reforma dela, fica descaracterizada apenas por meio de textos, leis, currículos e didáticas. Tal mudança não se apresenta, em momento algum, sobre as representações como olhares, as metamorfoses das identidades ou até mesmo a vibração com o outro.

É pensando assim que percebemos que a mudança tem sido então, meramente uma burocratização do outro, a sua inclusão curricular, no calendário, no folclore etc. É este contexto sobre a importância do olhar com o outro que acredito ser fundamental para aqueles



que trabalham com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, pois não basta promover a inclusão curricular e suas transformações pedagógicas, se o olhar frente a aquele é pautado ainda na mesmidade e não busca de fato a alteridade.

Ainda sobre a temática frente à pedagogia da diferença, outro autor que muito contribui para essa análise frente à ação docente de alunos com necessidades educacionais especiais é Peter McLaren.

Meu primeiro contato com Peter McLaren foi através de diálogos com a minha orientadora Claudia Hernandez Barreiros Sonco, no contexto sobre a diferença frente a uma pedagogia multi/intercultural. Dessa forma, debrucei-me sobre seus escritos e percebi que Peter McLaren tinha muito a contribuir na construção desta dissertação.

Peter McLaren se faz presente nesta dissertação devido as suas discussões sobre o contexto educacional frente à diferença. Desta forma, o autor traz para o debate a importância da instituição escolar na construção das identidades e a busca por uma proposta multicultural em meio a uma metodologia inclusiva.

Com isso, inicio essa reflexão, primeiramente, com a distinção que Peter McLaren faz entre ensino, pedagogia, pedagogia crítica e pedagogia revolucionária. Faço isso para que meu leitor entenda as discussões, em âmbito educacional, segundo o autor, e que, posteriormente, crie pontes sobre sua contextualização na esfera sobre a diferença. Para o autor (2001), o ensino é um processo que organiza e integra o conhecimento, visando a comunicá-lo aos estudantes, o que ocorre através de uma troca em contextos preestabelecidos e ambientes específicos. Já com a pedagogia, o autor compreende que o encontro entre professor/aluno é mais amplo, que o saber é reconhecido através das relações sociopolíticas que são estabelecidas ao redor do objeto estudado.

A Pedagogia crítica se constitui num processo dialético e dialógico, que tem como premissa a recíproca entre professores e alunos intuídos de reestruturar, refuncionar e recolocar as dimensões de conhecimento e poder. Para Peter McLaren (2000, p.50), a pedagogia crítica “esta comprometida com a realização política da autodeterminação e da criatividade numa escala social relativa”, “fala para os sem voz e os da periferia, os marginalizados e os excluídos” e “é ligada pelo pulsar de memória à história das lutas de libertação do planeta”.

Já com a Pedagogia Revolucionária, as relações de poder e conhecimento são postas em colisão com as relações internas, desta forma Peter McLaren diz que a “Pedagogia Revolucionária cria um espaço narrativo colocado contra o fluxo naturalizado do dia a dia a

favor da poesia diária da agência do encontro e do conflito, no qual a subjetividade é constantemente dissolvida e reconstruída”. (MCLAREN, 2001, p.44)

É neste contexto que dialogo com McLaren sobre a construção das identidades sociais e os agentes que são formados. Para tanto, um dos principais instrumentos que legitimam a realidade, segundo McLaren, é a língua, um “meio simbólico que refrata, molda e transforma o mundo”, além das identidades, os agentes que dela participam e das culturas que dela são asseguradas. Desse modo, a

linguagem fornece as autodefinições a partir das quais as pessoas agem, negociam as várias posições do sujeito e assumem um processo de nomear e renomear as relações entre elas próprias, os outros e o mundo. (PETER MCLAREN., 2000a, p.25)

E, desta forma, todo o conhecimento se apresenta como uma construção social:

o mundo que habitamos como indivíduos é construído simbolicamente pela mente (e corpo) por meio da interação social, e é muito dependente da cultura, do contexto, dos costumes e da especificidade histórica. (PETER MCLAREN., 2000a, p.30)

Através dessas reflexões é possível perceber a importância que a instituição escolar exerce na construção das identidades e de seus agentes formadores, contudo, segundo Peter McLaren, os teóricos da educação pecaram, quando não conseguiram ir além da linguagem crítica e de dominação. Ou seja, a crítica se constrói, quando, ao invés de desenvolver propostas que perpassassem pela questão de como as escolas deveriam ser, a descrição ainda é programada frente às escolas existentes, ou melhor, das realidades já envolvidas.

Pensar juntamente com Peter McLaren é refletir sobre a questão do cotidiano de como deveriam ser as escolas que buscam uma metodologia inclusiva e como seria a ação docente frente os alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, o autor traz como reflexão a busca por uma pedagogia multicultural, que teve seu início nos anos 60, nos Estados Unidos, como síntese de movimentos civis frente à preocupação com a liberdade, o poder político e a igualdade econômica.

Os rumos de uma pedagogia multicultural se construíram através das lutas sobre o currículo e outros problemas educacionais, em grande parte do ativismo afro-americano e da comunidade em si, porém ampliou-se na ideia de gênero e outras formas de diversidade. Pode-se perceber que a proposta de uma pedagogia multicultural foi estruturada com base em questões sociais de grupos marginalizados e que traz consigo a bandeira frente à diferença.

Para Peter McLaren, a “tensão entre múltiplas etnicidades e a política da justiça universal é a questão urgente do novo milênio” (2000a, p.21).

Ainda segundo o autor, precisamos “procurar uma visão de multiculturalismo e diferença que avance para além da lógica entre assimilação e resistência”, o que não significa justapor culturas que permanecem com suas fronteiras intactas, pois “a luta por uma sociedade multicultural consiste na aceitação intercultural do risco, dos desvios inesperados e das complexidades de relação entre ruptura e fechamento”. (T. MINH-HA *apud* MCLAREN, 1997, p.81)

Desta forma, é importante perceber que o multiculturalismo não vem com a ideia de fim, ou melhor, de uma proposta que encontre uma compreensão mundial, ao contrário, a busca do multiculturalismo é elucidar e ainda explorar novos modelos de sociabilidade e organização social. Deste modo, McLaren, com base em Mercer, propõe que pensemos a solidariedade não como uma ideia que todos pensem na mesma forma, mas sim como algo que “as pessoas têm a confiança de discordarem sobre questões de fundamental importância justamente porque elas se importam em construir uma base comum”. (MERCER *apud* MCLAREN, 1997, p.95)

Com isso, nesse contexto de busca por novas possibilidades, McLaren e Farahmandpur afirmam que “para compreender como desigualdades sociais são reproduzidas dentro das escolas, é crucial analisar o conceito de classe e as relações de classe de uma forma contextualizada” (MCLAREN & FARAHMANDPUR, 2002, p.89), ou seja, é necessário compreender o contexto em que aquela instituição se insere e as relações que são estabelecidas nela.

E fazendo um contrapondo para com essa realidade, o educador deve sair do espaço de inércia e propor processos interativos e produtivos que possibilitem o confronto na sala de aula; desta forma, a pedagogia crítica traz três dimensões que auxiliam nesta perspectiva. São elas:

Em primeiro lugar, o conceito de experiência do estudante é validade como uma fonte primária de conhecimento e a subjetividade do estudante é vista como um repertório de significados, construído em camadas e muitas vezes contraditório. (...) Em segundo lugar, tal pedagogia tenta oferecer aos estudantes os meios críticos para negociar e traduzir criticamente suas próprias experiências e formas de conhecimento subordinado. (...) Em terceiro lugar, o discurso radical da pedagogia deve incorporar uma teoria da leitura crítica viável, que enfoque os interesses e pressupostos que informam a própria geração do conhecimento. Isso é particularmente importante para o desenvolvimento de uma pedagogia como diria Paulo Freire, para ler tanto a palavra quanto o mundo. (PETER MCLAREN, 2000a, p.43)

Através dessas dimensões, conseguimos perceber que existe a necessidade de reinventar o modo como nossos alunos adquirem o conhecimento, as condições que são apresentadas e as formas de conhecimento que lhe são oferecidas, para que seja possível a promoção de uma pedagogia crítica que contempla a leitura, a interpretação e a crítica.

É necessário, como aponta Barreiros (2006), desenvolver uma pedagogia da linguagem e da experiência que ensine aos/as estudantes como ler a palavra, a imagem e o mundo de forma crítica, com uma consciência de codificação cultural e da produção ideológica nas várias dimensões da vida social. Essa pedagogia crítica precisa

promover os estudantes com ‘contradiscursos’ ou ‘posições de sujeito resistentes’ – ou seja, com uma nova linguagem de análise – por meio da qual eles possam assumir um distanciamento crítico de suas posições de sujeito mais familiares para engajar-se em uma práxis cultural mais adequada para o avanço do projeto de transformação social. (MCLAREN, 2000a, p.45)

#### 1.4 Formação de Professores

Iniciar esse tema no que se refere à formação docente parecia uma tarefa fácil, contudo, a partir de variadas leituras e reflexões, pude perceber que estava enganada e que essa discussão iria me possibilitar novos olhares como profissional. Para tanto, considerei essenciais para essa etapa da dissertação alguns autores, como: Philippe Perrenoud, Senna e Vera Candau. Estes me permitem refletir sobre a prática pedagógica docente; as competências que são atribuídas e a contextualização de uma nova proposta de ensino para a apropriação do conhecimento.

Trago Philippe Perrenoud para este texto, devido a sua reflexão frente à abordagem por competências baseadas na construção do exercício de situações problemas vivenciadas pelo professor. Além disso, Perrenoud abarca, de maneira didática e instrumental, estratégias que nos permitem pensar o papel do professor na construção de sua ação pedagógica. E ainda na concepção de uma nova proposta de ensino, na qual o aluno se empodera e mobiliza na elaboração de um trabalho em conjunto frente ao conhecimento.

Com Senna, a temática de formação de professores apresenta, em sua reflexão, o momento de uma repentina e expansiva transformação do cenário educacional brasileiro. Desta forma, o autor nos ajuda a ponderar os aspectos e as condições relacionadas à formação docente, trazendo o resgate dos possíveis papéis que o professor exerce, e como este se encontra devido às novas funções que lhe são exigidas.

Já com Vera Candau, atribuo minha reflexão frente à construção da identidade docente, das estratégias didáticas que devem ser privilegiadas ou não nas salas de aula e as discussões do que o professor deve ensinar. Candau me auxilia a embarcar em um novo contexto educacional de mudanças na ampliação da construção do conhecimento, não apenas nos espaços da sala de aula, mas em espaços diferenciados para com esse objetivo.

Senna (2008) traz algumas concepções frente ao tema formação de professores, que muito vem me auxiliando para a reflexão sobre a importância do docente no contexto de uma educação inclusiva. Desta forma, para o autor (2008), o momento que apresenta uma repentina expansão e uma progressiva ampliação de novos sujeitos nas redes de ensino se faz a partir dos anos de 1970.

Para tanto, pensar no aumento de alunos é pensar também no aumento de profissionais capacitados, para cumprir com seus deveres e com uma demanda maior de alunos e de alunos de inclusão. Para tanto, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 5.692/71, posterior de 1996, o país se viu na condição de insuficiência de profissionais para assistir a rede básica. Além deste entrave, o custo financeiro também se tornou um ponto crucial na ampliação e formação no quadro de professores. Deste modo, iniciava-se um processo de deteriorização da identidade profissional, sendo apresentada nos salários destes profissionais, pois, ao mesmo tempo, o poder público não conseguia arcar com as despesas do novo quadro de funcionários, isso frente à rede pública e pela cultura de educação como bem de consumo na rede privada. (SENNA, 2008)

É neste episódio que percebemos um novo modelo de aperfeiçoamento apresentado para esses profissionais, pois um curso extenso demandaria muito tempo para qualificar de forma satisfatória e correta aquele profissional, e então os cursos em regime mais precário, licenciaturas mais curtas, cursos de finais de semana, entre outros começam a ser aceitos.

Outra questão frente à formação de professores foi a influência da ideologia militar na metade dos anos de 1980, pois, como aponta Senna (2008, p.38), “os mecanismos vários de censura acabaram por impor aos projetos curriculares um tom mais técnico, conseqüentemente, menos reflexivo, sobre a condição do agente de ensino”. Deste modo, podemos perceber que a construção do conhecimento perdeu lugar para a informação sobre como ensinar, numa perspectiva de formação baseada na metodologia do ensino, conseqüentemente, na alienação intelectual.

Pensar na formação do professor é, além de permitir que aquele profissional esteja mais apto e talvez mais seguro, contribuir para uma educação mais completa e de qualidade. A formação do professor está diretamente ligada aos seus desejos, a sua segurança frente aos

alunos e a sua dedicação. Se essa está sendo delegada de forma aleijada, como este profissional se sentirá com uma demanda muito maior de alunos e se ainda lhe são apresentados novos sujeitos que demandam mais informações, mais estratégias para serem incluídos ao ambiente escolar regular?

Segundo Senna (2008), o ano de 1980 iniciou, no magistério, o resgate da natureza fundamentalmente social e humanista, agregando o dever ético da causa da inclusão das minorias sociais. Desta forma, tornava-se evidente para esses profissionais que a contribuição dos conteúdos escolares é de uma parcela mínima para a formação dos alunos, pois o hiato que se impunha entre eles e o exercício da cidadania se fazia muito maior, como aponta Senna.

Na prática, percebo, na fala de muitos professores, a angústia que é apresentada no antagonismo da condição de educador, pois para estes profissionais os seus objetivos acabam sendo deslocados para a formação de hábitos sociais e o ensino dos conteúdos escolares se tornam mínimos. É neste processo que a formação do professor se encontra, pois o professor não é mais formado para apenas reproduzir metodologias. Mas como esta nova organização docente é feita, para que seja possível ter uma qualificação apropriada a atender todos os alunos e ainda dar conta desses sujeitos nas funções sociais?

Percebo que a área da educação negligenciou não apenas o ensino como um processo de investigação, mas também os seus sujeitos, colocando-os em modelos cognitivos semelhantes de ensino formal que não corrobora a realidade atual. É interessante pensar nessa trajetória da formação do professor, pois, antes, ele que tinha uma demanda específica de aluno na qual o ensino enquadrava obrigatoriamente todos os alunos, agora possui uma demanda ampliada, com individualidades mais evidentes e que não podem ser mais enquadradas em um modelo formal de ensino.

Outro ponto importante apresentado por Senna (2008) sobre a formação docente é o resgate dos possíveis papéis do professor, aqueles relacionados à educação formal que estão especificamente ligados à escola, e aqueles que não cabem à escola, considerados a cargo da família e da sociedade como um todo, aqueles inseridos no grupo da educação informal.

Uma das crenças frente à missão social de uma educação formal apresentada pelos professores se faz na organização de conteúdos programáticos a serem direcionados aos alunos. Contudo, podemos perceber que a escola deixou de ser o único lugar de acesso ao conhecimento, dado ao contingente de fontes de informação: a TV e a internet. Dessa forma, esta crença se torna frágil, pois os saberes que hoje contemplam a escola estão sob forte influência das circunstâncias apresentadas pelo espaço virtual.

Os novos objetivos dessa educação formal é o novo olhar às condições necessárias de acesso ao saber, ou seja, permitir que esse acesso seja construído em toda a sua potencialidade humana, sendo aproveitada de forma satisfatória, proporcionando ao aluno tornar-se leitor do mundo. Não se trata agora de colocar esse aluno como objeto nos trabalhos, mas aquele que critica, investiga, analisa, constrói hipóteses, transforma e retransforma todo esse conhecimento.

Cabe, agora, à escola, proporcionar a emancipação dos seus alunos, permitindo a sua projeção como ser pensante, que busca autonomia e constrói ferramentas sociais, cognitivas e intelectuais. Dessa forma, o papel social da escola se modifica; aqueles conteúdos, antes programáticos, devem ganhar sentido, florescer o lúdico, dar sentido às situações apresentadas em seu interior.

Através de diálogos com Vera Maria Candau (2009), podemos perceber que a profissão do magistério não é mais a mesma. Esse fato ocorre porque o magistério, durante muito tempo, foi uma profissão muito valorizada, tanto de prestígio social quanto de reconhecimento humanizador e formação da cidadania. Contudo, como aponta Candau (2009)

essa valorização não era acompanhada de condições de trabalho muito favoráveis. O salário dos professores e professoras era módico e os estímulos para o desenvolvimento profissional escasso. No entanto, isto não impedia que o magistério fosse visto e vivido como uma profissão que valia a pena por sua importância intelectual, ética e social. (CANDAU, 2009, p.93)

Desta forma, mesmo que as condições de trabalho não fossem as melhores, ainda sim existia a valorização do magistério, o que não vemos hoje. Atualmente, o professor se depara com manifestações de indisciplina e violência no ambiente escolar, angústias, estresse e insegurança são outros requisitos que acompanham a vida desses profissionais, além de condições de trabalho cada vez mais precárias e com pressões sociais cada vez mais presentes, tanto de escolas públicas quanto de privadas.

Outro ponto importante é a nova configuração desse aluno frente à tecnologia e, com isso, é importante que o professor busque novas estratégias pedagógicas de intervenção e comunicação, para dar conta desse novo contexto educacional que vem sendo cada vez mais usado na construção das identidades.

Uma das questões que vem sendo muito discutida, no cenário educacional brasileiro, é sobre o que o professor deve ensinar. Parece ser uma brincadeira tal informação, porém podemos perceber que a concepção do conhecimento escolar vem sendo cada vez mais questionada, e o que antes era apresentado como saber dominante, através de uma formação

universitária, agora é colocado em discussão frente à construção das relações com o saber. Candau (2009) afirma:

O conhecimento escolar não é um “dado” inquestionável e “neutro”, a partir do qual nós, professores/as configuramos nosso ensino. Trata-se de uma construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos de transposição/recontextualização didática e dinâmica que tem que ser ressignificadas continuamente. (CANDAU, 2009, p.94)

Outro aspecto da prática docente são as estratégias didáticas privilegiadas em sala de aula. Pensar nas estratégias é primeiramente perceber como isso vem sendo apresentado pela construção de sua organização espacial. Desta forma, a perspectiva dominante de muitas salas é aquela organizada com cadeiras enfileiradas, indicando que todos que ali sentarem devem olhar para frente, onde também se encontra um quadro negro/ branco. Essa é uma estrutura predominante nas escolas, contudo já podemos perceber que existem indícios de mudanças nos primeiros anos do ensino fundamental. Porém, como aponta Candau (2009, p.95), “no entanto, na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio, afirmo se duvidar, ainda impera na grande maioria das escolas”.

Uma nova perspectiva vem se apresentando em algumas escolas, a chamada “sala de aula ampliada” (KOFF, 2008). Esta tem por objetivo a ampliação da construção do conhecimento não apenas dentro das salas de aula, mas nos diferentes espaços que isso pode ser estabelecido, como: laboratório de informática, nos corredores, na biblioteca, no pátio, além de espaços fora da escola, como: nas ruas, nos museus, nos *shoppings*, nos jardins, empresas etc. Pensar desta forma significa ampliar e propiciar processos de aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores.

De certo modo, hoje a profissão de professor supõe assumir alguns riscos, na construção de sua identidade e na ressignificação dos saberes e das práticas/estratégias pedagógicas no cotidiano escolar, em busca de uma educação de qualidade para todos. É neste contexto que dialogo com a formação do professor frente a esse novo universo do saber, no qual a informação chega de maneira instantânea, onde o professor tem que dar conta desse universo, encontrando tempo para se qualificar e proporcionar recursos e estratégias que incluam os alunos com NEE nessa nova proposta de ensino.

É neste contexto de reflexões, na busca por qualificação e estratégias que proporcionem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, que trago Perrenoud como um referencial que proporciona uma ponderação frente à prática docente nas salas de aula. Além de contemplar não apenas o papel docente, mas o posicionamento do aluno frente a essa nova



estruturação de ensino e a formulação da identidade do professor para uma abordagem por competências.

Para Perrenoud (1999), a abordagem por competências exige uma maior focalização sobre o aluno, uma pedagogia diferenciada e métodos ativos. Desta forma, algumas competências, na visão do autor, são importantes para a formação deste profissional:

- Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- Trabalhar regulamente por problemas;
- Criar ou utilizar outros meios de ensino;
- Negociar ou conduzir projetos com seus alunos;
- Adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar;
- Implementar e explicitar um novo contrato didático;
- Praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho;
- Dirigir-se para uma menor compartimentação da disciplina.

A escola é um lugar de muitas interferências. Pensando assim, quando iniciamos a profissão docente, acreditamos que, ao adentrarmos nas salas de aula, conseguiremos utilizar, de forma organizada e totalmente planejada, todo o conhecimento que nos foi passado nas universidades. Contudo, quando nos deparamos com uma situação complexa, que exija uma ação rápida, o conhecimento erudito ou de um ignorante de nada será válido, pois o que determina uma abordagem por competências são os recursos utilizados para a identificação e resolução dos problemas. (PERREENOUD, 1999).

Desta forma, a abordagem por competências, segundo Perrenoud (1999), não é aquela que o professor pondera e planeja metodicamente os conhecimentos prévios a serem usados; ao contrário, são aquelas usadas nas condições efetivas de ação, na urgência, com informações incompletas, no estresse, com incertezas de todos os tipos.

É importante pensar sobre a abordagem por competências, pois ela exige uma revolução cultural, passando de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento, ou seja, esta, por sua vez, está baseada na construção de competências a partir do exercício de situações problemas. Ressalto aqui que isso não significa o abandono dos conteúdos estruturados, mas a “transmissão da matéria a propósito de um problema”. Com isso, Philippe Meirieu (1996) acrescenta:

Entenda-se: não se trata de renunciar a qualquer ensino organizado. Pode muito bem imaginar a harmoniosa coexistência das duas lógicas, desde que

não se esqueça que, por natureza, a lógica do ensino é imperialista, que jamais há tempo suficiente de expor o “mínimo do que se deve saber antes de agir”. Isso leva os currículos clássicos de medicina a concentrar três anos de teorias – física, química, biologia, anatomia, fisiologia, farmacologia etc. – antes de ser iniciada a primeira experiência clínica. Para manter-se um improvável, equilíbrio, é sensato inscrevê-lo no dispositivo e, em certo sentido, impô-lo a cada professor, para ajudar este último a lutar contra a tentação de voltar para uma pedagogia da ilustração da teoria com alguns casos concretos no fim do percurso. Ou, em contrapartida, uma pedagogia da sensibilização inicial com alguma demonstração apetecedora antes da aula teórica. Trabalhar para o desenvolvimento de competências não se limita a torná-las desejáveis, propondo uma imagem convincente de seu possível uso, nem ensinando a teoria, deixando entrever sua colocação em prática. (MEIRIEU, 1996, p.26)

O professor, muitas vezes, não consegue ter uma imagem real de seu saber, porque acredita que a sua prática esteja sendo exercida de forma planejada, estruturada e organizada em todos os momentos da sala de aula e, quando questionado sobre os saberes não-ditos, ou seja, a parte da improvisação, da precipitação e do malabarismo em sua ação (PERRENOUD, 1994,1996c,1999), muitos resistem de forma a considerar uma depreciação frente a sua prática.

Para tanto e para pensar na ação deste professor frente a essa nova proposta de pedagogia, algumas mudanças são importantes para a construção de uma identidade, a partir da abordagem por competências. São elas:

1. Não considerar uma relação pragmática com o saber como uma relação menor; ou seja, é necessário que se tenha um diálogo entre a teoria e a prática;
2. A segunda mudança se baseia em aceitar a desordem, a incompletude, o aspecto aproximativo dos conhecimentos mobilizados como característica inerente à lógica da ação;
3. A terceira é desconstruir a organização previamente estruturada pelo professor, de modo a proporcionar o autodomínio da organização dos novos conhecimentos de cada aluno;
4. A última mudança é ter uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação, ou seja, demonstrar aos alunos, na prática, os conteúdos propostos.

Assim, a proposta apresentada para se trabalhar regulamente por problemas deve ser pensada não como situações de identificação e resolução dos problemas de forma a encorajar na assimilação dos conhecimentos e na construção das competências (TARDIF, 1996), mas possibilitar o aprendizado visado, não como uma situação didática qualquer, mas como uma

série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo que o próprio aluno escolheu ou que lhe foi traçado. (PERRENOUD, 1999).

Desta forma e pensando na criação de situações favoráveis que possibilitem o aumento do aprendizado visado, Perrenoud (1999) aborda duas propostas: em primeiro lugar, a utilização de diversos tipos de situações-problema, umas com objetivos mais específicos ou menos planejados, contudo, em ambas, o professor deve saber aonde chegar, o que quer trabalhar e os obstáculos que serão confrontados; e, em segundo lugar, os recursos que serão utilizados, alguns em situações ao vivo, em outros momentos de forma individual, separadamente. De fato, o importante são os obstáculos que serão apresentados nesse percurso.

Assim, a importância do professor em identificar e auxiliar o aluno na identificação do obstáculo, de forma a permitir que tal obstáculo se torne o centro da ação pedagógica, ou ainda como propôs Martinand (1986), de chamá-lo de objetivo-obstáculo. Deste modo, o professor tem que estar atento para que essas propostas não se desdobrem em sentimentos de impotência e desânimo da ação dos alunos. Para tanto, Perrenoud (1999) aborda quatro conceitos que considera fundamentais para a exploração dos obstáculos, a partir do processo de identidade e competência dos docentes:

1. Visar ao desenvolvimento de competências é “quebrar a cabeça” para criar situações-problema que sejam, ao mesmo tempo, mobilizadoras e orientadas para aprendizados específicos.
2. Ter certo recuo em relação ao programa, uma capacidade de identificar os aprendizados efetivamente solicitados, tenham sido eles previstos ou não, e a convicção de que, trabalhando-se dessa maneira, não se poderá passar ao largo de nenhum objetivo essencial, mesmo que esses tenham sido abordados em desordem.
3. Estruturar, deliberadamente, obstáculos ou antecipá-los e localizá-los em uma tarefa inserida em dado processo de projeto que exige uma grande capacidade de análise das situações, tarefas e dos processos mentais do aluno.
4. Trabalhar com situações-problema é supor na gestão das aulas frente ao ambiente complexo, ou seja, na forma de trabalho dos alunos, duração das atividades, as dinâmicas que serão apresentadas, entre outros. Contudo, o autor nos mostra que tais propostas são difíceis de serem previstas e padronizadas, pois dependem da dinâmica da sala de aula e das interferências dos alunos. (PERRENOUD, 1999, p.60)

Ao pensarmos na proposta de trabalho por situações-problema, percebemos que este, por sua vez, não pode ser aplicado juntamente com os mecanismos atuais de ensino. Isso

ocorre, porque, nesta perspectiva, a utilização de cadernos e fixas de exercícios não proporcionam situações interessantes e pertinentes para o aprendizado; ao contrário, são atividades, em muitos momentos, prontas para uso. Deste modo, a proposta por situações-problema não pode ser vista como algo unilateral e autoritária, mas como uma construção pedagógica.

Por isso, reinventar os mecanismos de ensino vai contra as propostas econômicas vigentes. Contudo, podemos perceber que essa nova proposta não é tão nova assim, ou seja, não é algo que parte do zero, como:

- Pensar na abordagem por competência significa, como aponta Freinet, a elaboração de um jornal ou a prática de uma correspondência;
- Além disso, utilizar exercícios dos manuais clássicos, de modo a desviar no sentido de uma abordagem por competência.

Assim, podemos diferenciar a proposta por competência frente às atuais propostas de ensino principalmente na sua elaboração, em outras palavras, em nenhum momento o objetivo de trabalhar com situações-problema vai obrigar o professor a ter uma criatividade fora de comum e ter a necessidade de sempre estar improvisando. Ao contrário, ele deve dispor de muitas sugestões, porém essas sugestões não serão definitivamente prontas, elaboradas pelos sistemas de produção de materiais escolares. Elas serão habitadas pelo professor, que deverá apropriar-se delas, conhecê-las de forma detalhada, para que assim seja possível mobilizar o seu aluno, tendo um ponto de vista didático e pedagógico.

Ainda, ensinar por competência significa buscar aventuras intelectuais, ou seja, “é considerar a construção passo a passo do ano escolar, em que uma questão traz outra; ao ser concluído, um projeto sugere outra aventura”. (PERRENOUD, 1999, p.63). Desta forma, o ensino por competências exige um planejamento didático flexível, pois dedica-se a um pequeno número de situações mais fortes e fecundas, de modo a produzir novos aprendizados em torno de importantes conhecimentos.

Para tanto, é necessário um posicionamento do professor frente a essa dinâmica, tal como:

1. Tranquilidade e controle de suas angústias pessoais, para que o planejamento não se torne um modo simples de sossego;
2. Capacidade de instaurar vários regimes do saber, de fazer coexistir faixas dedicadas as situações-problema;

3. Buscar um constante balanço com relação aos objetivos do ano e à escolha das situações-problema, levando em consideração o ensinamento apreendido;
4. Liberdade para com os conteúdos, de forma a extrair somente o essencial deles, podendo, sempre que possível, retornar as suas fontes de transposição.

Outro importante diálogo aqui é o papel do aluno frente a essa nova proposta de ensino, ou melhor, o estabelecimento de um novo contrato didático nessa relação. Desta forma, Perrenoud (1999, p.54). diz:

Em uma pedagogia das situações-problema, o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências. Ele tem direito a ensaios e erros, é convidado a expor suas dúvidas, a explicitar seus raciocínios, a tomar consciência de suas maneiras de aprender, memorizar e comunicar-se.

Pensar nesse novo contrato exige uma maior coerência e continuidade de uma aula para a outra, com isso, essa nova proposta passa pela ruptura do individualismo e se remete a uma provável cooperação entre ambos, sendo um convite frente aos alunos para um trabalho em conjunto e a quebra de uma cultura individualista do professor frente ao conhecimento.

Desta forma e neste trabalho em conjunto, é necessário pensar na identidade e competências deste professor:

1. Capacidade para incentivar e orientar o tateamento experimental;
2. Aceitação dos erros como fontes essenciais de regulação e de progresso, desde que analisados e entendidos. (ASTOLFI, 1997,p.72);
3. Valorização da cooperação entre alunos em tarefas complexas;
4. Capacidade de explicitar e de ajustar o contrato didático, de ouvir as resistências dos alunos e levá-las em consideração;
5. Capacidade de engajar-se pessoalmente no trabalho, não ficando sempre na posição de árbitro ou de avaliador, mas sem por isso tornar-se um igual.

E, por último, e não menos importante, frente a essa nova proposta de ensino e a nova formulação de uma identidade do professor para uma abordagem por competências, encontramos a prática de uma avaliação formativa. Esta, por sua vez, tem como fonte o *feedback*, que deve ser exercido no âmbito das situações-problema, pois influencia no trabalho escolar diário e nas estratégias dos alunos. E uma avaliação centrada nos conhecimentos de forma descontextualizada arruinaria a abordagem por competência. Desta forma, uma avaliação focada em situações-problema deve passar pela observação individualizada de uma prática, em relação a uma tarefa. (PERRENOUD, 1997c, 1999)

Novamente, a identidade e a formação do professor são pontuadas no contexto de um ensino por situação-problema em uma abordagem por competência:

1. Primeiramente, é do interesse do professor abrir mão radicalmente do uso da avaliação como meio de pressão e barganha;
2. Dominar a observação formativa em situação e conectá-la com formas de *feedback*;
3. Aceitar os desempenhos e as competências coletivas;
4. Desistir de padronizar a avaliação, de abrigar-se de uma equidade puramente formal;
5. Saber criar situações de avaliação certificativa ou momentos de certificação em situações amplas;
6. Saber e querer envolver os alunos na avaliação de suas competências, explicitando e debatendo os objetivos e os critérios, favorecendo avaliação mútua, os balanços de conhecimento e a autoavaliação.

Com isso, podemos perceber que essa proposta de ensino através de uma abordagem por competência, apresentada por Perrenoud, depende de uma adesão e engajamento dos professores, buscando uma nova reestruturação da identidade, da formação e do profissionalismo para o ofício docente. Perante esse contexto, ainda podemos perceber que muitos profissionais resistem a essa abordagem, e aqueles que buscam sair dos blocos endurecidos e prontos propostos, nas escolas, estão dispostos a arcar com as consequências de uma mudança na identidade, na formação continuada na busca por novos caminhos.

Desta forma, e dialogando com a temática desta dissertação e com os autores que venho abordando, pensar na formação docente no contexto da inclusão significa dar condições tanto de informações quanto de práticas a serem desenvolvidas com esses alunos. Com isso, e pensando nesse contexto, acredito na importância de se pensar em múltiplos espaços que possibilitem a aprendizagem e não apenas na sala de aula.

Para tanto, a existência desses múltiplos espaços deve ser pensada e organizada no contexto da diferença e na possibilidade da aprendizagem. Com isso, a partir de uma formação que possibilite a segurança e a aptidão deste profissional, será possível uma maior e mais direta intervenção desse processo de aprendizagem.

Além disso, e contextualizando com Perrenoud, mesmo que o professor busque planejar toda a sua ação, de certa maneira, as interfaces que surgirão necessitarão de conhecimentos prévios a serem utilizados nas condições efetivas de ação. Ou seja, as informações já adquiridas ajudarão o docente na identificação do obstáculo e a fomentação do aluno como no centro da ação pedagógica.

## **2 NA ESCOLA, COM SEUS SUJEITOS**

### **2.1 Planejamento Metodológico da Pesquisa**

Este capítulo tem por objetivo contextualizar o processo de investigação da pesquisa na instituição particular de ensino aqui já citada. Desta forma, a pesquisa foi iniciada após a minha apresentação sobre o tema para a coordenadora pedagógica da unidade Vila Isabel. Após a apresentação, esta profissional me informou que a unidade não estava com as crianças de escolaridade do ensino fundamental I, apenas com as crianças da educação infantil. Sendo assim, a minha pesquisa teria que ser encaminhada para a coordenação da unidade Conde de Bonfim, na qual seria realizada a pesquisa.

Antes desse encaminhamento, a coordenadora da unidade Vila Isabel, Tereza, conversou comigo sobre o entendimento da instituição frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. No primeiro momento, fui avisada de que a instituição não trabalhava com o conceito de mediador, e sim estagiários. Desta forma, cada sala de aula possuía uma professora e um estagiário para auxiliar com a turma, até mesmo as turmas que não possuíam nenhum aluno de inclusão. Além disso, inclusão desses alunos era feita por meio de uma “triagem”, ou seja, a escola fazia o levantamento dos alunos da turma, observando o processo cognitivo e comportamental desta. Após essa verificação, a instituição, a partir das informações que eram apresentadas sobre o aluno e outras referências sobre seu processo de aprendizagem e comportamento, começava a esboçar qual seria a turma que melhor corroboraria as questões individuais deste aluno.

Ainda segundo a coordenadora, esse processo tinha como premissa buscar as melhores possibilidades de aprendizagem para o aluno de inclusão, contudo, sabia que tal iniciativa não era garantia para a inclusão dos seus alunos. Outro fato importante que foi colocado na conversa com a coordenadora foi o número de alunos por turma, que tinha o limite máximo de vinte e cinco alunos. Com isso, pelo que foi apresentado, nenhuma turma chegava ao número total de alunos, o que, segundo a coordenadora, era uma regra da instituição, não apenas pela inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas pela aprendizagem da turma de forma global.

A conversa com a coordenadora Tereza foi muito tranquila e se mostrou bem favorável à pesquisa, ela disse que me encaminharia para um diálogo mais aprofundado com a unidade Conde de Bonfim. Assim o fez.

A coordenadora da unidade Conde de Bonfim, Andrea, iniciou a conversa se apresentando e me pediu para que falasse um pouco do projeto. Assim o fiz. A coordenadora Teresa, após a minha explicação sobre projeto, falou que já tínhamos conversado e que já havia me passado algumas características pertinentes da instituição, mas que o dia a dia me mostraria maiores informações e que Teresa me daria esse apoio.

Em um primeiro momento, não senti a recepção de Andrea igual à de Teresa frente à explicação de adentrar em sala para observar as práticas pedagógicas dos docentes da instituição e realizar anotações. Contudo, o diretor da unidade foi meu professor na faculdade e se mostrou receptivo a minha pesquisa juntamente com Teresa. Andrea então me pediu um cronograma dos dias em que iria à unidade com horário e quais as turmas em que eu ficaria. Informei que, nesse primeiro momento, eu gostaria de observar as turmas para depois informar as que seriam meu objeto de pesquisa.

Elaborei o cronograma com os dias e horários em que estaria na unidade e iniciei a observação das turmas na mesma semana. Após esse período, optei pelas turmas do 3º ano e do 5º ano do Ensino Fundamental I. A escolha pelo 5º ano foi pela presença de um aluno com síndrome de Down e de outro com diagnóstico de autismo. Já a escolha pela turma do 3º ano foi devido à composição da turma frente às diversas dificuldades apresentadas, ou seja, a solicitação da turma frente àquele professor, a presença de apenas uma professora na turma, em outras palavras, sem estagiário em sala e os diversos diagnósticos que estavam sendo apresentados à coordenação da instituição.

Um ponto importante e que deve ser aqui ressaltado é o entendimento da instituição sobre quais são os alunos com necessidades educacionais especiais, pois, segundo as coordenadoras, os alunos de inclusão são todos aqueles que necessitam de uma atenção maior, um pouco mais individualizada. Devo dizer que, neste momento, fiquei um pouco confusa com esta definição, pois, se cada aluno possuir uma dificuldade e o professor necessitar dar uma atenção mais individualizada, esse aluno será considerado um caso de inclusão?

É pensando na necessidade de compreender quais seriam esses alunos de inclusão que, a partir do diálogo com os autores desta dissertação e minha observação diária nas salas de aula, percebi que esses alunos considerados de inclusão são aqueles que, de certo modo, apresentam um diagnóstico. Desta forma, os estudos de caso que aqui serão apresentados possuem “diferenças qualitativas no seu desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, cognitivas e/ou sensoriais; além de distúrbio psicológico e de comportamento; transtornos globais do desenvolvimento e com superdotação/altas habilidades” (GLAT, 2011).



É importante ressaltar que refletir sobre esse conceito ajuda a confirmar a diferenciação entre deficiência e necessidade educacional especial e que a deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, o que pode acarretar em uma necessidade educacional especial. Com isso, os estudos de caso que serão posteriormente analisados acarretam uma necessidade educacional especial devido as suas condições orgânicas.

A partir dessa inquietação, debruçei-me a compreender os aspectos que norteiam o entendimento da instituição como aqueles alunos considerados com necessidades educacionais especiais, além de observar as estratégias elaboradas pelos docentes e seu corpo pedagógico para tais alunos. Desta forma, iniciei a investigação através das entrevistas pré-elaboradas, primeiramente com as coordenadoras pedagógicas das duas unidades e, posteriormente, com as docentes e as estagiárias. Este foi um momento muito significativo para a minha reflexão sobre o contexto pedagógico de inclusão que a instituição compreende, além de maiores diálogos frente à compreensão dos docentes perante os alunos com necessidades educacionais em suas salas de aula, sobre sua formação e principalmente sobre as propostas pedagógicas direcionadas a eles.

Para tanto, ao pesquisar a ação docente frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, buscamos, no decorrer da pesquisa, entender como os docentes estão lidando com esse novo contexto educacional. Além disso, se a sua formação profissional influencia nesse cotidiano e se a elaboração das propostas pedagógicas são estruturadas de maneira a contemplar todos os alunos da turma, reconhecendo suas potencialidades e suas dificuldades.

É importante ratificar que os sujeitos principais desta pesquisa são os docentes e suas práticas pedagógicas em sala de aula frente à inclusão, contudo não deixei de lado, durante o dia a dia da pesquisa, o meu olhar para com os alunos e suas individualidades, pois essas influenciam no desenvolver da pesquisa que aqui está sendo apresentada.

Esses atores ocupam e legitimam o espaço escolar como um local que propicia a formação humana dos sujeitos, sendo que há uma atenção especial para a ação do professor frente à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Desta forma, é possível pensar na influência que a formação desse profissional exerce sobre sua prática frente à inserção daqueles alunos que antes eram excluídos.

Desta forma, algumas perguntas me nortearam para a realização da pesquisa. Foram estas: Agora eles estão sendo incluídos? Têm possibilidades reais de sucesso? Frente às diferenças, como encontrar na escola um espaço de permanência para todos que ali desejam

ou têm o direito de estar? A escola é de fato o espaço privilegiado de aprendizagem para todos?

A partir desses questionamentos elencados na pesquisa, algumas questões iniciais foram elaboradas para desenvolver um olhar mais apurado frente à relação que se constitui do dia a dia da sala de aula e as práticas que são apresentadas e construídas pelos sujeitos que foram observados. São elas:

✓ **Educandos**

Como são os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em classes comuns que estão no primeiro segmento do ensino fundamental? Como se relacionam com os colegas?

Como os demais membros da turma lidam com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais?

✓ **Professor**

Desenvolve práticas pedagógicas diferenciadas?

Busca a adaptação de material, quando necessário, para os alunos com NEE?

Organiza novos espaços de aprendizagem?

✓ **Escola**

Promove a capacitação dos docentes frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas suas classes?

Disponibiliza recursos e espaços para a permanência desses alunos na escola?

A partir dessas questões, foi possível buscar ou não o (re)conhecimento e a identificação dos sujeitos frente à inclusão, pois, ao olhar para o lócus da escola, foi possível vivenciar a rotina dos professores e dos educandos e refletir sobre eles. Com isso, segundo Minayo (2012, p.17),

[...] a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobre tudo, e, sim, quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, observa-o, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade.

Ainda segundo Minayo (2012, p.18), “entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. E a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Com isso, olhar para o cotidiano da escola, especificamente o cotidiano da sala de aula, onde os alunos com NEE estão inseridos

significou encontrar os sujeitos da pesquisa para dialogar e buscar entender como de fato ocorreu o processo de inclusão desses alunos na perspectiva do professor e vislumbrar um campo repleto de saberes, ditos e não ditos.

Foi uma realidade desvelada em parceria. Um cotidiano explorado mutuamente. Foi um exercício de imersão em algo tão conhecido: a escola, mas que também tem muito para se (re)apresentar, pois só quem está em seu dia a dia sabe e se reconhece nas conquistas e nos desafios. É preciso ver, ouvir, observar, dialogar...

Portanto, esta pesquisa foi de cunho qualitativo, realizada a partir do estudo de caso, em uma abordagem referenciada pelos estudos etnográficos, constituindo o caminho metodológico por meio da observação participante.

A contribuição da etnografia se dá pela possibilidade de estudar a realidade a partir da voz dos sujeitos, permitindo aos pesquisadores uma troca genuína de significados com os participantes ao descrever de modo significativo a realidade estudada. (MATTOS & FONTOURA, 2009, p.9)

Além disso,

[...] é preciso considerar a observação participante como um processo que é construído duplamente pelo pesquisador e pelos atores sociais envolvidos. Esse processo possui momentos cruciais que devem ser encarados, tanto operacional quanto teoricamente. O primeiro deles é a entrada em campo. (MINAYO, 1992, p.142-143)

Desta forma, a proposta desta pesquisa foi a imersão diária no cotidiano da turma, observando e acompanhando a ação dos docentes no que tange os alunos com necessidades educacionais especiais, esse conceito já explicado anteriormente. Os encontros foram estruturados semanalmente, especificamente três vezes por semana, no turno da manhã. O encontro inicial visou à ambientação com a escola e seus atores: gestor, coordenador pedagógico, docentes e os alunos. Com os alunos, foi feita uma conversa em cada turma explicando sobre a minha presença e o motivo de estar na instituição. Além disso, as coordenadoras explicaram que eu não fazia parte do corpo pedagógico da escola, ou seja, eu apenas estaria nas turmas para observar e não seria nem professora nem estagiária.

A pesquisa foi estruturada através da observação participante, sendo utilizados alguns instrumentos como:

- ✓ Análise Documental: foi realizada a seleção de documentos relevantes para a pesquisa, no que tange ao projeto político-pedagógico e ao entendimento sobre a prática de inclusão escolar. Segundo Lüdke e André (2013, p.45), “Os documentos

[...] Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”

- ✓ Entrevistas semiestruturadas para facilitar o diálogo, de maneira a contribuir com a organização das informações apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. Segundo Minayo (1992, p.121), “[...] tradicionalmente incluem a presença ou interação direta entre o pesquisador e os atores sociais e são complementadas por uma prática de observação participante”. É importante ressaltar que essas entrevistas poderão ser gravadas com o consentimento dos sujeitos aqui apresentados.
- ✓ Registro dos encontros, diálogos e vivências cotidianas no diário de campo, visando ao detalhamento do que foi observado nas ações cotidianas.

Outros aspectos também foram observados, como: os recursos materiais/didáticos utilizados nas atividades; o espaço físico de cada sala de aula; outros espaços destinados à aprendizagem; o projeto político-pedagógico; o momento de entrada e saída dos alunos; o horário do recreio, entre outros.

É preciso apontar que a observação em sala de aula e as entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora, tendo como referencial os roteiros, em anexo, que possam favorecer o delineamento de aspectos importantes a serem destacados no processo de pesquisa.

### 2.1.1 Categorização das escolhas das turmas

Ao pensar na proposta de observação e inserção diária nas salas de aula, frente ao meu processo de triagem para as escolhas das turmas, acredito ser essencial organizar tais interfaces para situar meu leitor no processo de decisão das turmas. Desta forma, ao entrar em cada turma para observar aquele cotidiano, direcionei o meu olhar primeiramente para a composição das turmas, e digo isto não na sua composição física, mas nos contextos relacionais que ali se estabeleciam.

Com isso, foi possível observar não apenas os alunos que, de certo modo, saltam aos olhos, como, por exemplo, os que apresentam a síndrome de Down, mas as relações com a presença desses alunos nas salas de aula. Para, além disso, busquei aqueles que apresentavam as diferenças qualitativas com origem na deficiência, e não apenas aqueles alunos que para a

instituição estavam necessitando de uma ajuda maior no seu processo de aprendizagem. Desta maneira, os principais aspectos para tal análise foram:

- Diferença qualitativa com origem nas deficiências;
- Relação entre professor x aluno (inclusão) e com o restante da turma;
- As propostas pedagógicas de intervenção frente à composição da sala de aula, sendo esta também física e organizacional.

## 2.2 Contextualizando a Pesquisa – Instituição Escolar

Esta etapa da dissertação tem por objetivo contextualizar o espaço em que ocorreram as análises e observações da pesquisa. Desta forma, situo minha investigação na instituição escolar Oga Mitá, na unidade Conde Bonfim, no bairro da Tijuca, localizada na zona Norte do Rio de Janeiro. Esta unidade inicia seu processo de desenvolvimento no ensino fundamental I, dando continuidade aos seguimentos posteriores de ensino da educação básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio). A unidade Maxwell, localizada no bairro de Vila Isabel, ficou apenas com o segmento da educação infantil.

Oga Mitá foi criada em 1978. Seu nome tem o significado de “Casa da Criança”, devido a sua adaptação ao tupi-guarani, a partir de um posicionamento político-pedagógico: o resgate a nossa cultura e história, além do respeito às diferenças étnicas, de gênero, valores e socioculturais.

A instituição Oga Mitá possui uma entidade mantenedora, o GREI (Grupo de Educação Integrada) formado por um grupo de amigos e professores com o objetivo de desenvolver um projeto educativo voltado para a transformação da sociedade. É importante ressaltar que o grupo já existia como um grupo de estudo.

Desde 1979, buscavam o fortalecimento no processo de gestão participativa da escola, aumentando a atuação e o envolvimento dos pais, professores e funcionários. Os pais e professores passaram a participar da gestão da escola, acompanhando as rotinas administrativas e decidindo, em assembleias gerais, o orçamento da escola.

Inicialmente, a escola funcionava com as turmas de Educação Infantil, no Grajaú, já inovando esse trabalho, ao incrementar ações pedagógicas em um espaço frequentemente assistencialista. Em 1984, Oga Mitá ampliou suas atividades, abrindo turmas até a 4ª série do Ensino Fundamental. Com a ajuda dos pais, já naquele momento, cúmplices do processo

pedagógico da escola, foi inaugurada a casa da Rua Maxwell, em Vila Isabel, onde se atende o segmento da educação infantil.

No período de 1994 a 1998, a Oga Mitá criou, em parceria com outras instituições, a Escola de Professores. Um espaço voltado para a formação regular e a atualização desse profissional tão desvalorizado socialmente. A intenção, pelo que é apresentado, era de ressignificação dessa profissão, buscando sua valorização e seu fortalecimento. Em 1998, amplia-se o trabalho pedagógico até a 8ª série (atual 9º ano) do Ensino Fundamental II, na Rua Conde de Bonfim, bairro da Tijuca, situado na Zona Norte do Rio de Janeiro. Em 2012, abriu-se o Ensino Médio.

### 2.2.1 Gestão – Processo de Planejamento do Projeto Oga Mitá

O Processo de Planejamento Participativo (PPP) da Oga Mitá foi implantado em 1979. A escola tem como ponto de partida de seu funcionamento administrativo e pedagógico a participação. Esse processo busca envolver toda a comunidade escolar na sua gestão. É na perspectiva de uma administração democrática que se estabelece, como ponto de chegada, a cogestão.

A participação é apresentada como o alicerce fundamental deste processo/projeto. E sua maior consistência está na possibilidade de ser exercida tanto no processo pedagógico quanto nos aspectos administrativos da escola, aparecendo coerentemente, no processo/projeto educativo da Oga Mitá. Abaixo, podemos verificar algumas premissas que compõem o projeto educativo Oga Mitá e que são apresentadas no *site* da instituição:

- ✓ Não é possível trabalhar educativamente com crianças e adolescentes sem desenvolvermos, concomitantemente, um processo de educação para os (as) adultos (as) a eles relacionados, tanto os da casa (pais, familiares etc.) quanto os da escola (professores/as, coordenadores/as, diretores/as e funcionários/as).
- ✓ Educação é um processo social global que se dá sempre numa sociedade concreta definida historicamente.
- ✓ A escola não é a única instância de educação na sociedade.
- ✓ A escola, na função de agência social, é a propiciadora do processo educativo, que engloba a apropriação da cultura e dos conhecimentos socialmente produzidos.
- ✓ A educação formal – escola – tem sua função específica e possui um potencial de contribuição na mudança social, numa perspectiva dialética da sua ação junto aos indivíduos nela envolvidos.
- ✓ A gestão da escola conta com todos os indivíduos da sua comunidade, na medida em que esses podem participar diferencialmente nos seus aspectos administrativos e pedagógicos.

- ✓ Existem diferentes níveis e formas de participar: uns têm parte, outros fazem parte e outros tomam parte.
- ✓ Cada segmento da comunidade escolar, em função da sua posição na estrutura da escola e de suas competências específicas, pode se envolver nos processos administrativo e/ou pedagógico, contribuindo efetivamente com resultados coletivos, fruto de diferentes participações.
- ✓ A cogestão é uma forma de gestão da escola, que conta com as diferentes formas de participação dos indivíduos da comunidade escolar, operacionalizando-se no processo de planejamento participativo e nas possibilidades democráticas de interferências nos processos decisórios, através de instâncias consultivas ou deliberativas, preservadas as competências de cada um.

O PPP da escola Oga Mitá foi desenvolvido pela própria comunidade, visando a alcançar seus objetivos. Hoje ele se realiza em cinco etapas e foi pensado para acontecer pelo menos duas vezes por ano. Seu objetivo final é envolver toda a comunidade escolar para avaliar e definir o planejamento da escola e, em função deste, seu orçamento, bem como o valor das mensalidades.

Começa com uma consulta ampla a todos os segmentos da comunidade escolar (direção, coordenação, secretárias, funcionários (as) e alunos (as)) e pais (externamente) sobre seus desejos e intenções a respeito da ação da escola e tem seu fechamento final numa Assembleia Geral, quando a comunidade escolar aprova, democraticamente, o orçamento e o valor das mensalidades para o período proposto.

Ao longo do processo, existem etapas que subsidiam o encaminhamento de propostas à Assembleia Geral. Para melhor operacionalizar o processo e dar maior agilidade sem, contudo, comprometer seu caráter democrático, nestas etapas intermediárias, envolvem-se somente representações dos diferentes segmentos da comunidade escolar. São elas: representantes da direção, da coordenação, dos (as) professores (as), dos (as) funcionários (as) e dos responsáveis pelos (as) alunos (as).

Com o intuito de melhor organizar o PPP, existe uma Comissão de Planejamento da qual participam representantes dos diferentes segmentos da escola. Essa Comissão tem caráter de apoio técnico consultivo junto ao PPP. Sua atuação se dá na elaboração das propostas de planejamento físico e orçamentário da escola. Compete também a ela acompanhar, junto à direção, a execução do orçamento aprovado nas Assembleias Gerais. A Assembleia Geral é soberana no PPP e tem caráter decisório. Dela participa toda a comunidade escolar, que aprova o planejamento físico, o orçamento da escola e os valores das mensalidades.

### 2.2.2 Projeto Político-Pedagógico da Instituição Oga Mitá

Quando pensamos em uma instituição escolar, direcionamo-nos para um documento que rege as diretrizes de seu trabalho pedagógico: o Projeto Político-Pedagógico. Desta forma, seria impossível adentrar e analisar uma instituição e seus sujeitos, sem saber sobre suas diretrizes pedagógicas, portanto a próxima etapa deste projeto será apresentar seu projeto político-pedagógico.

Com isso, a instituição se apresenta em um projeto coletivo, resultado da ação e da reflexão das pessoas que dela participam – seus professores, alunos, funcionários, pais, coordenadores e diretores. Como uma instituição de caráter social, é fruto das interferências históricas, formais, legais, circunstanciais e legítimas da comunidade. E, como instituição acadêmica, buscou e continua buscando referenciais teóricos naqueles que apontam caminhos para uma escola plural, coerente com uma sociedade mais justa e democrática.

Uma das estratégias apresentadas pela instituição na construção do projeto político-pedagógico é o envolvimento com a comunidade, que não se restringe apenas aos pais dos alunos. Esses também fazem parte, de modo bastante especial, pois apresentam-se como parceiros e cúmplices na educação de seus filhos. Entretanto, podemos observar que a escola conta com a participação em projetos comunitários e ações de cidadania.

Os processos educativos são compreendidos como de forma a não estarem desvinculados da cultura, entendendo como cultura todas as ações e representações humanas. Dessa forma, estamos sempre atentos às demandas externas à escola e às suas diferentes manifestações.

Entre os objetivos fundamentais, destaca-se o trabalho de formação de professores, seja na sua dimensão inicial, seja em projetos de educação permanente e continuada. Essas ações mostram-se em diferentes formatos, desde a criação da Escola de Professores, em parceria com outras instituições, até projetos desenvolvidos junto a sistemas públicos de ensino.

### 2.3 **Os principais sujeitos desta dissertação ...**

Esta etapa da dissertação tem por objetivo contextualizar os principais sujeitos que colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa através de suas práticas pedagógicas e das interfaces que perpassam no cotidiano da sala de aula. Desta forma, trago para este momento o reconhecimento desses profissionais através das suas trajetórias de formação, pois acredito



que isso ajudará você, meu leitor, sobre as reflexões que serão apresentadas mais à frente. Os nomes aqui apresentados são fictícios, de modo a contribuir com a individualidade e integridade das docentes, seja regente ou auxiliar, estagiária e professora volante (nomenclatura utilizada pela instituição).

Para melhor apresentar este cenário, farei a divisão por turma e, conseqüentemente, o ano de escolaridade, apresentando suas respectivas equipes. Ressalto ainda que todas as informações aqui apresentadas foram proporcionadas pelas docentes entrevistadas e estão registradas no diário de observação estruturado no decorrer da pesquisa.

### **3º ano do Ensino Fundamental:**

**Professora Regente (PR):** Fernanda - professora graduada em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia. 34 anos. Reside no bairro do Engenho Novo. Sua última formação foi no ano de 2000. Tem 16 anos de experiência no magistério, trabalha com crianças com necessidades educacionais especiais em outra instituição de ensino e entrou na instituição aqui pesquisada no ano de 2016 (atual).

**Estagiária (E):** Alice – cursando a graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tem 19 anos. Nunca teve experiência com alunos com necessidades educacionais especiais e, até o momento da entrevista, não havia cursado nenhuma disciplina referente ao tema aqui apresentado. Entrou nesse ano (2016) na instituição de ensino.

### **5º ano do Ensino Fundamental:**

**Professora Regente (PR):** Denise – professora graduada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Está na instituição de ensino há quatro anos. Formou-se em 2012. Tem 4 anos de experiência no magistério. Reside no bairro de Jacarepaguá.

**Professora Auxiliar (PA):** Martha – professora graduada em Pedagogia no ano de 2015. Tem 60 anos. Está na instituição há três anos. Entrou na mesma como estagiária e hoje está como professora auxiliar da turma do 5º ano. Seu tempo de magistério faz relação com o tempo que está na instituição (estágio + formação). Reside no bairro da Tijuca.

**Estagiária (E):** Luana – cursando a graduação de pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), *campus* Caxias. Tem 22 anos. Reside em Duque de Caxias. Está na instituição desde o começo do ano de 2016, como estagiária. Fez formação de professor, curso concluído em 2013.

**Professora Volante (PV):** Talita – graduada em Pedagogia no ano de 2014. Tem 24 anos. Reside no Humaitá. Está na instituição há dois anos. Está buscando pós- graduação na área da educação inclusiva e trabalha em outra instituição de ensino como mediadora de um aluno com necessidades educacionais especiais. Seu tempo de magistério é de quatro anos (estágio + formação).

Desta forma, inicio, a partir dessa contextualização, toda a minha reflexão frente à ação docente com alunos com necessidades educacionais especiais, de maneira a promover uma análise mais profunda e singular das práticas pedagógicas que são dirigidas. Para além disso, trago tais informações para contribuir com o cenário que aqui será apresentado, tanto em âmbito educacional quanto na possível influência da formação dessas docentes no seu cotidiano escolar.

#### 2.4 Análises de dados – Pesquisa de campo

Chego a este item do capítulo em que abarco todas as minhas reflexões frente à observação realizada na instituição de ensino, com o foco na ação docente frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Como apresentado anteriormente, a observação foi realizada em duas salas de aula de anos diferentes: uma com o 3º ano, denominada Pataxó<sup>2</sup> e a outra com o 5º ano, denominada Macuxi, ambas do ensino fundamental I.

Para melhor situar meu leitor frente as minhas reflexões, algumas informações são fundamentais para compreender a rotina que é construída na instituição escolar, não necessariamente direcionada aos alunos considerados de inclusão, mas que de certa maneira os atinge. Desta forma, iniciarei este texto, trazendo informações que norteiam o cotidiano escolar e as práticas que nela são elaboradas.

A instituição, localizada no bairro da Tijuca, zona Norte do Rio de Janeiro, possui dois turnos para a realização das suas atividades, o diurno e o vespertino. A pesquisa de observação foi realizada no turno da manhã que se inicia às 07h e 30min e termina às 11h e 45min do mesmo turno. Os alunos, na sua grande maioria, chegam à instituição por van escolar e ficam no pátio principal até a hora de entrar na sala, onde podem brincar de maneira livre e esperar outros colegas. Nesse momento, também podemos encontrar, no pátio, o

---

<sup>2</sup> Os nomes das turmas e dos alunos apontados nesta pesquisa são fictícios.

inspetor e a professora volante. Os alunos se direcionam para as salas, quando escutam o som do sinal.

O espaço físico da instituição é bem amplo, com três andares; no último andar, fica localizada a quadra de esportes, onde ocorre a educação física, ou os momentos livres que são estipulados entre as professoras e alunos. O segundo andar possui três salas de aula: o laboratório de informática, banheiros e a biblioteca. No primeiro andar, encontramos a recepção, a sala da coordenação/direção; a copa; a sala dos professores; duas salas de aula; uma sala de vídeo e banheiros. Ressalto ainda que a instituição possui rampas de acesso para o segundo andar, porém para a quadra apenas escadas. Contudo a rampa não é utilizada, ou melhor, nunca presenciei tal fato e não existe nenhum aluno cadeirante ou que utilize muletas. A turma do 5º ano fica no segundo andar; e a turma do 3º ano fica no primeiro andar, próxima à sala da coordenação/direção. Todas as turmas da instituição são denominadas com nomes indígenas; desta forma, a referência frente às turmas não é feita pelo ano de escolaridade, mas pelo nome indígena.

A rotina se inicia às 07h e 30min da manhã. Os professores encontram com seus alunos dentro de suas salas, a dinâmica da instituição é iniciar sempre o dia com o planejamento na lousa, contudo esse planejamento deve ser construído com os alunos. Esse planejamento é elaborado da seguinte forma: a professora busca conversar com os alunos sobre os momentos que eles acham mais propícios para realizar as atividades. Isso não significa dizer que tudo é escolhido e determinado pelos alunos, a professora mostra tudo que é importante a ser feito naquele dia, e então eles começam a estabelecer acordos. A grade curricular dos alunos frente às disciplinas diárias não são fixas, pois as disciplinas como língua portuguesa, matemática e interação social (história e geografia) são apresentadas pela professora regente; com isso, ela faz a organização do seu planejamento. Porém educação física, por exemplo, acontece sempre às quartas-feiras.

Outra importante informação está na composição da turma, ou seja, na organização da sala e das mesas dos alunos. Nenhuma turma senta em fileiras, ou em duplas, sempre sentados em grupos de quatro a cinco alunos. Isso ocorre nas duas turmas em que a observação foi realizada. Além disso, são os alunos que devem entrar em acordo frente aos grupos que serão formados, contudo esses grupos não podem perdurar por muito tempo e devem ser semanalmente trocados. Segundo as professoras das turmas Macuxi e Pataxó, essa dinamização ajuda no aprendizado dos alunos frente ao convívio com as diferenças e isso permite que os alunos não fiquem próximos apenas de colegas com características semelhantes.

Essa organização escolar apresentada pela instituição vem de encontro como um aspecto da prática docente frente às estratégias que devem ser privilegiadas na sala de aula. Desta forma, apesar de ainda existir o predomínio da organização com cadeiras enfileiradas, direcionadas para o quadro negro/lousa, já podemos perceber indícios de mudança, ainda que esses sejam no ensino fundamental I. Como aponta Candau (2009) “no entanto na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio, afirmo sem duvidar, ainda impera na grande maioria das escolas”.

O material dos alunos, na sua grande maioria, fica na sala de aula, pois a sala tem espaço e móveis para essa organização. Desta forma, as atividades e os livros só vão para casa, quando necessário. Outro importante ponto são as atividades, tanto de sala quanto de casa, essas são chamadas de contratos. Os contratos são atividades elaboradas pelas docentes que têm como objetivo fixar o conteúdo apresentado, além disso, são realizados em grupos, ou seja, cada grupo fica com um conteúdo diferente, e a professora estabelece um tempo de realização para posteriormente ser trocado.

Com isso, se um grupo está realizando uma atividade de matemática, o outro está em outro conteúdo, como Língua Portuguesa, Interação Social etc. Desta maneira, existe um rodízio de atividades, em que no mesmo dia é possível trabalhar diversas áreas apreendidas. O motivo pelo qual é chamado de contrato se faz por entenderem que ambas as partes (professor e alunos) têm responsabilidades com a atividade: a professora na elaboração, e o aluno na realização do contrato.

Na sala de aula, também podemos encontrar o material que os alunos utilizam no dia a dia, como: borracha, caneta, lápis de cor, lápis de escrever etc. Esse material é coletivo, ou seja, foi comprado pelos pais dos alunos, e todos da sala podem usar. Os materiais individuais dos alunos são: as mochilas, a pasta, as merendeiras, os cadernos e os livros para a realização dos contratos. Isso não significa dizer que o aluno não possa trazer seu estojo com lápis de cor, mas a proposta apresentada pela escola é a utilização com o coletivo, e isso é informado às famílias. Desta forma, é possível perceber que nenhum aluno apresenta esse tipo de material individual, todos são orientados pelos pais e pela escola sobre o uso do que está na instituição.

Essa informação foi obtida em uma conversa informal com a professora do terceiro ano, pois ocorreu um episódio, na sala, em que duas crianças brigavam pela borracha, uma questionando que a borracha estava na sua mesa e que a outra criança deveria esperar para pegar. Observei aquele fato e perguntei para a professora o porquê de tanta discussão. A professora me informou exatamente isso: sendo material coletivo, os alunos precisam saber o

momento da espera, como pedir para o amigo, emprestar e etc. Na sala, há potes com tudo que um aluno necessita, e eles podem e devem usar, contudo esse material tem a quantidade referente à turma, então, se um aluno perder seu lápis, vai faltar lápis, e alguém ficará sem.

É claro que existe material sobressalente na instituição, contudo o objetivo é que todos cuidem do material que possuem na sala, para que não seja necessário pegar cada vez mais material, ou seja, para aprender a valorizar e ter cuidado com o que está disponível para eles. As coordenadoras explicaram que a compra do material escolar dos alunos é feita pelos responsáveis. No final do ano, há uma reunião com os pais, e eles se dividem em grupos, não importa o segmento, para realizar a compra do material, ou seja, os pais do 3º ano não compram material para essa turma, eles compram para a instituição, e a escola, depois de receber o material, faz a divisão com as quantidades necessárias para as turmas.

É interessante pensar na dinâmica que a escola se propõe a desenvolver, na qual busca estratégias que desenvolvam, nos alunos, um posicionamento e uma reflexão frente as suas escolhas e o saber ouvir do outro. Em alguns momentos, foi possível perceber que essa liberdade de posicionamento dos alunos se reflete sobre a dinâmica cotidiana da turma e as relações que são estabelecidas entre os alunos com a professora. Isso será possível perceber e refletir, ao longo das situações que aqui serão apresentadas.

No dia a dia das salas de aula, pude perceber que a instituição traz como aporte o diálogo com instrumento fundamental para a resolução de seus conflitos. Em muitos momentos, e em ambas as turmas, as propostas de resolução de conflitos são levadas aos momentos de roda, ou seja, os alunos sentam em roda, a professora apresenta o questionamento que está sendo feito e busca uma solução juntamente com eles.

Ao pensar nesse cenário frente à proposta de resolução de conflitos, encontro em Perrenoud (1999) uma abordagem que exige uma maior focalização sobre o aluno, ou seja, a busca por uma pedagogia diferenciada que traga para o centro do debate métodos ativos que possibilitem a reflexão do aluno no cenário educacional. Desta forma, a abordagem por competência nos ajuda a refletir quais serão os recursos que possibilitarão a identificação e a resolução dos problemas, através de condições efetivas de ação, ou seja, na urgência.

Com isso, podemos perceber que a dinâmica apresentada pela instituição vem de encontro com o diálogo que Perrenoud estabelece frente à prática pedagógica do professor, como mediador na resolução de conflitos, ou seja, como estruturador na construção da identidade.

Outro momento de conflito foi apresentado na turma Macuxi. A professora regente estava percebendo que a turma não tinha o mesmo respeito com a estagiária do que tinham

com ela, e a estagiária não estava conseguindo dar conta da turma, pois os alunos não compreendiam a sua figura na sala de aula. Essa falta de respeito se apresentava no descumprimento das regras em sala; não realização dos contratos; na conversa paralela dos alunos; alguns alunos não sentavam nos momentos de roda estipulados pela estagiária; entre outros.

Esse episódio ocorreu numa quinta-feira, quando a professora regente foi para um reunião com a professora auxiliar e coordenação e deixou a estagiária com a turma e com a proposta de uma tarefa. Ao retornar, encontrou a turma totalmente descontrolada, e a estagiária chorando. Como isso já era no final do dia, não foi possível desenvolver a roda naquela mesma hora. A professora se posicionou, quando chegou à sala e avisou aos alunos que a primeira atividade do dia seguinte seria deixar a mochila na mesa e sentar em roda.

Assim foi feito. No dia seguinte, a professora chegou à sala, alguns alunos já estavam sentados em roda, mas ela decidiu esperar mais um tempo para a chegada de outros. No momento da roda, a professora se posicionou frente ao comportamento da turma, disse que a turma Macuxi tinha regras e que não estavam sendo cumpridas. Além disso, determinados movimentos de alguns alunos que não estavam sendo respeitosos com outros colegas e com os próprios professores. Desta forma, a roda se tornou um momento de autoavaliação tanto dos alunos quanto das professoras, foi também um momento de posicionamento e criação de metas individuais apresentadas pelos alunos para melhorar o convívio da turma e as relações interpessoais.

Para Danilo, o menino com diagnóstico de autismo da turma Macuxi, este foi um momento interessante, pois conseguiu dizer como se sente em relação à estagiária: *sufocado* (palavras dele). Para ele, é a única em que se sente assim, pois está com a professora auxiliar desde muito tempo, e a professora regente ele já conhecia. A estagiária chegou nesse ano na escola, o que traz algo novo para a sua rotina. Manuel, aluno também da turma Macuxi, com síndrome de Down, disse que ama todas as professoras e fez um gesto de carinho no rosto da professora auxiliar.

Outro aspecto da instituição é o não reconhecimento do momento do lanche como recreio, pois a nomenclatura utilizada para uma atividade mais lúdica é denominada pátio. Para a instituição, o pátio também é uma atividade que pertence à grade curricular dos alunos, tanto que o momento do pátio também é acordado entre os alunos e as professoras. Em outras palavras, o momento do recreio, em muitas instituições ou na maioria delas, contempla o efetivo lanche dos alunos além de um momento que eles utilizam para brincar. Na instituição, o lanche não tem um momento determinado, com hora marcada do começo e do fim, ao

contrário, isso ocorre a partir da demanda dos alunos, mas também com uma previsão estabelecida pela professora, geralmente inicia às 09 h e 10 min da manhã e termina às 09 h e 30 min, podendo se prolongar ou não. O momento em que o pátio é livre é na sexta-feira, quando os alunos podem utilizar aquele momento para qualquer atividade e da forma que quiserem.

Além disso, a instituição entende agenda como uma caderneta, ou seja, um caderno de anotações do dia a dia da escola e, quando necessário, para a comunicação entre família e escola. Para tanto, a escola se posiciona de forma a não utilizar a caderneta para dar possíveis avisos sobre o aluno, como bilhetes sobre comportamento. Esses momentos são muito raros, pois, segundo palavras da coordenadora da unidade: *acreditamos no diálogo como instrumento fundamental no convívio, esses bilhetes vão contra essa proposta.*

A partir desse cenário inicial e com as informações que aqui foram apresentadas, pois estas tangem as duas turmas, a reflexão frente à ação docente com alunos com necessidades educacionais especiais, será dividida em duas partes. Primeiro porque são duas turmas e, desta forma, com características e peculiaridades diferentes; e, em segundo lugar porque a reflexão frente às ações pedagógicas se apresentam mais organizadas e claras.

#### 2.4.1 Um projeto de observação na turma Macuxi...

Desta forma, iniciarei com a turma Macuxi, especificamente o 5º ano do ensino fundamental I. Esta turma é composta por 19 alunos, em sua totalidade, e com duas crianças com diagnóstico para a inclusão, um com síndrome de Down, e o outro com Autismo. Danilo, 10 anos, é o menino com diagnóstico de autismo, que está na escola desde a educação infantil. Manuel, 11 anos, tem síndrome de Down e está na escola há três anos. Ambos têm a mesma idade frente à composição da turma, ou seja, a idade cronológica, contudo o ano de escolaridade dos materiais didáticos proporcionados a eles são diferenciados.

O livro de Língua de Portuguesa é referente ao 4º ano de escolaridade e o de Matemática é referente ao 3º ano, isso tanto para Manuel quanto para Danilo. Apenas o livro de Interação Social (História e Geografia) é compatível com o ano de escolaridade em que estão os outros alunos da turma. Desta forma, as propostas apresentadas aos alunos, principalmente em relação a português e matemática são diferenciadas, não apenas pela forma que é direcionada, mas também o conteúdo trabalhado.

A disciplina de Ciências possui um professor especialista que não utiliza livro didático com os alunos e sim projetos de pesquisa. Além desse professor, a professora regente também leciona a disciplina com a turma, porém o laboratório de Ciências encontrado na instituição fica no prédio do ensino fundamental II e ensino médio, e é utilizado apenas quando a demanda frente ao conteúdo é grande. Desta forma, durante o tempo de observação, o laboratório não foi utilizado e, segundo as docentes, devido ao conteúdo do 5º ano ser "corpo humano e energia", torna-se mais difícil ser trabalhado no laboratório.

Danilo participa da aula de Ciências, contudo Manuel, segundo informações das professoras, por ser uma matéria muito abstrata, é um momento de descanso para o aluno, na qual ele pode sair de sala para beber água e ir ao banheiro. Outro ponto que chamou minha atenção foi perceber que Manuel possui um caderno de Ciências no qual são coladas as folhas trabalhadas em sala. Porém, um questionamento me veio à cabeça: se a matéria trabalhada é muito abstrata, por que o aluno tem um caderno com as folhas que são trabalhadas, se ele não participa da aula nem de forma adaptada?

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), foi a partir de 1971, com a Lei nº 5.692, que Ciências Naturais passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau. Anteriormente, a disciplina era ministrada apenas nas últimas séries do antigo curso ginásial, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61. É possível perceber, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que o

cenário escolar era dominado pelo ensino tradicional, ainda que esforços de renovação estivessem em processo. Aos professores cabia a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, por meio de aulas expositivas, e aos alunos, a absorção das informações. O conhecimento científico era tomado como neutro e não se punha em questão a verdade científica. A qualidade do curso era definida pela quantidade de conteúdos trabalhados. O principal recurso de estudo e avaliação era o questionário, ao qual os alunos deveriam responder detendo-se nas ideias apresentadas em aula ou no livro-texto escolhido pelo professor. (BRASIL, 1997, LEI Nº 5.692)

Desta forma, esse cenário educacional começa a perder força, devido à necessidade de um currículo que respondesse ao avanço do conhecimento científico e das demandas apresentadas pela Escola Nova. A preocupação em desenvolver atividades experimentais ganha força nos projetos de ensino e ainda nos cursos de formação de professores. A busca pelas atividades práticas é exaltada como uma principal ferramenta de desenvolvimento para o ensino das Ciências e como um instrumento facilitador da transmissão do conhecimento científico. Com isso, o objetivo do ensino das Ciências Naturais passou a

ser o de dar condições para o aluno identificar problemas a partir de



observações sobre um fato, levantar hipóteses, testá-las, refutá-la se abandoná-las quando fosse o caso, trabalhando de forma a tirar conclusões sozinho. O aluno deveria ser capaz de “redescobrir” o já conhecido pela ciência, apropriando-se da sua forma de trabalho, compreendida então como “o método científico”: uma sequência rígida de etapas preestabelecidas. É com essa perspectiva que se buscava, naquela ocasião, a democratização do conhecimento científico, reconhecendo-se a importância da vivência científica não apenas para eventuais futuros cientistas, mas também para o cidadão comum. (BRASIL, 1997, LEI Nº 5.692)

Ao pensar nas transformações do ensino das Ciências Naturais, podemos perceber a importância de desenvolver condições que permitam que o aluno, através da vivência, identifique problemas sobre um fato, buscando o levantamento de hipóteses e testando-as. Desta forma, questiono sobre o fato de Manuel não participar da aula de Ciências, principalmente com o professor especialista, já que este deveria dar condições de permanência ao desenvolver o conteúdo trabalhado.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem...”, com isso, questionei-me frente a ausência da participação de Manuel no contexto da aula, pois, em que momento lhe foi apresentado e confirmado que tal disciplina é tão abstrata que não é possível intervir na sua aprendizagem de maneira adaptada para proporcionar sua participação na aula? Ou ainda, quais devem ser os recursos que a instituição deva buscar para contribuir no aprendizado de Manuel, segundo os dizeres apresentados pela Declaração de Salamanca? E ainda, como intervir no processo de ensino – aprendizagem não apenas de Manuel, mas como da turma como um todo pensando nas propostas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais?

Além disso, Manuel, em muitos momentos das aulas de Ciências, está fazendo contrato antigo de disciplinas que não fazem ponte com a aula que está sendo trabalhada, como Matemática ou Português. Em um momento desses, Manuel, bastante inquieto e cantando na aula, foi chamado a atenção por estar atrapalhando os outros colegas que estavam realizando o contrato de Ciências. Contudo, a realização do contrato de Ciências dos colegas estava sendo feita oralmente e, em nenhum momento, foi percebido que realizar tal atividade oralmente também poderia estar atrapalhando Manuel com um contrato que nada fazia parte da aula apresentada. Será que Manuel se percebeu diferente naquela situação e decidiu cantar para chamar a atenção? Será que não era possível adaptar uma atividade em que Manuel pudesse

participar como todos os outros colegas da turma? Será que a inclusão é estar com um aluno em sala, e este realizar atividades diferentes em relação à turma?

Segundo Glat (2011), a Educação Inclusiva é pautada em dois conceitos-chave: “educação para a diversidade” e “atenção às necessidades educacionais especiais de cada aluno”. Com isso, aquelas características que antes eram sinais de impossibilidade, agora são consideradas informações que proporcionam adequação do ensino ao aluno. E ainda, como apontam Glat e Blanco (2007), as demandas específicas dos alunos que, para aprenderem o que é esperado para o seu grupo de referência (currículo e planejamento da turma), vão precisar de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais. É neste contexto que indago: Será que Ciências é tão abstrato para Manuel, que não seja possível utilizar mecanismos pedagógicos que possibilitem sua participação? Ou ainda que possibilitem o seu conhecimento?

Esses são alguns questionamentos que me fiz frente ao cenário observado na aula de Ciências, especificamente no contexto da ação docente, pois pensar numa educação inclusiva não significa matricular aquele aluno em uma escola regular e dizer que o mesmo está incluído. Ao contrário, incluir vai além de uma matrícula. Incluir é proporcionar estratégias diferenciadas que possibilitem o processo de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, juntamente com o planejamento composto para a turma.

Outro contexto que se torna significativo para a instituição são os momentos em que os alunos podem se debruçar para viver a realidade, ou seja, a cozinha/copa está sempre à disposição dos professores para a elaboração, quando necessário, de vivenciar o que está sendo ensinado na sala de aula. Um desses momentos foi a realização da tapioca. Cada aluno trouxe um alimento, todos colocaram na mesa e se dividiram em grupos, pois cada grupo ficaria responsável por uma etapa da produção da tapioca.

Danilo não se sentiu confortável com essa atividade, decidiu se sentar à mesa e comer a laranja que havia trazido. Depois de lanchar, levantou-se, foi ao banheiro e retornou à cozinha. As professoras perguntaram se ele não gostaria de experimentar a tapioca, mas Danilo foi categórico, dizendo que não gostava de tapioca. Não ajudou na elaboração da tapioca e também não provou, ficou apenas em pé num canto da sala olhando.

Diferente de Manuel que, em muitos momentos, discutia com outros colegas para conseguir mais tempo na elaboração da tapioca. Essa produção da tapioca foi um momento de culminância em que os alunos estavam estudando sobre a cultura indígena e sua forma de alimentação. As professoras buscaram uma maior participação de Danilo frente à atividade, contudo foi em vão. Segundo a professora regente da turma, Danilo tem dificuldade com

aquilo que sai da sua rotina, mesmo que seja conversado, por isso ela compreende e busca apenas apresentar o que está sendo desenvolvido, para que o aluno tenha contato e, se for possível, tenha interesse.

A instituição apresenta algumas características sobre a alimentação, com isso alguns dias são direcionados de forma a ensinar aos alunos e familiares uma proposta de lanche em que não sejam apenas biscoitos e outros condimentos industrializados. Como, por exemplo, na quarta-feira, ninguém pode levar biscoito; a sexta-feira é o dia destinado à fruta, ou seja, os alunos levam fruta para o lanche, e isso também deve ser compreendido pela instituição como um todo.

Danilo sempre realiza o momento do lanche de forma rápida e solitária, e, em muitos momentos, o seu lanche é fruta, mesmo não sendo o dia específico. Manuel demora muito tempo para terminar o lanche, contudo nunca está sozinho, ou melhor, em alguns momentos, posiciona-se solitário para não dar seu lanche a ninguém, principalmente se for pão doce. Este é um momento em que os alunos buscam lanche com seus núcleos de amizade, geralmente são construídos dois grupos: um de meninas e o outro de meninos. Danilo parece não se identificar com nenhum dos dois, lancha e depois senta em seu lugar, observando a movimentação da turma. Manuel senta no grupo dos meninos, parece ter boa interação com alguns meninos da turma.

Nas aulas de Música e Educação Física, tanto Danilo quanto Manuel participam da aula, seja na utilização dos instrumentos, nas pesquisas frente às composições e seus artistas e nos esportes, sejam eles coletivos ou individuais. Ambos os alunos se mostram sempre muito animados nessas aulas, Manuel adora aula de música, Danilo fica eufórico na aula de Educação Física. É possível perceber a afeição que Danilo tem com alguns professores, principalmente aqueles que fazem parte da sua rotina não apenas nesse ano de escolaridade, mas aqueles que estão com o aluno há anos.

Danilo está na instituição desde a educação infantil e tem, atualmente, um irmão na educação infantil. Além disso, a professora auxiliar da turma está com Danilo já há uns dois anos, o que facilita seu convívio e as possíveis intervenções. Danilo também tem amigos que estão com ele na turma desde que entrou na instituição e, geralmente, ele está com esses amigos na elaboração de atividades em grupo.

A turma Macuxi é uma turma predominantemente masculina, e tal fato não teve nenhuma motivação, talvez por essa característica, seja uma turma agitada e, em alguns momentos, barulhenta. Contudo, a relação dos alunos com a professora regente é bem respeitosa, o que facilita a comunicação e a relação entre eles. Com a professora auxiliar, isso

não ocorre tanto, principalmente com os meninos, que, em muitos momentos, parecem não querer escutar o que está sendo dito.

Ao observar a turma, é possível perceber que a professora auxiliar exerce o papel de mediadora particular em relação a Manuel. Talvez, seja por isso que os outros alunos tenham maior dificuldade de escuta em relação a ela, por observá-la como uma docente direcionada a Manuel. Desta forma, Manuel acaba realizando todas as suas atividades com a professora auxiliar, sem ela, os contratos, principalmente, ficam em branco.

Os momentos de realização dos contratos são sempre diferenciados para ambos os meninos em relação à turma. Manuel e Danilo sempre precisam aguardar para saber qual contrato será feito, ou então realizar os contratos de vida em dia. Esses contratos são aqueles que por algum motivo estão acumulados e que precisam ser feitos.

As atividades direcionadas a ambos os alunos são adaptadas, ou seja, os contratos a eles apresentados estão de acordo com o material didático que os meninos possuem, e não com o conteúdo que está sendo direcionado ao restante da turma. Além disso, até mesmo as propostas apresentadas nos livros são selecionadas pela professora regente frente ao nível de entendimento dos alunos e da dificuldade apresentada para tal realização. Em relação aos cadernos, tanto Manuel quanto Danilo possuem os cadernos das respectivas matérias, contudo e principalmente de Manuel, as atividades que ali são direcionadas são todos copiadas pelas professoras. Manuel não realiza a cópia da lousa para o caderno, pois, segundo as professoras, o aluno demora muito tempo e isso o atrasa mais.

Ao pensar no contexto da adaptação de material e conteúdo, uma dúvida surgiu: quando pensamos no processo de adaptação que proporcione um maior direcionamento do aluno para a aquisição do conhecimento, estamos, por sua vez, buscando a sua integração frente a seu grupo de referência, ou seja, o planejamento proposto à turma. Contudo, se este não faz qualquer referência à turma, está ocorrendo a real adaptação? Ou adaptar independe do grupo de referência que o aluno está inserido?

A partir dessa interferência, pensei: quando buscamos uma metodologia inclusiva, acreditamos na importância do tempo de desenvolvimento de cada aluno. Desta forma, negar o exercício de transcrever da lousa para o caderno, porque o aluno demora um tempo maior que o restante da turma, significa não compreender o tempo de desenvolvimento daquele aluno. Penso: se a instituição se propõe a uma metodologia inclusiva, então é Manuel que tem que se adaptar à instituição ou a instituição que deve se adaptar a Manuel?

Outro aspecto importante frente ao tempo se faz agora em relação a Danilo. Durante a observação e com informação das professoras, percebi que Danilo não consegue desenvolver

suas atividades pedagógicas até às 11h e 45min, momento de término da aula. Por volta das 11h, é possível perceber Danilo mais agitado e com menos concentração, andando pela sala, impaciente com a situação.

Ao pensar nessas duas situações, podemos trazer para a reflexão uma proposta de prática de ensino diferenciada a cada especificidade dos alunos, ou seja, o PEI. Este, por sua vez, tem por objetivo estabelecer uma base de atuação e intervenção pedagógica nas diversas dimensões de planejamento sistematizadas a aprendizagem de cada aluno.

Com isso, segundo Glat, Vianna e Redig (2012), o PEI é um instrumento que deve ser avaliado e revisado periodicamente, considerando o nível de escolaridade do aluno, suas habilidades, a idade cronológica, os objetivos que já foram alcançados e os desejados para cada aluno. É neste pensar que desenvolver práticas pedagógicas direcionadas para Manuel e Danilo, a partir do tempo de desenvolvimento, é permitir um olhar diferenciado, porém direcionado para as particularidades dos alunos, e isso inclui o tempo de cada um.

Desta forma e pensando neste contexto, é importante observar que o tempo de escrita de Manuel deve ser maior que o restante da turma, possibilitando o desenvolvimento da sua escrita e não a negação dela. As atividades apresentadas a Danilo devem se manter até as 11h; e que este último tempo de escolaridade em que Danilo pouco ou quase nada desenvolve seja planejado a propor atividades de maior interesse do aluno, como, por exemplo, a leitura de história em quadrinhos.

Em outro momento na sala de aula, a professora regente pediu para que os alunos fizessem a leitura de uma lenda do livro que estava sendo trabalhado em sala. Desta maneira, a professora, sentada em roda com os alunos, avisou que cada aluno leria uma parte e deu início ao discente que estava sentado a sua direita. Ao chegar a vez de Manuel, o aluno não sabia em que ponto havia parado a leitura, então a professora auxiliar apontou no livro. Manuel fez a leitura, uma leitura pausada e com muita atenção. Ao concluir, a professora auxiliar me olhou e falou baixinho: bonitinho, não é mesmo? Naquele momento, fiquei um pouco sem reação, mas fiz um gesto com a cabeça que sim. Contudo, o que era bonitinho? Manuel saber ler? Ou a sua leitura foi bonita?

A compreensão de uma proposta inclusiva, como aponta o documento da UNESCO (1994) é de que, independente de suas condições sócio-econômicas, raciais, culturais e de desenvolvimento, os alunos sejam acolhidos nas escolas regulares, às quais devem se adaptar para atender as suas necessidades, pois estas se constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias. E, desta forma, compreender que tais alunos possuem

condições no desenvolvimento de suas aprendizagens, a partir da promoção de estratégias a eles possibilitadas.

É interessante pensar como as propostas que são desenvolvidas atingem de forma diferenciada cada aluno, sendo eles com necessidades educacionais especiais ou não. É neste caminhar que me deparei com o interesse de Danilo na construção de maquetes e a sua curiosidade com o sistema solar. Após uma aula de interação social (História e Geografia), Danilo, com a ajuda dos pais e do irmão, desenvolveu uma maquete com a formação do sistema solar, o alinhamento e os planetas. O mais interessante: nada foi pedido ao aluno, a proposta de desenvolver veio de seu próprio interesse e de mostrar isso para a sua turma.

No dia em que Danilo chegou com a maquete na sala, seus colegas de turma ficaram maravilhados com seu trabalho, rendeu muitos elogios, o que deixou Danilo em êxtase. O aluno já chegou apresentando, explicando cada detalhe da maquete e disse que não fez sozinho, mas que a ideia foi sua e que seus pais e irmão adoraram.

É possível perceber que as interferências que são direcionadas a Manuel e Danilo, por mais que sejam as mesmas, devido ao nível de escolaridade apresentado, são adquiridas pelos alunos de forma diferenciada e não apenas com eles, mas com todo o restante da turma. Por isso, a importância de pensar um planejamento que atinja a todos da turma juntamente com as suas peculiaridades.

Outra característica da dinâmica da turma é a divisão da sala em grupo de atividades, geralmente de três ou quatro grupos, esse momento é chamado de cantos. Nesse contexto, os alunos podem escolher em que canto irão iniciar, mas o tempo para cada canto é sempre marcado. A professora informou que é um momento interessante, pois os alunos acabam dando conta não apenas de um conteúdo, mas de dois ou três apenas nesse período, e isso facilita muito o aprendizado deles.

Danilo e Manuel também participam dos cantos, porém os contratos que lhe são apresentados tem conformidade com o conteúdo que está sendo desenvolvido com o ano de escolaridade do livro didático de cada um. Desta forma, quando a professora apresenta algum conteúdo novo para a turma, Manuel e Danilo ficam na sala, mas não participam da explicação.

Este é um momento ainda pouco explorado pelas professoras, segundo a minha observação, pois a turma tem, em sala, além da professora regente, uma auxiliar e uma estagiária, dinâmica esta que não ocorre com os outros anos escolares. E, em muitos momentos, percebo Manuel e Danilo sem atividades, esperando alguém informar o que deve

ser trabalhado/construído. Além disso, quando a demanda da turma é grande, ambos ficam olhando e esperando para saber o que deve ser feito.

Se pararmos para pensar que a composição da turma com professor auxiliar e ainda estagiária não é a realidade que a instituição propõe, como estaria o desenvolvimento pedagógico de Manuel e Danilo com apenas a professora regente e a estagiária? E, além disso, como estariam (sentimento) esses docentes frente a essa composição que lhe foi atribuída? Como estaria a organização docente para atender às necessidades de Danilo e Manuel e do restante da turma?

Outro aspecto que vem de encontro com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é a relação com o outro. Em alguns momentos, foi possível observar que tanto Danilo quanto Manuel conseguem manter uma convivência saudável com a sua turma. Contudo, percebo Danilo muito mais envolvido com seu núcleo de amizade, desde a educação infantil, do que o restante da turma. Mas isso não é empecilho para o ele.

Manuel é um menino muito carinhoso, principalmente com a professora auxiliar, esta com que ele tem mais contato. Contudo, foi possível notar atitudes de alguns colegas em relação a Manuel, em que ele não conseguiu perceber. Um dia desses, Manuel chegou um pouco depois do horário e então alguns colegas da turma já estavam sentados. Manuel se direcionou a um grupo em que apenas uma mesa estava vaga e colocou sua mochila ali. Os colegas que ali estavam começaram a falar que já tinha gente naquela mesa e que ele não poderia sentar. Manuel, muito irritado, falou que sentaria ali de qualquer forma, mas não conseguiu, foi convencido pelos colegas. Manuel então foi para a outra mesa. E os colegas comemoraram. De fato, não tinha ninguém sentado ali.

Pensar nessa situação me trouxe algumas questões para as quais de fato não terei respostas, mas que nos ajudam a refletir. Em um primeiro momento, pensei na atitude dos colegas com a possibilidade de que realmente teria alguém ali e, ainda, algum colega que fazia parte do vínculo de amizade. Porém, pelo que presenciei, os colegas não queriam a presença de Manuel no grupo, e isso de fato chamou a minha atenção. Então me indaguei: será que não querem Manuel no grupo porque tem síndrome de Down? Ou porque Manuel, em muitos momentos, atrapalha os colegas cantando ou com brincadeiras? Ou então porque as brincadeiras de Manuel são diferentes do restante do grupo?

É importante ressaltar que não estou aqui dizendo que esses momentos de uma possível “exclusão” frente a Manuel sejam devido à síndrome de Down, ao contrário, o que trago são reflexões que considero importantes para pensarmos em como a inclusão está sendo vista e dialogada, tanto na escola como nas casas das famílias.

Com isso e, aproveitando o diálogo frente ao contexto que envolve a relação família e escola, encontrei, na observação diária da instituição, questionamentos frente às práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente a Manuel. Com relatos das professoras, tanto regente quanto auxiliar, a mãe de Manuel questiona muito os contratos que são enviados para casa para serem realizados pelo aluno. Segundo a mãe, são atividades muito abstratas que não têm necessidade alguma de serem desenvolvidas por Manuel. Além disso, a mãe, em diversos relatos na agenda, apresenta propostas de atividades que podem ser desenvolvidas e que, a seu ver, são mais apropriadas ao filho.

Em contrapartida, observo a instituição, ou melhor, as professoras angustiadas com tais críticas, ao mesmo tempo em que buscam elaborar atividades que permitam a inclusão do aluno com as propostas frente a sua escolaridade. Em um momento de desabafo, a professora regente do 5º ano disse: “Nós estamos sempre buscando uma forma de trabalhar o conteúdo com Manuel, mas a mãe tem que entender que eu não tenho condições de realizar um planejamento com atividades que ela considera importante, isso não faz sentido”.

Neste momento, foi possível perceber a tristeza nas palavras da professora frente à situação que vem enfrentando com a mãe de Manuel, além disso, a dificuldade de organizar estratégias que possibilitem a real inclusão dos alunos na turma Macuxi. Ainda numa conversa informal, a professora regente disse que tem muita dificuldade em elaborar atividades para os alunos, apesar de ter sempre encontros com a coordenação, ela não se sente preparada e acredita que isso seja pelo fato de não buscar movimentos de aperfeiçoamento para lidar com esses novos alunos.

Além disso, a professora regente percebe a dedicação da professora auxiliar em buscar cursos que possibilitem um maior entendimento frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e estratégias que contribuam para o seu dia a dia. Contudo, ela acredita ainda ser muito ineficiente, pois esse preparo deveria ser feito antes da chegada dos alunos e não com os mesmos em sala.

Muitas são as angústias e ansiedades que perpassam esse cenário frente ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem desses alunos, contudo é importante que se estabeleça um diálogo comum entre ambas as partes para buscar estratégias que possibilitem não apenas o aprendizado, mas as relações sociais estabelecidas. Para tanto, podemos perceber que tal insegurança das docentes se estrutura na possível insuficiência de capacitação frente ao entendimento de uma efetiva educação inclusiva e quais as possibilidades que perpassam para contribuir na aprendizagem desses alunos.



Nesta primeira etapa, busquei retratar o dia a dia da turma Macuxi, trazendo as relações que foram estabelecidas no período da observação as quais foram de grande auxílio juntamente com as entrevistas, estas que serão apresentadas mais à frente. Contudo é possível perceber a dificuldade de organização para se estabelecer estratégias que contribuam para a inclusão de Manuel e Danilo de forma efetiva, e que esta seja apresentada em paridade com o que vem sendo proposto para a turma. Acredito que todo o desenvolvimento dos alunos apresentado até aqui se faça pela vontade das docentes de proporcionar o enriquecimento deles no seu processo de escolaridade, contudo indago: Quais são os sentimentos que norteiam essas docentes? Será que a ausência de capacitação é o único questionamento frente a uma educação inclusiva? Quais seriam os recursos que poderiam ser utilizados a partir da composição da turma Macuxi?

#### 2.4.2 Observando a turma Pataxó....

Em outro momento da pesquisa, realizei a observação no 3º ano do ensino fundamental I, do período da manhã, na turma denominada Pataxó, que trouxe aspectos relevantes frente à ação docente de alunos com necessidades educacionais especiais, além de outras interfaces que contribuiriam para este cenário.

Primeiramente, é importante ressaltar que as informações aqui já apresentadas sobre o cotidiano escolar frente à construção do planejamento como primeira atividade do dia, a estruturação dos contratos, as atividades divididas em cantos, a organização das cadeiras escolares em grupos, os diálogos em roda fazem parte da metodologia de ensino da instituição. Desta forma, esses aspectos também aparecem na turma do 3º ano, contudo o que diferencia são as relações estabelecidas no cotidiano, tanto entre os alunos, como a relação com a professora.

A turma Pataxó se apresenta apenas com onze alunos em sala. Sua organização espacial se faz com três grupos com quatro mesas cada, além disso a turma possui apenas a professora regente, ou seja, esta é uma turma sem estagiária. Em momentos de maior turbulência em sala, a professora regente recebe o auxílio da professora volante. Esta, por sua vez, ganha essa denominação por exercer a função de docente não apenas para uma turma, mas para qualquer turma que esteja necessitando de uma ajuda maior.

Ao pensar no posicionamento desta professora volante no contexto do cotidiano escolar dos alunos, foi possível perceber a falta de comunicação que se estabelecia na organização das

estratégias perante o desenvolvimento dos alunos. Isso ocorria devido à professora não participar de forma efetiva da vida diária dessa turma e, com isso, ao adentrar em momentos de maior urgência, tornava-se insuficiente o entendimento frente à proposta pedagógica.

A escolha frente à turma Pataxó foi para além de diagnósticos, quando observada em sua dimensão no contexto das relações, foi possível perceber a dificuldade de entrosamento, limites e regras entre os alunos e a dificuldade da professora em estabelecer diálogo com eles. Deste modo, atento meu olhar a essa nova dinâmica e como a mesma influência nas práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

No momento inicial da observação, busquei saber com a professora regente quem era ou quais eram os alunos como um possível caso considerado de inclusão para a instituição. A primeira resposta que obtive foi que nenhuma criança da sala tinha diagnóstico, porém que a escola olhava para algumas que ali estavam como casos diferenciados, mas que existia um aluno que mais saltava aos olhos tanto dela, como docente, como da instituição.

Este aluno é Gael. Gael é um ex-menino de rua, tem um irmão mais novo e ambos foram adotados por um casal. Gael cuidou, durante todo o tempo que viveu nas ruas, de seu irmão, parece ter uma relação bem forte com ele. O aluno está na instituição há dois anos e, segundo informações da coordenação, tem atraso cognitivo. Neste momento, ocorreu um estranhamento: Havia sido informada de que o aluno não tem diagnóstico, e agora o mesmo é apresentado com atraso cognitivo? Continuemos...

Com apenas onze alunos em sala, podemos pensar que a dinâmica da turma se faz muito mais calma do que uma turma com vinte alunos como a Macuxi. Contudo, isso é um engano. A turma Pataxó apresenta diversos alunos conflituosos, Gael é um deles. Além disso, é uma turma que carece de muita intervenção frente às propostas que lhe são direcionadas, o que demanda muito da professora.

Iniciarei o contexto pedagógico da turma, foco desta dissertação. A turma possui três modelos diferentes de livro de Matemática. Parece confuso não é mesmo? Vou tentar explicar. Existem dois alunos com a edição mais antiga do livro que foi proposto para a turma, Gael tem dois livros de Matemática, um que é feito apenas em casa e é um caderno de questões com a escolaridade do 2º ano e tem também o livro do 3º ano, este proposto para a turma. E o restante dos alunos possui o livro com a edição sugerida para a turma, ou seja, mais atualizado.

Em relação ao livro de Língua Portuguesa, todos possuem o mesmo, até Gael. E isso ocorre também em Interação Social (História e Geografia) e com o caderno de Ciências.

Todos os livros se encontram na estante que fica na sala de aula. Esta não é a única turma de 3º ano na instituição, no turno da tarde existe outra turma de mesma escolaridade.

A professora regente sempre chega à sala e inicia o dia com o planejamento, mostra as atividades que devem ser feitas no dia e, com ajuda dos alunos, eles estabelecem os horários em que isso deve ocorrer. Em alguns momentos, ocorre de forma prazerosa; em outros, mais conflituosa. O momento do lanche desta turma é realizado na sala de aula, cada aluno senta no seu respectivo lugar, diferentemente do 5º ano.

Durante a realização dos contratos, é possível perceber que a professora necessita dar uma atenção muito maior a Gabriel, contudo, sendo apenas ela em sala, essa dinâmica fica bem difícil, pois outros alunos apresentam muita dificuldade na realização dos contratos. Esclareço aqui que tais dificuldades não são especificamente em relação ao conteúdo, mas de concentração, instabilidade emocional, comportamental e relacional.

Após um dia de aula de Educação Física, a turma retornou à sala, e a professora pediu para que pegassem o caderno quadriculado de Matemática. Os cadernos ficam na estante, então cada aluno pega o seu. A professora escreveu no quadro alguns problemas matemáticos e disse que daria um tempo para a realização. Assim foi feito. Gael fez a cópia do quadro, mas não iniciou a atividade, e a professora percebeu isso, contudo ela estava dando atenção a uma aluna que estava com muita dificuldade.

Gael, percebendo isso, aproveitou a oportunidade para desenhar, brincar com o lápis de cor e continuava sem realizar a atividade. Depois de um tempo, a professora chamou a sua atenção e falou que ele perderia com aquela atitude. Gael não pareceu se importar, mas fez um gesto que sim com a cabeça. Após esse momento, Gael foi mostrar o caderno para a professora que ficou surpresa com a rapidez que ele realizou o exercício. Ao olhar o caderno, percebeu que nada fazia sentido, o exercício estava incorreto.

A professora, com um olhar de preocupação, pediu para Gael se sentar que ela verificaria o exercício com ele, porém outros alunos também estavam precisando de uma ajuda mais direta, e a professora não estava dando conta da situação. Desta forma, foi possível perceber a angústia da professora com tão poucos alunos, mas, ao mesmo tempo, com uma demanda muito grande para dar conta. Neste dia, a professora volante estava com outra turma.

Em uma conversa informal com a professora, ela me disse que se sente muito cansada e exausta frente à demanda que a turma apresenta, pois ela percebe, de forma clara, que não está conseguindo dar conta de todos os alunos, principalmente de Gael, que já percebeu que faz cópia das atividades de outros colegas ou que responde qualquer coisa para dizer que fez o

contrato. Disse também que já pediu uma estagiária e que, inicialmente, por ser uma turma pequena, não tinha essa necessidade.

Porém, vamos pensar o seguinte: a instituição se propõe a oferecer, além da professora regente, uma estagiária em cada turma. Mesmo que essa turma seja pequena, e pensando que a presença de uma estagiária não se faz pelo número de alunos em sala, por que apenas esta turma está sem um auxílio para a professora regente? Quais seriam os motivos que levariam a tal dinâmica?

Outro momento frente à prática pedagógica foi na aula de Língua Portuguesa em que, a partir da leitura de um conto africano, cada aluno teria que construir uma pequena redação sobre a história apresentada. Algumas informações foram apresentadas como: número mínimo de linhas, a estrutura da redação, observação com os parágrafos etc. Desta vez, a professora não sentou próxima a nenhum aluno, ficou andando pela sala, observando a escrita e o desenvolver dos textos de forma geral.

Gael terminou a sua redação. Levou até a professora. Ela olhou, ficou um tempo pensando e chamou Gael para sentar ao seu lado. Consegui observar a dinâmica da correção realizada pela professora juntamente com o aluno. Para conseguir o entendimento de Gael, a professora foi fazendo a leitura de forma oral, ao mesmo tempo em que ele pudesse ouvir e atentar para os seus erros.

A partir da leitura da professora, percebi que Gael não conseguiu estabelecer uma ordem cronológica dos fatos em seu texto, além disso as frases não faziam muito sentido e foi interessante perceber que Gael conseguiu observar isso. Aos poucos e junto com a professora, Gael ia acrescentando informações para melhorar a construção de sua redação. Não foi uma tarefa fácil para o aluno e muito menos para a professora que foi interrompida em muitos momentos para conseguir ajudar outros alunos também.

A questão que muito me chamou atenção foi que Gael, considerado um aluno de inclusão, estava realizando os contratos em sala da mesma forma que o restante da turma. Porém o aluno tem um livro de questões de Matemática que não condiz com sua escolaridade, mas que realiza em sala contratos do seu ano escolar. Ressalto que é possível perceber a dificuldade de Gael na realização dos contratos diferentemente do restante da turma, contudo fui informada que a instituição e a família estão buscando realizar os contratos do ano escolar que Gael está para ver como se desenvolve e, a partir daí, buscar outras estratégias de recuperação.

Vamos então pensar nessa dinâmica: Gael realiza atividades no livro de questões de Matemática do 2º ano do ensino fundamental, contudo tem também o livro do 3º ano e os

contratos referentes ao seu ano de escolaridade que também são realizados. Se pensarmos nas estratégias que estão sendo direcionadas ao aluno, talvez consigamos perceber a dificuldade de Gael em estruturar seu pensamento frente ao conhecimento.

Optei por perguntar à professora como Gael realiza as atividades do livro do 2º ano, ela informou que o aluno faz de forma exemplar e muito rápida as atividades, e isso também já foi informado pela família. Então por que continuam utilizando tal recurso? Por que não adaptar os conteúdos do 3º ano para contribuir na sua apropriação e no entendimento? A utilização do PEI seria um recurso valioso nesse caso? Quais as outras estratégias que poderiam ser utilizadas para construir o processo de aprendizagem de Gael?

A professora informou que Gael está bem atrás da turma e que algumas atividades ela tenta adaptar, mas que não pode fazer isso sem o aval da coordenação. Desta forma, a adaptação dos contratos não seria geral, teria algumas peculiaridades, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática. Em Interação Social, a dificuldade não se mostra tão exacerbada, talvez por ser uma disciplina de muita ludicidade, trabalho em grupo e pesquisas, como ocorre em Ciências também.

No período da observação, outra informação foi apresentada, os pais de Gael estavam se separando, Gael está passando por um momento delicado, e isso é perceptível em sala, com muita agressão, principalmente verbal, não realização dos contratos de casa e enfrentamento com a professora. Para além desse contexto, após muitos pedidos, chegou uma nova integrante na turma, a estagiária. Gael ficou muito desconfiado com a presença da estagiária, ficava fazendo várias perguntas sobre o que ela fazia na sala, mas, com o passar do tempo, o aluno se adaptou bem a essa nova dinâmica.

Com a chegada da estagiária, a dinâmica da turma se modificou, os próprios alunos perceberam que podiam dividir suas dificuldades com ela também e assim foi feito. A proposta da professora agora era auxiliar Gael de forma mais direta, buscando estratégias mais concretas com o aluno para auxiliar na sua aprendizagem. Gael não parecia muito satisfeito com essa nova modificação, até porque ele conseguia desviar das atividades devido à falta de tempo e a demanda da sala. Os contratos começaram a ganhar uma nova configuração, Gael foi modificado do grupo que estava, pois sempre havia algum conflito. A professora começou a realizar a leitura dos textos com o aluno, intervenções práticas nos problemas matemáticos e reformulação da maneira como as perguntas eram elaboradas. Com isso, foi possível perceber a importância de um trabalho direcionado para conseguir uma prática pedagógica diferenciada para o aluno.

É importante ressaltar que toda essa movimentação frente a uma nova reestruturação das práticas pedagógicas direcionadas a Gael foram pensadas no interior da sala de aula, ou seja, em outras palavras, com a chegada da estagiária, a docente encontrou um espaço de possibilidades para buscar novas estratégias de aprendizagem para o aluno. Além disso, a docente informou que a sua especialização em Psicopedagogia e a sua prática diária em outra instituição com alunos com necessidades educacionais especiais a ajudou muito.

Gael chegou um dia na instituição com o contrato de casa muito bem elaborado, a professora perguntou se ele fez sozinho, o aluno disse que sim. A docente, desconfiada, decidiu fazer uma revisão no caderno para verificar todo aquele processo apresentado no contrato de casa. Na atividade de revisão, Gael não conseguiu desenvolver a questão, e a professora percebeu que o contrato havia sido feito por outra pessoa. Ela chamou o aluno para conversar, mostrando que aquele contrato era importante para ele, e que de nada adiantava outra pessoa fazer. O aluno disse que fez com a psicóloga porque os pais estavam sem tempo de ajudá-lo e ele não queria fazer sozinho.

Desta forma, a professora pediu para Gael realizar a atividade em sala, já que seria corrigida de maneira individual e que ela poderia auxiliar no seu processo, contudo Gael ficou muito irritado, xingou a professora e disse que não ia fazer nada, que não gostava da instituição, dos colegas e de nada que havia ali. A professora tirou o aluno de sala para conversar, mas não adiantou; ele gritava e xingava muito mais alto, até que a coordenação chegou e tentou intervir. Sem entender o ocorrido, encaminhou o aluno para a sala da coordenação e conversou com ele. A professora retornou à sala e deu continuidade à atividade. Gael só retornou muito tempo depois, pediu desculpa à professora e sentou em seu lugar. A coordenadora chamou a professora para conversar, isso demorou poucos minutos.

A aula já estava no fim. Depois de um momento bem turbulento em sala, com a turma bastante inquieta, a docente decidiu trabalhar com cantos mais lúdicos, com desenhos, jogos e massinha. Enquanto os alunos estavam nesse momento, a professora veio conversar comigo sobre o ocorrido, acredito que foi um momento de desabafo, e disse: "Você acredita que nada será registrado para a ciência dos pais?" Olhei para ela sem saber o que responder, e ela continuou: "Mas isso não é a primeira vez que acontece, já vi casos sérios de desrespeito que não foram registrados, e os pais só têm ciência do ocorrido muito tempo depois." Além disso, não podemos tirar momentos dos alunos como reflexão dos seus atos, pois, segundo a instituição, é um direito do aluno.

É neste contexto que podemos observar a dificuldade de um trabalho diferenciado, quando a demanda da turma se faz muito presente. Esta é a possível realidade de muitas

instituições frente ao movimento de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, além da angústia que perpassa pelos docentes com sentimento de impotência frente aquele aluno.

Além disso, podemos perceber que a professora regente do 3º ano se sentiu mais apta a buscar novas estratégias, quando encontrou um suporte que contribuísse na sua prática pedagógica e seu aporte teórico e prático, em outra instituição, também a auxiliou na desconstrução do cotidiano de Gael. É possível perceber como a realidade das duas turmas são tão diferentes, ao mesmo tempo em que o sentimento de impotência aflora, quando percebe a dificuldade de intervir no processo de aprendizagem dos alunos de inclusão.

Nessas linhas, abarqueei toda a observação e as situações que perpassam a ação docente na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, trazendo reflexões e questionamentos juntamente com os autores que me auxiliam desde o início desta dissertação, para compreender quais as estratégias são necessárias ou já são aplicadas e dão certo no desenvolvimento da ação docente. Para tanto, ainda nesse processo, busco os sentimentos que fazem parte dessa relação nas entrevistas, próxima etapa de reflexão desta dissertação.

## **2.5 Entrevistas – 2ª etapa do processo de observação**

Para continuarmos pensando nesta dinâmica frente à ação docente de alunos com necessidades educacionais especiais, outro instrumento de investigação muito me auxiliou na reflexão e posicionamento das docentes e da instituição como um todo: as entrevistas. Para tanto, acredito que as entrevistas são instrumentos que contribuem para a análise do que está sendo praticado com aquilo que se compreende como inclusão, contudo não estou aqui para fazer juízo de valor, ao contrário, mas para proporcionar uma maior reflexão não apenas para esta dissertação, mas para a prática das próprias docentes.

A instituição aqui observada, como já dito anteriormente, tem como proposta uma educação voltada para a inclusão. Digo isto, não apenas pelo fato do recebimento da instituição de alunos com necessidades educacionais especiais, até porque isso é um direito garantido por lei, mas pelo esforço cotidiano de pensar estratégias que auxiliem alunos e professores nesta caminhada. Nas linhas a seguir, dialogarei com partes das entrevistas realizadas com professores e coordenadores da instituição que nos ajudarão a pensar nesta dinâmica.

As entrevistas foram pré-elaboradas com perguntas que me fizessem refletir sobre quais os princípios que uma escola deve ter para ser considerada inclusiva; se a formação dos profissionais influencia na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; quais são ou seriam as estratégias que a escola desenvolve para essa inclusão e entender o que é uma educação inclusiva para esses profissionais.

Desta forma, meu objetivo é buscar, através das falas das coordenadoras e principalmente das professoras pesquisadas, pistas de como elas vêm lidando com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula e as suas práticas pedagógicas. A partir disso, entendo que, através das perguntas, proporciono um caminho de reflexão e reelaboração de suas concepções e práticas, e não de julgamento através de possíveis incoerências e contradições.

Com isso, o principal compromisso desta dissertação é contribuir para a elaboração do campo pedagógico, através de estudos, saberes docentes e práticas pedagógicas, a fim de partilhá-los, tornando-os públicos e assim acessíveis. Portanto, busco organizar os diálogos que me foram proporcionados como pistas a serem refletidas, reelaboradas e somadas às reflexões do campo da educação inclusiva.

Nesse sentido, inicio as entrevistas indagando as professoras sobre seus processos de formação, buscando entender, no contexto de suas histórias de vida, os processos de interação entre as dimensões pessoais e profissionais de sua formação. Fernanda<sup>1</sup>, professora regente da turma do 3º ano, tem um fenótipo tipicamente branco, com um corpo esguio e cabelos castanhos. Denise<sup>2</sup>, a professora regente do 5º ano, apresenta um fenótipo branco, com traços tipicamente negros e Martha<sup>3</sup>, professora auxiliar do 5º ano, possui um fenótipo claramente europeu, olhos claros e pele bem branca.

Denise e Fernanda possuem idades próximas, ambas na faixa dos trinta anos, já Martha tem pouco mais de 55 anos. A primeira leciona na turma do 5º ano, tanto no turno da manhã quanto no da tarde, formou-se na UERJ, em Pedagogia, e logo foi efetivada na instituição. Fernanda, por sua vez, chegou à instituição nesse ano, formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, exerce a função de docente na instituição apenas no turno da manhã. À tarde, trabalha em outra instituição com crianças com necessidades educacionais especiais. Martha se formou em 2014, foi estagiária na instituição e, atualmente, exerce a função de docente auxiliar na turma do 5º ano do ensino fundamental.

Em termos de formação, podemos perceber que apenas a docente Fernanda possui um curso de pós-graduação, as outras duas professoras concluíram o curso de graduação e, atualmente, apenas a docente Martha busca cursos de extensão como complementação da sua



prática em sala de aula, especificamente na área da educação inclusiva. As professoras informaram que a escolha pelo magistério veio delas mesmas, que sempre foi um desejo lecionar, contudo percebem que a escola está aderindo papéis que não deveriam, e que o principal motor de uma instituição escolar é o professor, ou seja, a sobrecarga vem sendo deslocada ao professor que precisa dar conta dos conteúdos escolares e também da formação de hábitos sociais.

Senna (2008) aponta sobre o resgate dos possíveis papéis do professor, aqueles relacionados à educação formal que estão ligados à escola e aqueles que não cabem à escola, mas que também estão sendo considerados a cargo desse mesmo grupo. E que esse resgate se iniciou no ano de 1980, tornando-se evidente que a contribuição dos conteúdos escolares se apresentava em uma parcela mínima para a formação dos alunos.

É importante ressaltar que Senna nos ajuda a refletir sobre a formação docente, quando nos faz pensar sobre os papéis que estão sendo delegados ao professor e para, além disso, a nova demanda que vem sendo atribuída de forma a desconsiderar a real necessidade de profissionais capacitados para lidar com essa nova estruturação. É neste contexto que mergulho minha dissertação nos diálogos frente à ação docente, em outras palavras, que direciono todo o meu olhar às práticas pedagógicas que são apresentadas ao mesmo tempo em que trago as interfaces que permeiam tais propostas direcionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para tanto, emerso neste momento, nos trechos adquiridos nas entrevistas que muito vêm a contribuir para dialogar com os aspectos que norteiam o entendimento de uma educação inclusiva e as ações que perpassam esse cenário. Os títulos abaixo seguem o roteiro apresentado nas entrevistas.

Iniciei o roteiro de entrevista, buscando, em um primeiro momento, compreender o que é educação inclusiva para cada profissional que está diretamente ligado aos alunos de inclusão; neste caso, considerei os docentes, pelo cotidiano da sala de aula e a coordenação que, através da observação, foi possível perceber as intervenções como reuniões semanais para dialogar sobre cada aluno e a turma como um todo.

### 2.5.1 O que é Educação Inclusiva?

É quando você adapta os conteúdos para a necessidade que a criança tem, pensando na criança de forma individual, sem se preocupar completamente com o grupo. (Fala da professora do 3º ano)

É colaborar na construção de sujeitos autores de suas aprendizagens e das aprendizagens do outro. É Incluir sem diferenciar, colaborar para a integração entre todas as crianças. É adaptar conceitos/ conteúdos para tornar a aprendizagem significativa. (Professora regente do 5º ano)

É aquela educação em que todos que fazem parte daquela turma possam ser incluídos, não somente aqueles que possuem alguma necessidade, mas a turma como um todo. Como, por exemplo, às vezes você acha que aquele aluno vai ser incluído porque ele tem alguma necessidade educacional, mas, a partir do momento que você exclui o outro por não apresentar alguma necessidade aparente, você não está proporcionando a inclusão. (Fala da professora auxiliar do 5º ano).

É colocar os alunos dentro do grupo, e não separar, pois é isso que acontece muitas vezes. Os alunos que são considerados de inclusão, em muitos momentos, ficam isolados, como se não fizessem parte daquela turma/grupo. (Fala da professora volante).

A partir das falas acima, é possível perceber que a principal característica apresentada frente ao entendimento do que é educação inclusiva se faz na proposta de uma intervenção pedagógica individualizada, contudo podemos observar que algumas nuances entre os diálogos apresentados podem ser destoantes. Em outras palavras, o conceito de inclusão chama atenção, quando paramos para pensar no seu contexto geral, ou seja, naquele aluno inserido em uma turma regular de ensino.

Um dos aspectos que chama minha atenção é a compreensão do aluno incluído como um sujeito pertencente ou não da vida diária da turma que está inserido, ou melhor, nas falas podemos encontrar docentes compreendendo a inclusão na sua forma geral, ou seja, todos, de algum modo, devem se sentir pertencentes àquela turma. É possível observar também o aluno de inclusão sendo compreendido como o foco do trabalho separadamente da turma.

É com esse contexto que reflito, juntamente com as autoras que trago como base para esta dissertação, a importância de compreender a inclusão no seu processo geral, pois a educação inclusiva vem para “responder as necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo ensino-aprendizagem de todos”. (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA e SENNA, 2003, GLAT; FONTES e PLETSCHE, 2006; GLAT e BLANCO, 2007)

É importante ressaltar que meu diálogo e reflexão, juntamente com as autoras frente à compreensão de uma educação inclusiva, não vêm para criticar o entendimento das docentes no contexto da inclusão, ao contrário, venho propor maiores diálogos para que, a partir disso, consigamos buscar caminhos que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem desses novos

sujeitos que chegam às salas de aula. E, além disso, para aqueles que recebem essa nova estruturação de alunado no seu cotidiano escolar.

Desta maneira, se a inclusão deve ser compreendida na sua totalidade, então significa dizer que devemos pensar numa proposta de intervenção que não exclua qualquer aluno, ou seja, uma proposta que venha de encontro com o planejamento da turma e que corrobore com as práticas que devem ser direcionadas para os alunos incluídos. E ainda, não pensar apenas nos alunos que precisam desse direcionamento mais específico e excluir o restante, pois, desta forma, o conceito de uma educação inclusiva estará sendo desconstruído. Após pensarmos no conceito de uma educação inclusiva, vamos agora entender quais seriam os princípios que uma escola deve ter para ser considerada inclusiva.

### 2.5.2 Quais os princípios que uma escola deve ter para ser considerada inclusiva?

Respeitar a individualidade de cada criança, o tempo que ela leva para atingir cada objetivo e adaptar caso necessário os conteúdos, e não somente esses, mas até mesmo o espaço físico, se for preciso. (Fala da professora do 3º ano).

A cooperação, autonomia, liberdade de expressão, respeito, trabalho adaptado. (Professora Regente 5º ano)

Ter esse tipo de abertura, de acolhimento, o que vejo na instituição. (Fala da professora auxiliar do 5º ano)

Acessibilidade, física e também de material para trabalhar com essas crianças. O corpo docente ser preparado para lidar/trabalhar com essas crianças de inclusão. (Fala da professora volante).

A partir dos diálogos frente os princípios que uma escola inclusiva deve ter, encontramos a individualização, a acessibilidade, a adaptação e o acolhimento. Desta forma, vamos iniciar tal reflexão, a partir da proposta apresentada por uma das docentes frente ao contexto de acolhimento. O acesso do aluno com necessidades educacionais especiais nas salas de aula regulares é um direito garantido por lei, como aponta a Declaração de Salamanca que

proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro de uma estrutura de educação para todos firmada em 1990 (...) ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.15)

Com isso, podemos encontrar, no contexto legal da palavra, subterfúgios de garantia que promovem o acesso, ou melhor, o acolhimento, como aponta a docente, dos alunos com necessidades educacionais especiais. Outro ponto a ser aqui discutido se faz na presença frente a uma proposta de individualização, no qual podemos trazer para o debate o PEI, que vem como estratégia de contemplação deste atual alunado nas escolas.

Trago o PEI como um suporte de atuação e intervenção pedagógica que busca diferenciar as práticas pedagógicas nas diversas dimensões do currículo, pois “não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência, isto é, não há um programa padrão, uma única oferta de serviços, um único local em que a educação seja oferecida e um currículo único”. (Glat e Pletsch, 2009).

Ressalto que não estou aqui dizendo que o PEI se estrutura como a solução das práticas pedagógicas de individualização destinadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, ao contrário, trago o PEI como uma ferramenta que pode auxiliar o processo de aprendizagem do aluno, este não apenas com necessidade específica de aprendizagem, mas qualquer aluno. E ainda auxiliar no trabalho cotidiano do docente frente às demandas que lhe são atribuídas no contexto escolar.

Com isso, e neste contexto, abarcamos agora uma temática que vem influenciando diretamente nos princípios de uma escola inclusiva e nas possíveis práticas direcionadas para uma real efetivação dessa inclusão: a formação profissional.

### 2.5.3 De que maneira a sua formação profissional ajuda na inclusão?

A partir da psicopedagogia, eu consegui ver com outro olhar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, ainda sinto muita dificuldade, recorro a livros a pessoas próximas, mas a pós-graduação conseguiu me dar outra visão. (Fala da professora do 3º ano)

Ajudou a respeitar o tempo, a subjetividade, a diferença como uma possibilidade de fazer algo novo com o mesmo desejo e capricho quanto o habitual. A maior parte de minha formação foi (está sendo) feita na escola instituição. Aprendi em sala de aula, em reuniões com a coordenação. Na faculdade pouco foi falado/ aprofundado sobre inclusão. ( professora regente 5º ano)

Bom, como sou uma recém-formada, essa formação está vindo desde a época do estágio, porém essa base é muito mais teórica. Mas, a vivência no dia a dia é o caminho, vem me ajudando muito mais. Acredito que a prática seja muito mais importante que a teoria. (Fala da professora auxiliar do 5º ano)

Eu faço vários cursos que me auxiliam para esse aprendizado. De forma individual, eu que busco mesmo. Só a faculdade não me daria suporte para esse trabalho. A instituição não proporciona curso de capacitação. (Fala da professora volante).

Este é um tema que muito veio me instigando no decorrer da pesquisa, pois, quando pensei na temática desta dissertação, uma das minhas inquietudes era poder buscar respostas que possibilitassem entender o quanto a formação desses profissionais influenciava ou não no seu cotidiano escolar. Deste modo, juntamente com o dia a dia na escola e com as entrevistas que me foram proporcionadas, consigo perceber que a formação é de fato muito importante para o desenvolver da prática pedagógica docente direcionada aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Uma importante alteração na LDB aponta uma preocupação com a formação de profissionais para trabalhar com a educação. “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica...”. Além desta, outra importante lei que entra em vigor neste ano, 2016, aponta importantes modificações sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), que é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

A LBI aponta importantes instrumentos que beneficiam os alunos com necessidades educacionais especiais, são eles: proibição das escolas privadas cobrarem a mais de alunos com deficiência; obrigação dos conteúdos sobre práticas de educação inclusiva e deficiência nos cursos de ensino superior; educação profissional tecnológica e educação profissional de nível médio em instituições privadas e instituições federais, entre outros. Isso nos ajuda a perceber como a necessidade de qualificação profissional vem sendo colocada como uma das principais vertentes da educação inclusiva.

Para ir além, e a meu ver, acredito sim na formação profissional como um dos alicerces da inclusão, porém não apenas para a inclusão, mas para toda e qualquer situação de aprendizagem necessária no cotidiano escolar. É pensando neste contexto que observei, através das informações que aqui foram apresentadas e com as entrevistas, que muitas das angústias que se constroem, no cotidiano desta escola, vêm de encontro com a ausência de maiores informações que não foram proporcionadas pela vida acadêmica e, com isso, através da rotina, existe a tentativa diária do acerto e do erro para proporcionar o aprendizado desses alunos.

Ressalto ainda que não acredito que a formação profissional sane todos os possíveis obstáculos encontrados nessa caminhada diária, até porque a teoria deve vir de encontro com

a prática, e esta apenas é vivenciada na sala de aula. Mas, se pararmos para pensar que esse profissional está com bagagem para adentrar em sala e poder usufruir tudo que lhe foi proporcionado, talvez assim as angústias e anseios sejam minimizados na rotina deste profissional.

Outro importante aspecto que deve ser pensado, no contexto da educação inclusiva, são quais os profissionais que estão mais diretamente ligados a esses alunos, ou se apenas o docente que de fato está envolvido. Deste modo, foi possível perceber que os principais envolvidos, segundo as docentes, são os próprios professores e coordenação, mas acreditam na importância de toda a instituição escolar estar envolvida nesse processo. Isso pode ser observado abaixo:

#### 2.5.4 Quais os profissionais/setores que estão mais diretamente ligados à inclusão?

A coordenação e os outros professores, como: música, artes, educação física. Posso perceber que estão bem ligados à questão da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Todas as pessoas que têm contato com as crianças incluídas. Digo todos porque desde as pessoas que ajudam na limpeza da escola precisam entender e se adaptar para atender essas crianças. A coordenação precisa estar trabalhando junto com as professoras, auxiliando em suas demandas e questionamentos. As estagiárias, professoras e as crianças também, pois, cotidianamente, lidam com o novo e muitas vezes o inesperado e precisam se reinventar. A educação inclusiva precisa ser abraçada por todos. (professora regente do 5º ano)

Bom, não existe um profissional especializado que faz o acompanhamento, mas é um trabalho em conjunto. A coordenação está ligada à inclusão, porque ela te dá um suporte maior, um acompanhamento. (Fala da professora auxiliar do 5º ano)

São as professoras que procuram fazer um trabalho de adaptação mais direto. (Fala da professora volante)

É interessante observar, através das respostas acima apresentadas, como a figura do docente está diretamente relacionada à proposta de inclusão, e que a coordenação adentra nessa configuração, como auxílio aos docentes frente aos seus questionamentos e demandas que surgem no contexto da sala de aula. Além disso, outra colocação me chamou a atenção: a ausência de um profissional especializado na instituição. Será que é necessário que haja um profissional especializado em cada sala de aula para que a inclusão seja possível? Ou a presença de um profissional especializado na instituição escolar corroboraria a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

Se pensarmos nesta vertente, podemos trazer para a discussão a possibilidade pelo ensino colaborativo, que “consiste numa parceria entre os professores da educação regular e os professores da educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes” (FERREIRA, 2007, p.1)

Desta forma, é possível realizar a articulação de saberes, daqueles previstos no currículo, com aqueles que contribuirão para as propostas de adequação curricular, de atividades pedagógicas, elaboração de recursos etc. É neste contexto que a fala da docente, quando aponta a ausência de um profissional especializado, vem para colaborar com o cotidiano dos professores, facilitar e possibilitar o processo pedagógico dos alunos com necessidades educacionais especiais. Mas será que são apenas os envolvidos com a prática pedagógica que lidam com a inclusão no cotidiano escolar? E os outros funcionários? Nada influenciam no processo de inclusão desses alunos?

É pensando nos envolvidos neste cenário que buscar refletir sobre as estratégias que a instituição desenvolve frente à inclusão torna-se essencial para compreender como a escola proporciona os recursos para uma ação docente no contexto das práticas pedagógicas e, se, de fato, isso acontece. Com isso, duas das perguntas na entrevista foram:

#### 2.5.5 Quais seriam as estratégias/ações que essa escola desenvolve com vistas à inclusão? E o que poderia ser feito para aprimorar?

A questão do material, o nível de escolaridade que a criança atingiu, como, por exemplo: mesmo que ela não tenha atingido o nível esperado para aquele ano, não existe a necessidade de retenção e aí buscam adaptação do material para o próximo ano, além da adaptação do conteúdo em sala, com as atividades e contratos. Além disso, buscar um olhar mais atento a essas crianças e um diagnóstico ou maiores informações sobre a criança (Fala da professora do 3º ano).

Faz: adaptar o currículo e contratos. Respeitar o tempo e a demanda de cada criança. Atender os desejos que a criança tem em relação a sua aprendizagem (incluindo ou antecipando um conteúdo que é do interesse da criança e foi trazido por ela para o ambiente escolar). Fazer formação com os pais e professores. Colaborar para a construção da autonomia e da reflexão. Poderia fazer: Ter um adulto ou mais, para auxiliar os professores cotidianamente elaborando contratos/ atividades para atender a esse público. (professora regente 5º ano)

A escola acolhe, de uma forma ou de outra já faz alguma coisa nesse sentido. O fato de acolher já é um ponto positivo. Outra questão é na adaptação de material, levar em consideração o tempo do aluno. Acredito que para melhorar o que vem sendo feito seria interessante ter a capacitação dos

profissionais, pois não é uma tarefa fácil. Além disso, não me lembro de ter tido capacitação na instituição. Busco me capacitar de forma individual, fora da instituição, e já tive com outras instituições, mas aqui nunca. (Fala da professora auxiliar do 5º ano)

Tem o diálogo com a coordenação, em relação à adaptação de material, tem os terapeutas, fonoaudiólogos que sempre buscam contato com a instituição. Isso ajuda a desenvolver estratégias de trabalho com as crianças. (Fala da professora volante).

Através da leitura das falas aqui apresentadas, chama a minha atenção a fala da professora regente do 5º ano. Turma esta que tem, na sua composição, duas professoras, uma regente e outra auxiliar, e ainda a presença da estagiária. Contudo, na sua fala, ela mostra a necessidade de um adulto que auxilie as professoras na elaboração dos contratos/atividades, ou seja, um adulto especializado para contemplar esse cotidiano. Com isso, podemos perceber a dificuldade na construção e organização desses contratos para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Em concordância com a professora, encontramos na fala da professora volante, uma perspectiva muito parecida, quando a mesma traz para a entrevista a importância de outros profissionais que buscam um contato maior com a escola e que isso influencia muito na prática docente. Desta forma, percebemos que existe uma necessidade por parte das docentes frente ao incentivo na capacitação destas e ainda dos pais sobre a inclusão. Em muitas falas, encontramos a capacitação profissional dos docentes como ponto fundamental para novas estratégias a serem vistas pela instituição, e isso é um aspecto que muito contribuiu para a organização do meu produto, como chave central para essa dissertação. Com isso, através da observação e da escrita, o produto aqui estruturado se fez nas angústias e anseios das docentes. Em outras palavras: um curso de capacitação que busca proporcionar uma visão mais ampla do contexto de uma proposta inclusiva, além de apresentar possíveis práticas pedagógicas a serem estruturadas e executadas no cotidiano escolar.

Ao pensar no espaço escolar e nos discursos apresentados nas entrevistas realizadas e consciente da necessidade de uma “escuta pedagógica”, acredito ser fundamental compreender as interfaces que permeiam as assertivas do “não saber docente”. É pensando nesse contexto que questiono: Será possível uma qualificação profissional que contemple todas as necessidades pedagógicas encontradas pelo docente na sala de aula? Existe um professor que “domina” todos os saberes frente à prática escolar?

A escola se apresenta como um espaço demarcado do aprendizado, ou seja, um ambiente que assegura a relação professor-aluno, carregada de simbolismos, limites e desafios



(MENDES; NETO; SEPTIMIO, 2016). Contudo, é nesta perspectiva que observo as palavras de Donnellan (2007, p.84), quando afirma que “tendemos a inventar o conhecimento e fazer de conta que compreendemos mais do que realmente compreendemos. Parecemos incapazes de reconhecer que simplesmente não sabemos”.

Desta maneira e refletindo sobre a citação apresentada acima, o professor se coloca em uma posição de obrigatoriedade frente ao saber, isto é, acredita que deve ter total domínio das práticas pedagógicas que envolvem o seu trabalho. Porém, porque é tão difícil admitir aquilo em que não se tem domínio? Primeiramente, podemos destacar dois aspectos que se interligam frente às análises apresentadas pelas entrevistas: a formação “generalista” apresentada pelas professoras e, conseqüentemente, a insegurança na elaboração das práticas pedagógicas.

No caso da Educação Inclusiva, essa formação generalista “apresentada” pelas docentes dificulta a sua ação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, pois se tornam insuficientes frente à preparação de estratégias que proporcionem a real inclusão. Prova disso, as falas das professoras são constantes neste sentido:

[...] Na faculdade pouco foi falado/ aprofundado sobre inclusão. (PR- 5º ano). (DADOS DAS ENTREVISTAS)

[...] Só a faculdade não me daria suporte para esse trabalho (PV) [...] (DADOS DAS ENTREVISTAS)

Em consonância com o aspecto acima mencionado, percebemos que a insegurança está relacionada também com o “não saber”, devido a uma necessidade de promover uma formação mais específica, ou seja, uma formação que proporcione uma maior segurança na elaboração e utilização de ferramentas pedagógicas.

A ausência de uma formação mais específica parece causar uma insegurança maior nessas docentes, intensificando e interiorizando uma aversão frente às mudanças de suas práticas pedagógicas, gerando um sentimento contrário de envolvimento que lhes garanta algum tipo de segurança.

Desta forma e observando a retórica do “não saber” frente aos alunos com necessidades educacionais especiais, é possível perceber que, ao dizer que não sabe, o professor estabelece uma relação de limite frente as suas possibilidades. (Mendes, Neto, Septimio; 2016). Além disso, podemos perceber que aprendizagem desses alunos é sempre delegada a terceiros e isso

influencia na incapacidade de experimentação do professor, limita seu leque de inovação e articulação com o aluno.

É nesse contexto, ao pensar sobre a insegurança do professor que percebo que esta se torna um fator fundamental de permanência das suas práticas pedagógicas, da ausência de motivação para buscar o novo, de construir possibilidades e de aprender. Agora, quando a segurança se faz um fator determinante na ação diária do docente, todo esse movimento frente à aprendizagem inicia uma engrenagem capaz de enfrentar novas situações de desconforto.

[...] ‘sentir-se confiante’ significaria ter, pois, para além de uma atitude favorável, uma visão global do leque de coisas que se podem fazer com os computadores, o conhecimento concreto dos recursos que existem numa determinada área científica e, o que com eles é possível fazer, do ponto de vista pedagógico, com os alunos (o que, como e para quê). (COSTA, 2008, p.517).

Portanto e frente ao contexto de inclusão, parece ser notório que o processo de escolarização desses sujeitos está a cargo apenas do professor, e deste modo, o “medo” de errar frente às possibilidades de aprendizagem destes alunos pode também contribuir para a passividade diante do “não saber”.

Podemos afirmar que o professor, que exerce a função de instruir, de proporcionar ao aluno conhecimentos e competências determinadas, confronta-se, no decorrer de sua atividade cotidiana, explícita ou implicitamente, com um problema de justificativa. Por que ensinar algo em vez de nada, e por que ensinar tal coisa em vez de outra? Ensinar a aprender supõem custos, esforços, sacrifícios de toda a natureza. É preciso ensinar algo que valha a pena. Isso quer dizer que não existe, na verdade, ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino se dirige, de uma legitimidade, de uma validade ou de um valor próprio naquilo que é ensinado. Mas é necessário que tal sentimento seja experimentado antes pelo próprio professor. Toda pedagogia cética ou cínica, isto é, consciente de si como inútil, fútil, manipuladora ou mentirosa, destrói-se a si mesma. Todo ensino se efetiva a partir da pressuposição de seu próprio valor. (FORQUIN, 2000, p.50)

Outra importante estratégia apresentada nas entrevistas se faz numa proposta de maior disseminação das informações frente às crianças, acredito que esta seja para buscar um olhar mais atento e direcionado e estruturar um trabalho pedagógico frente às especificidades ali apresentadas. Outra questão, que sempre vem à tona, quando falamos de inclusão, é a adaptação de material, que muito foi citado nas nossas reflexões e a consideração do tempo do aluno no seu processo de aprendizagem. Estes dois últimos pontos já foram aqui apresentados e questionados no decorrer das análises, contudo é possível perceber que, quando se fala em

inclusão, a adaptação é uma das principais estratégias que aparece como ferramenta para o processo de aprendizagem.

Com isso, chego aqui ao final das minhas reflexões e dos meus questionamentos frente às propostas que são direcionadas pelos docentes no cotidiano da sala de aula. Para tanto, acredito que as intervenções e as iniciativas que foram e vêm sendo direcionadas na instituição são de bastante valia para o processo de inclusão. Porém, ainda é preciso intervir sobre o “não saber” que é dito nas entrelinhas e não apenas dessas docentes, mas de tantas outras que, angustiadas, colocam-se numa posição de passividade, ao encontrar o novo, ao perceber a necessidade também de transformação das suas práticas pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego a esta etapa da dissertação com o sentimento de alegria, e o motivo não é por estar colocando aqui, nessas linhas, as conclusões de um período de observação, análise e reflexões, mas por estar me colocando nas entrelinhas desse processo. Em outras palavras, iniciei o mestrado em uma instituição particular de ensino, lecionando para uma turma de inclusão e outra turma especial. Saí desta instituição, pois passei no processo seletivo de uma instituição pública, também para lecionar, em que me afastei um pouco da área da inclusão. Hoje, convocada no final do ano, tomo posse no município, entro numa escola para substituir uma professora que está licença-maternidade e deparo-me com a presença de uma aluna com síndrome de Down, que me faz refletir sobre todas as possibilidades e angústias enfrentadas pelas docentes que participaram da minha pesquisa.

Desta forma, devo dizer, sim, esta pesquisa não é apenas dessas docentes, coloco-me nesse universo e acredito estar inserindo tantas outras profissionais. Além disso, trago, em meu peito, uma enorme satisfação em saber que estou contribuindo para os estudos, análises e reflexões que permeiam a educação inclusiva.

É pensando desta forma que inicio esta etapa, ressaltando a instituição de ensino pesquisada que me permitiu adentrar em suas dinâmicas e que contribuiu para as reflexões frente ao tema da inclusão. Com isso, pude perceber a importância que é quando a instituição se propõe flexível na inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, outro importante aspecto percebido foi que a instituição não onera suas famílias, e não digo isso em questão de valor, digo que ela concentra em si a responsabilidade de buscar estratégias de inclusão para seus alunos. Acrescento ainda que tal movimento frente a esta inclusão não está sendo julgado como certo ou errado, ao contrário, reforço a existência do acolhimento frente àquele sujeito detentor de direitos, que busca a promoção de suas possibilidades no contexto educacional.

É neste contexto que compreender a proposta de inclusão da instituição escolar se formulou como um dos principais aspectos desta análise e, com isso, foi possível perceber a ausência de uma prática regular de inclusão, ou seja, a principal proposta se apresenta efetivamente no acolhimento desses alunos na instituição. Isso significa dizer que a instituição tem como premissa compreender que aquele aluno possui possibilidades e que deve, sim, participar da sua comunidade escolar e que, após esse acolhimento, a gestão e os docentes buscarão estratégias que potencializarão a aprendizagem deste sujeito.

Desta forma, uma das ferramentas de inclusão utilizada pela instituição se faz na triagem através das informações trazidas pela família, como, por exemplo, os diagnósticos de outros profissionais que atendem a criança, ou qualquer outra informação que seja relevante para o aprendizado do aluno e também o seu possível convívio em sala. Esta característica da instituição me chamou atenção pelo olhar atento em proporcionar uma melhor adaptação do aluno à dinâmica escolar.

É interessante pensar nesse movimento que a instituição realiza, pois podemos perceber que essa triagem, de certa maneira, vem com a proposta de intervenção não apenas na aprendizagem, mas também no contexto social deste aluno. Ressalto que não é uma dinâmica que apresente total certeza de suas intervenções, que sanará todo ou qualquer obstáculo que apareça, mas configura um importante começo para a inclusão na instituição.

Retomo então o assunto do contexto social que abordei nas linhas anteriores. Pensar na inclusão não é uma tarefa fácil, de fato, mas é possível. Com isso, pensar nessa possibilidade remete diretamente na ação docente de alunos com necessidades educacionais especiais e em como o docente desempenha um importante papel na percepção dos alunos e ainda que estes têm potencialidades e limitações diferentes.

Além disso, outro aspecto importante é nas relações que são estabelecidas entre e pelos alunos no cotidiano de sala de aula, principalmente com os alunos com necessidades educacionais especiais. Digo isso, porque foi possível perceber, e que trago nesta dissertação, um episódio de uma possível exclusão dos outros colegas de classe com Manuel, este com síndrome de Down. Ao pensar na diferença, questiono como esta é trabalhada no contexto educacional, pois perceber que Manuel tem suas limitações parece ser uma tarefa fácil. Contudo só Manuel é diferente? Então quer dizer que todo o restante da turma aprende e se relaciona da mesma forma? Então Manuel é diferente porque tem um diagnóstico e que, no caso dele, é tão visível aos olhos.

Não estou aqui buscando outra temática para discutirmos, ao contrário, mas a diferença, de certo modo, sempre esteve presente no contexto da educação inclusiva e, para mim, pensar neste contexto significa pensar em cada um de forma individual. É claro que trouxe para este debate os alunos que saltam aos olhos dos docentes e ainda que necessitem de uma maior atenção. Porém, a diferença deve ser vista no seu contexto global, e não apenas esses que são chamados de alunos de inclusão. A diferença se faz presente no dia a dia de todos os ambientes, ninguém observa o mundo da mesma forma, as experiências não são vividas da mesma forma, as escolhas não são postas da mesma forma, então por que o ensino tem que ser da mesma forma? Então por que não buscar estratégias que ajudem na percepção dos alunos

em estabelecer novas e diferentes relações? Para que possam se perceber e perceber o outro frente as suas potencialidades e limitações, pois todos nós temos os dois aspectos.

No que se refere à instituição aqui pesquisada, pude perceber que as docentes lidam com a inclusão de forma tranquila; no que diz respeito ao aspecto social, compreendem e afirmam a importância desses alunos nas classes regulares de ensino. Porém, no que se refere à dinâmica da aprendizagem, as angústias frente à falta de informação e estratégias a serem desenvolvidas para esses alunos saltam aos olhos. Foi possível perceber que a principal característica para as docentes se faz no seu processo de formação, seja ele na graduação e na continuidade dele, esse pensando nas possibilidades de aperfeiçoamento frente a essa realidade.

Em relação aos discentes, e através do que foi observado, podemos perceber que a forma com que se relacionam com os alunos de inclusão não é a mesma. Foi possível constatar uma situação de exclusão de um dos alunos do 5º ano, especificamente o Manuel, quando os seus colegas de turma criam uma mentira e não o permitem sentar no grupo em que estavam. Além disso, com Danilo a dinâmica não é tão diferente. Danilo possui dois amigos na turma, os três estão juntos desde a educação infantil, fazem, em muitos momentos, as atividades juntos, e é possível perceber uma relação de cumplicidade entre eles. Porém, ele não é visto com o restante da turma. Percebi que os conflitos existentes nas salas de aula, em sua grande maioria, envolviam Manuel, Danilo e Gael, e os argumentos da turma eram de que os interesses são diferentes deles.

Alguns exemplos podem ser citados aqui: os meninos do 5º ano gostam muito de futebol; Danilo e Manuel não têm tanto interesse, preferem outros jogos. Danilo tem necessidade de andar, depois de um tempo de aula; os outros alunos não conseguem entender e sempre o criticam; além disso, adora histórias em quadrinhos, o que o faz se sentir bem. Manuel é muito musical e adora desenhar, então seu interesse está sempre voltado para isso; os meninos preferem brincadeiras de luta, ou qualquer outra com contato. As meninas adoram sentar em grupo e conversar; desta forma, é quase impossível vê-las inserindo um menino no grupo.

Os momentos em que é possível perceber a presença deles nas brincadeiras com os outros colegas, são quando a professora estipula a atividade, então, dessa forma, todos participam. Com Gael, 3º ano, a relação na sala de aula é ainda mais complicada. Gael, em muitos momentos de conflito, apresenta um comportamento de negação em relação à instituição, aos colegas e à professora, principalmente quando contrariado. Com ele, foi difícil identificar um momento prazeroso de lazer; na grande maioria dos conflitos, estava sempre

exaltado. Porém o aluno se mostra muito criativo na construção de objetos com diversos materiais.

As docentes, em muitos momentos, quando percebem tais comportamentos de exclusão, buscam chamar a atenção e conversar sobre o ocorrido. Além disso, a proposta da instituição é levar todos os conflitos presentes na sala de aula para as rodas de conversa, para que, dessa forma, todos possam se colocar e apresentar seus argumentos. Mas acredito ser importante ir além. Ao observar essa dinâmica, questiono se não é importante um trabalho de reconhecimento dos alunos como sujeitos diferentes pertencentes a um mesmo grupo. E penso: Como este trabalho poderia ser realizado? Quais estratégias poderiam utilizar para auxiliar nessas relações?

Staimback e Staimback (1999) enfatizam que “as amizades conquistadas pelos alunos em um ambiente inclusivo podem auxiliá-los a se sentirem realmente membros de suas comunidades e a terem oportunidade de aprender o respeito, o interesse e o apoio em uma sociedade inclusiva”. E, juntamente com os autores, vou um pouco mais além, acredito que esse contexto se estenda também às famílias desses alunos, pois, como visto em uma situação que relato na etapa de observação, é possível perceber a angústia de uma mãe interferindo nas atividades elaboradas pelas docentes. Isso mostra como o diálogo entre família e escola é importante na vida desses sujeitos e como a construção da confiança entre essas duas instituições deve ser estabelecida pensando na edificação do aluno como cidadão, e não apenas na aprendizagem.

Ainda com o foco nas propostas pedagógicas que são promovidas pelos docentes, percebo uma flexibilidade na contextualização das práticas, como o uso dos contratos aqui já explicitados. Porém, ao mesmo tempo em que existe essa flexibilização frente aos conteúdos, ainda é colocado como dinâmica, na sala de aula, o uso do livro didático que se torna um material sistêmico e inflexível.

Desta forma, é possível perceber um possível conflito entre quais as melhores estratégias a serem promovidas aos alunos com necessidades educacionais especiais. Uma vez que podemos perceber a utilização de materiais concretos, como o material dourado, que se apresenta também como estratégia no processo educacional desses alunos.

Refletir sobre a ação docente é buscar, primeiramente, um distanciamento das pedagogias frontais e dos cursos *ex cathedra*, como aponta Perrenoud (2001), ou seja, não podemos dizer que a revolução cultural apresentada pelo cenário educacional esteja terminada. Ao contrário, apesar dos esforços das ciências da educação e das didáticas para a construção de situações de aprendizagem, devemos “aceitar a irreduzível diversidade dos

aprendizes e assumir o luto de uma pedagogia única, adaptada a todos” (PERRENOUD, 2001, p.43).

É neste contexto que a ação docente de alunos com necessidades educacionais deve se apoiar, ou seja, será que a utilização do livro didático, para Danilo, Manuel e Gael é realmente necessária? Será que faz sentido para Gael utilizar dois livros de Matemática? Qual está sendo o real sentido do livro didático para esses alunos? E se pensarmos em um trabalho por projetos, que esteja pautado na construção de um PEI, será que isso corroboraria na aprendizagem desses alunos nas classes regulares de ensino e outros alunos que dela participam?

Agora, pensemos naquele que propõe essas estratégias: os docentes. Segundo Perrenoud (2001), “ninguém é capaz de propor um modelo pronto de pedagogia diferenciada nem de dizer como é possível controlar tudo o que gira em torno do sentido do trabalho escolar, da relação com o saber, da distância cultural à forma e aos conteúdos da educação escolar”. Contudo, mesmo com os avanços em propor as mais variadas teorias e dispositivos na área da educação, somente com os professores, através de suas competências e mobilização, isso será possível ser concretizado.

Além disso, é necessário pensar nos componentes que interferem na diferenciação das práticas pedagógicas e, dentre estes, encontrei o aspecto da formação docente como a principal dificuldade para exercer o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. A formação dessas docentes como ineficiente para o trabalho diário com esses alunos, a dificuldade de aperfeiçoamento devido à carga horária de trabalho, conseqüentemente, por uma melhor busca salarial e a ausência de projetos/cursos elaborados pela instituição que ajudem as docentes nessa nova dinâmica que vem sendo proposta.

Ao concluir esta dissertação, percebo que cada autor aqui citado me fez refletir sobre cada aspecto que construí sobre a proposta de uma educação inclusiva. Porém ressalto que encontro em Perrenoud uma maior aproximação, pois o mesmo dialoga com os processos de formação que perpassam no cotidiano dos docentes. Além disso, o autor relata que “ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza!” (PERRENOUD, 2001), e essa frase me faz refletir sobre todo esse processo de análise que fiz durante meu período de observação.

Será que muitas das propostas desenvolvidas estão sendo apresentadas pela falta de tempo para pensar, medir e avaliar? Será que foi possível pensar na real utilização do livro didático? Por que utilizar dois livros da mesma disciplina? Será que é possível constituir uma pedagogia diferenciada? Será que esse docente consegue ser ouvido? De qualquer forma, essas professoras significam a diferença, e sabe por quê? Porque, mesmo na urgência, no caos



da sala de aula, na angústia por decisões e na falta de informações, elas não desistem de tentar, continuam com seus movimentos e produções.

Então ressalto que a formação continua sendo um importante espaço, esta dissertação mostra isso, e as protagonistas dessa reflexão também. É necessário que haja espaço para diálogo, para a troca, para o conhecimento pessoal e coletivo, para a ampliação frente à compreensão de mundo, para que se possa compreender esse novo mundo.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M., PORTER, G. e WANG. M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.

AMARAL, L.A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robel, 1995.

ASTOLFI. J.P. **L'erreur, ou outil pour enseigner**. Paris, ESF éditeur. 1997.

BAUDRILLARD, Jean. **A troca impossível**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BEYER, H. O. O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In: FREITAS, S. N. (Orgs.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Editora da UFSM, Santa Maria, p.77-90, 2008.

BEYER, Hugo Otto. **O pioneirismo da escola Flamming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes**. Cadernos de Educação Especial, n. 25, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 9394 de 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 01 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172/2001. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 01 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Disponível no site <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 01 jun. 2015.

CANDAU, V.M. **Didática Questões Contemporâneas**. Forma & Ação, Rio de Janeiro, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F & MENDES, E. G.O. Ensino colaborativo: favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, v. 2, p.113- 128, 2007.

DAMIANI, Magd Floriana. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba (Ed. UFPR), 2008, N, 31, PP.213-30.

DEVELAY, M e GARDOU, C. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às Ciências da Educação. **Revista Lusófona**, 06,31-45. 2005.

FEUERSTEIN, Reuven. **Instrumental enrichment**. Baltimore: University Park Press, 1980.

FERNANDES. E.M. Educação para todos – Saúde para todos”: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção à pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamim Constant**. 1999.

FERNANDES, E.M e ORRICO, H. F. **Acessibilidade e inclusão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Deescubra, 2012.

FERNANDES, S. M. M. **A educação do deficiente auditivo: um espaço dialógico de produção de conhecimento**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

FERREIRA, Barbara Carvalho et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, n.29, 2007.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372-390.

FONTES, R. de S. **O desafio da educação inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula**. 2007. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

\_\_\_\_\_. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva.** Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2009.

GLAT, R. Um enfoque educacional para a Educação Especial. **Fórum Educacional**, v. 9, n. 1, p. 8-100, 1985.

\_\_\_\_\_. **Somos todos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental.** Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

\_\_\_\_\_. **A integração social do portador de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: políticas, práticas pedagógicas e cultura escolar.** Rio de Janeiro. Editora EDUERJ, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência mental / intelectual matriculados na escola especializada.** Favo de Mel. 2009.

GLAT, Rosana; VIANNA, Marcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Revista Universidade Rural**, Série Ciências Humanas, v. 34, p.79-100, 2012.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, I. A. G. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

GLAT, R e FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n. 1, 2005.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social**, Duque de Caxias, RJ, n. 6, p.13-33, nov. 2006.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KADLEC, V. P.S. e GLAT, R. **A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1984.

KOFF, A. M. N.S. **Escolas, conhecimentos e culturas: projetos de investigação como estratégia teórico-metodológica de organização curricular**. 2008. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MARTINAND. J.L. **Connaître ET transformer la matiere**. Berna, Lang. 1986.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.33, set/dez. 2006.

MEIRIEU, PH. **Frankenstein pédagogue**. Paris, ESF éditeeur. 1996.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOUSSATCHÉ, A. H. A. **Aquisição de linguagem escrita em crianças portadoras de Síndrome de Down**. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 1(2), p. 65- 74, 1994.

PEREIRA, O. **Educação Especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

\_\_\_\_\_. Educação Integrada: somos todos responsáveis. **Revista Integração**, 1990.

PERRENOUD, P. **La Formation des enseignants entre théorie et pratique**. Paris, L' Harmattan. 1994.

\_\_\_\_\_. **Enseigner:** agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris. ESF éditeur. 1996c

\_\_\_\_\_. **La évaluation dès élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation dès apprentissages.** Bruxelles, De Boeck. 1997c.

\_\_\_\_\_. **Construir Competências desde a Escola.** Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Tradução Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. **Revista Educar**, Jalisco, México, n. 37, p.87-97, 2006.

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

POKER, Rosimar Bortolini et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

SAILOR, Wayne. **Inclusion. President's Commission on Excellence in Special Education Research Agenda Task Force.** Nashville, Tennessee, 2002. Disponível em: <<http://www.beachcenter.org/books%5CFullPublications%5CPDF%5CPresidentReport.pdt>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

SANCHES, I e TEODORO, A. Da Integração e Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2006.

SANTOS, B. S. **Pela Mao de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo, Cortez, 1999.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: D&A, 2003.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação Docente e Educação Inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.133, p. 195–219, 2008.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARDIF, J e MEIRIEU PH. Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. **Vie pédagogique**, n. 98, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educativas especiais. Espanha: Salamanca, 1994.

VALADÃO, Gabriela Tannus. **Planejamento educacional individualizado na educação especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

YAMAMOTO, O. Educação Especial – fracasso ou farsa? **Rev. Educação em Questão**, Natal, v. 1, n. 2, p 35-42, 1988.

RAMOS, Arthur. **A Criança Problema**: A Higiene Mental na Escola Primária. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1949.

## ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

## CARTA DE APRESENTAÇÃO

À Direção Instituição de Ensino Oga Mitá

O Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação – PPGEB, Mestrado Profissional, sediado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ, solicita a V.Sª consentimento para a mestranda Nathália Wanderley Chianello realizar pesquisa de campo na escola Oga Mitá – Unidade Vila Isabel com a temática: “A Ação Docente frente à Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)”.

Essa pesquisa terá como objeto de estudo as práticas pedagógicas docentes direcionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais e tem como objetivo identificar/ compreender de que forma essa ação se apresenta na Escola Oga Mitá – Unidade Vila Isabel de forma a analisar e descrever as relações que permeiam a ação docente frente à inclusão.

O resultado da presente pesquisa também tem como propósito subsidiar a elaboração de uma proposta colaborativa de atuação docente frente à inclusão de alunos com necessidades especiais na escola Oga Mitá de acordo com a demanda/dados coletada (os) na investigação. Tal proposta consistirá na criação de um projeto sobre o tema com a elaboração de materiais que sirvam como instrumentos de apoio na abordagem frente à inclusão escolar com foco no primeiro segmento do ensino fundamental.

Salientamos que a pesquisa em campo será realizada em três momentos, a saber:

Em um primeiro momento, com vistas à ambientação/ sensibilização da ação com a comunidade escolar. Nesse momento, haverá a apresentação da pesquisadora, o conhecimento dos espaços da escola, análise documental e diálogo com os sujeitos da pesquisa: a comunidade escolar – docentes, educandos, equipe administrativos, equipe Pedagógica e a Gestão Escolar.

No momento posterior a esse, com período a definir, com vistas à continuidade da pesquisa será utilizado como recurso de observação e apontamento de dados o uso de alguns procedimentos metodológicos como: sondagem de opinião (questionários); entrevistas semi-estruturadas aplicados a membros da comunidade escolar selecionados, além da observação diária na Instituição de Ensino aqui apresentada nas classes que contemplam alunos com NEE.

Na última etapa, trará a análise de dados realizada na pesquisa e apontará uma proposta colaborativa de atuação para a ação docente frente à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, visando não à generalização de práticas, mas o diálogo com outras perspectivas e possibilidades.

Certos de contar com a sua colaboração, agradecemos a contribuição para a realização de uma ação importante em educação, a pesquisa de campo.

Atenciosamente

Cláudia Hernandez Barreiros Sonco

Professora Orientadora do PPGEB

Rua Santa Alexandrina, 288, Rio Comprido – RJ  
 Telefone 23338169



## ANEXO B – CARTA DE ACEITE



Rio de Janeiro, 12/04/2016.

Prezada Nathália Wanderley Chianello,

Vimos informar o aceite de sua solicitação para a realização da pesquisa "A Ação Docente Frente à Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)", sob orientação da Profª Drª Claudia Hernandez Barreiros Sonco, do PPGEB CAP – UERJ, em nossa instituição de ensino.

Na escola este trabalho contará com a colaboração da coordenadora pedagógica da unidade a ser pesquisada, Maria Luiza Khury.

Assinatura da Coordenadora Pedagógica

Assinatura da Direção Escolar

Aristeio Gonçalves Leite Filho  
DIRETOR

**ANEXO C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA - PROFESSORES****Dados de identificação :**

Idade:\_\_\_\_\_ Bairro onde mora: \_\_\_\_\_

Quanto tempo trabalha na instituição: \_\_\_\_\_

Data de Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de Magistério: \_\_\_\_\_

1) Para você, o que é Educação Inclusiva?

---

---

2) A inclusão é um direito garantido por lei. Do seu ponto de vista, quais são os princípios que uma escola deve ter para ser considerada inclusiva?

---

---

3) De que maneira a sua formação profissional te ajuda na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

---

---

4) Quais os profissionais ou setores da escola que você crê que mais estão diretamente ligados à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

---

---

5) Quais seriam as estratégias/ ações que essa escola desenvolve com vistas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais? O que poderia ser feito para aprimorar esse processo?

---

---

6) Há algo que não perguntei, mas você gostaria de acrescentar?

---

---