

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

ELIZABETH REGINA STREISKY DE FARIAS

**A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR:
VOZES E SIGNIFICADOS**

**PONTA GROSSA
2017**

ELIZABETH REGINA STREISKY DE FARIAS

**A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR:
VOZES E SIGNIFICADOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz

**PONTA GROSSA
2017**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

F224

Farias, Elizabeth Regina Streisky de
A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades
educativas especiais no ensino regular: vozes e significados /
Elizabeth Regina Streisky de Farias. Ponta Grossa, 2017.
150f.

Tese (Doutorado em Educação – Área de Concentração:
Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

1. Inclusão. 2. Escolarização de pessoas com deficiência.
3. Cotidiano escolar. I. Cruz, Gilmar de Carvalho. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Doutorado em Educação. III. Título.

CDD: 371.91

TERMO DE APROVAÇÃO

ELIZABETH REGINA STREISKY DE FARIAS

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: VOZES E SIGNIFICADOS

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR) pela seguinte banca examinadora:

Orientador Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Profa. Dra. Marisa Schneckenberg
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Profa. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Ponta Grossa, março de 2017.

Dedicatória

À minha família, meu porto seguro e fonte
das minhas maiores alegrias.

AGRADECIMENTOS

Existem pessoas que são como presentes em nossas vidas, que nos deixam felizes pelo simples fato de terem cruzado nosso caminho. Cada pessoa é única e deixa sempre um pouco de si e leva um pouco de nós. Sou grata pelas pessoas especiais que estiveram comigo nesse processo de pesquisa e estudo, algumas pela compreensão das ausências, outras pelo incentivo e amor. Desafios foram superados, vitórias foram conquistadas, conhecimentos foram adquiridos e, ousar dizer, nada disso seria possível se não pudesse contar com estas pessoas especiais ao meu lado:

Agradeço à minha mãe, por ser sempre minha fonte de inspiração, pelo exemplo que sempre mostrou na perseverança e luta constante por tudo o que realmente vale a pena lutar;

Ao meu marido, filhos e netos queridos, pelo incentivo constante em mais uma jornada e pela compreensão pelas horas roubadas do doce convívio com todos;

Ao meu orientador Professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, pelo incentivo, apoio, orientação e paciência tão necessárias ao longo desta trajetória de pesquisa;

À banca de qualificação, Professoras Dra. Elsa Midori Shimazaki, Dra. Marisa Scheneckenberg, Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid e Dra. Vera Lucia Martiniak, pelos excelentes apontamentos que em muito contribuíram para o enriquecimento deste trabalho;

À minha amiga Rita Stadler, pela dedicação na execução da revisão gramatical e pela receptividade com que sempre me acolheu;

À minha querida amiga Leociléa Aparecida Vieira, por sempre estar ao meu lado e disponibilizar-se para normalizar este trabalho;

À professora Zélia Maria Lopes Marochi, pelo convite para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, na coordenação do Ensino Fundamental e Educação Inclusiva, possibilitando assim um contato próximo com as políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, instigando-me a pesquisar sobre a temática;

À professora Teresa Jussara Luporini, pelos sábios conselhos acadêmicos e profissionais e pelo incentivo na constante formação, especialmente para buscar o Programa de Doutorado;

Aos caríssimos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da UEPG, pelo aporte nas diversas disciplinas, ministradas com entusiasmo e estímulos, que muito contribuiu para a construção desta pesquisa;

A todos os meus amigos que, direta ou indiretamente, acompanharam este momento da minha vida, estiveram ao meu lado na fase de elaboração deste estudo e me deram força e estímulo para que eu continuasse seguindo em frente, contribuindo para que minha busca valesse a pena.

.

Caminhante, são teus rastros o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar.

(MACHADO, 1973, p.158)

RESUMO

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. **A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados.** 2017. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2017.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, tem sido alvo de discussões e polêmicas entre pesquisadores, professores e familiares, que buscam uma melhor qualidade no ensino oferecido para esta parcela da população. O objetivo deste estudo foi analisar a trajetória escolar de alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais, por meio de análise documental nos anos iniciais e observação do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, bem como o impacto no processo de aprendizagem destes alunos. Participaram desta pesquisa sete alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais, nove professores, sendo três professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuando nas Salas de Recursos Multifuncionais, duas professoras regentes de sala de aula comum e quatro professores atuantes na gestão escolar. Na primeira etapa foi observado o cotidiano escolar, os vários espaços e tempos que compõem a escola, tanto na escola municipal quanto na escola estadual. Na segunda etapa as observações foram feitas em salas de aula, da escola estadual. Estas observações seguiram um roteiro pré-estabelecido e foram registradas no diário de bordo da pesquisadora para posterior tabulação e análise. A terceira etapa contemplou as entrevistas semiestruturadas com os professores participantes da pesquisa, na busca da identificação das concepções dos docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. Estas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Para fundamentar tal pesquisa utilizou-se da abordagem histórico-cultural, tendo como autores de referência: Vygotsky (1988, 1991), Leontiev (1978, 2006), bem como de outros autores que abordam a aprendizagem de alunos com deficiência, como Stainbach e Stainbach (1996). Utilizou-se também de autores que tratam do cotidiano escolar, como Heller (1970, 1987). Optou-se por uma pesquisa predominantemente qualitativa e de abordagem etnográfica, considerando-se que essa cumpre o papel de reconhecer a realidade escolar e compreender os processos envolvidos no cotidiano escolar de duas escolas públicas, sendo uma estadual e uma municipal. Como instrumento de pesquisa utilizou-se da observação participante, com registro em diário de bordo, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Após análise dos dados coletados, considerou-se que, embora a legislação garanta o acesso de todos nas redes públicas de ensino, o cotidiano não sofreu significativa mudança, não assegurando iguais condições de aprendizagem. Porém, compreende-se que a aprendizagem dos alunos com deficiência é possível e ações interventoras de professores podem contribuir de forma significativa no aprendizado dos alunos com deficiência. Há que se considerar também que a escola ainda não é um ambiente inclusivo, não tendo uma organização coletiva efetiva para assegurar o aprendizado de todos os alunos.

Palavras-chave: Inclusão. Escolarização de pessoas com deficiência. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. **The inclusion of people with disabilities and special educative needs in the regular teaching:** voices and meanings. Doctoral Thesis – State University of Ponta Grossa (UEPG). Program of Pos graduation in Education. Line of Research: Teaching and Learning, 2017. 150p. Professor Advisor Prof. Dc. de Carvalho Cruz.

The inclusion of students with disabilities in the regular schools, has been target of discussions and polemical issues among researchers, teachers and families, who try a better quality in the teaching offered to this part of population. The objective of this study was to analyze the scholar way of students with disabilities or special educational needs, by the documental analyses of the first years and the observation from the sixth to the ninth grade of the Fundamental School and the impact in the learning process of these students. In this research, the people who took part were: seven students with disabilities or special educational needs, nine teachers, three of them from the Specialized Educational Attendance (AEE), working in the Classes with multifunctional Resources, two regular teachers from the regular classroom and four teachers who work in the school management. In the first moment was observed the scholar routine, the several spaces and times that are part of the school, either in Municipal and State School. In the second moment, the observations were made in the classrooms, in the State School. These observations were made following pre-established guides and were recorded in the researcher's school journal for a later tabular form and analyses. The third moment was the semi-structured interviews with the teachers who were part of the research, searching thus, to identify their conceptions about the inclusion of students with disability in the regular teaching. Those interviews were recorded and after written. To base such research was used the historical-cultural approach, using as reference authors: Vygotsky (1988,1991), Leontiev (1978,2006), as well as other authors who ponder about the learning process of students with disabilities, as Stainbach and Stainbach (1996). It was also used authors who write about the daily routine at schools as Heller (1970, 1987) and Garci (2003). It was chose a mainly qualitative research and ethnographic approach, being this approach responsible for recognizing the scholar reality and comprehend the involved processes in the scholar daily routine from two public schools, one of them municipal and another from the State. As instrument of research was used the participant observation, with records in the journal, semi-structured interviews and documental analyses. After analyses of the collected data, it was considered that, although the laws ensure the access to all the children in the public schools, the daily routine from the schools hasn't changed meaningfully, not ensuring equal conditions of learning. But, it is considered that it is possible for students with disability to learn and intervention from the teachers may contribute in a very meaningful way in the learning process of people with disability. It is important to consider too, that the school is not an inclusive environment, it doesn't have a joint organization to ensure the learning of all the students.

RÉSUMÉ

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. **L'inclusion des personnes handicapées ou ayant des besoins éducatifs spéciaux dans l'enseignement ordinaire: les voix et les significations.** Thèse (Ph.D.) - Ponta Grossa State University (UEPG). Programme pour l'éducation supérieure. Intérêts de recherche: Enseignement et apprentissage, 2017. 150 l. Conseiller. Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement ordinaire, a fait l'objet de discussions et de controverses entre les chercheurs, les enseignants et la famille, à la recherche d'une meilleure qualité de l'éducation offerte à cette population. Le but de cette étude était d'analyser la vie scolaire des élèves handicapés ou ayant des besoins éducatifs spéciaux, par l'analyse de documents et d'observation dans les premières années de la sixième à la neuvième année de l'école primaire, et l'impact sur le processus d'apprentissage de ces élèves. Participé à cette recherche sept étudiants handicapés ou ayant des besoins éducatifs spéciaux, neuf enseignants, trois enseignants de l'éducation de soins spécialisés (ESA), agissant dans les salles de ressources multifonctions, deux professeurs Regents de classe commun et quatre enseignants travaillant dans la gestion de l'école. Dans la première étape a été observé la routine scolaire, les différents espaces et les temps qui composent l'école, à la fois dans l'école municipale et l'école publique. Dans la deuxième étape, les observations ont été faites dans les classes, l'école publique. Ces observations suivant un itinéraire préétabli et ont été enregistrés dans le journal de bord du chercheur pour une analyse plus approfondie et la tabulation. La troisième étape comprenait les entrevues semi-structurées avec les enseignants participants de la recherche, la recherche de conceptions des enseignants d'identification sur l'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement ordinaire. Ces entrevues ont été enregistrées puis transcrites. Pour soutenir cette recherche, nous avons utilisé l'approche historico-culturelle, en prenant comme auteurs de référence: Vygotsky (1988, 1991), Leontiev (1978, 2006), ainsi que d'autres auteurs qui traitent de l'apprentissage des élèves handicapés, comme Stainbach et Stainbach (1996). Nous avons également utilisé par les auteurs qui traitent de la vie quotidienne de l'école, comme Heller (1970, 1987). Nous avons choisi une approche essentiellement qualitative et de la recherche ethnographique, considérant que joue le rôle de reconnaître la réalité scolaire et à comprendre les processus impliqués dans la vie scolaire quotidienne de deux écoles publiques, un État et un municipal. En tant qu'outil de recherche a été utilisé l'observation participante, enregistrée dans le journal de bord, des entretiens semi-structurés et l'analyse de documents. Après avoir analysé les données recueillies, on a estimé que, bien que la législation garantit l'accès à tous les systèmes scolaires publics, la vie quotidienne n'a pas subi des changements importants, ne garantissant pas les conditions d'apprentissage égales. Cependant, il est entendu que l'apprentissage des élèves handicapés est possible et les enseignants intervenant d'action peut contribuer de manière significative à l'apprentissage des élèves handicapés. Nous devons aussi considérer que l'école pas encore un environnement inclusif, ayant une organisation collective efficace pour assurer l'apprentissage de tous les élèves.

Mots-clés: inclusion. L'éducation des personnes handicapées. routine scolaire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PRESSUPOSTO DO DIREITO DE TODOS À APRENDIZAGEM	25
1.1 A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	25
1.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO ESTADO DO PARANÁ	48
1.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	55
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CAMINHO TRILHADO	64
2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	64
2.2 A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO: DUAS FACES DA MESMA MOEDA	69
2.3 OS SUPORTES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	74
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PESQUISA DE CAMPO	78
3.1 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	78
3.1.1 A pesquisa etnográfica	78
3.1.2 A observação	81
3.1.2.1 Roteiro de observação dos alunos no cotidiano escolar	83
3.1.3 A análise documental	84
3.1.4 As entrevistas semiestruturadas	85
3.2 ASPECTOS ÉTICOS	85
3.2.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	85
3.3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA	86
3.4 O UNIVERSO DA PESQUISA	87
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	91
4.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	91
4.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	91
4.3 .CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	92
4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	93

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A – Autorização da escola para iniciar a pesquisa	142
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/pais ou responsáveis	143
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/professores	145
APÊNDICE D – Roteiro de observação dos alunos	148
APÊNDICE E - Roteiro de entrevista/professores da sala comum	149
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista/professores da Sala de Recursos Multifuncionais	150

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – NOTAS TÉCNICAS DE ORIENTAÇÕES AOS SISTEMAS DE ENSINO.....	46
QUADRO 2 – ORIENTAÇÕES DA SEED/PARANÁ À REDE ESTADUAL DE ENSINO.....	48
QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES....	94
QUADRO 4 – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES.....	95
QUADRO 5 – OBSERVAÇÃO PRELIMINAR	97
QUADRO 6 – OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO.....	105
QUADRO 7 – ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS)	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CELEN	Centro de Língua Estrangeira Moderna
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONGs	Organizações Não Governamentais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEESP	Secretaria de Educação Especial.
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Autorização da escola para iniciar a pesquisa	142
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/pais ou responsáveis	143
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/professores.....	145
APÊNDICE D - Roteiro de observação dos alunos	148
APÊNDICE E - Roteiro de entrevista/professores da sala comum.....	149
APÊNDICE F - Roteiro de entrevista/professores da Sala de Recursos multifuncionais	150

INTRODUÇÃO

A questão da inclusão em um panorama geral tem sido pauta de discussões, tanto no campo acadêmico quanto na sociedade em geral. Entretanto, discutir o espaço escolar e as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência é complexo e desafiador, considerando que a escola tem apresentado dificuldades na sua tarefa de garantir a aprendizagem de seus alunos, portanto, assegurar a aprendizagem de todos, é tarefa das mais difíceis.

Pode-se dizer que quanto à garantia de acesso, muitos passos foram dados, seguindo o movimento mundial pela inclusão, tais movimentos foram mais intensamente observados em dois eventos: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (TAILÂNDIA, 1990) e o Encontro de Salamanca (ESPANHA, 1994). A partir desses eventos, os países participantes comprometeram-se a estabelecer políticas que garantissem a matrícula de todos na escola. Tais eventos mundiais não tinham como foco principal a escolarização das pessoas com deficiência, mas de todos os alunos, em uma tentativa de universalizar a educação. No Brasil, seguindo os organismos externos¹, financiadores da proposta de educação para todos, as políticas vão se organizando na escola pública.

No caso específico dos alunos com deficiência, o desafio ganha maior dimensão, já que o fato de assegurar a matrícula e a permanência na escola comum não assegura que terão os suportes necessários para garantir sua aprendizagem.

A presente pesquisa teve seu início a partir do interesse da pesquisadora pela temática da inclusão. Tal interesse pela escolarização das pessoas com deficiência foi construído a partir da trajetória profissional da pesquisadora, cujas raízes fundam-se na escola pública, atuando como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, coordenadora pedagógica, tanto em escolas da rede pública municipal, como na Secretaria Municipal de Educação e, por fim, exercendo a função docente no Ensino Superior.

Nessa trajetória, a exclusão era percebida no exercício de uma prática pedagógica baseada em um ensino frontal, nas situações de não aprendizagem, na

¹ Um importante organismo financiador tem sido o Banco Mundial, que busca dar suporte a reformas educacionais que tratassem do enfrentamento do fracasso escolar.

falta de articulação com a família e demais situações em que, se não se excluía formalmente o aluno do ambiente escolar, a exclusão concretizava-se por meio do abandono pedagógico, do não comprometimento com a necessária relação entre o ensino e a aprendizagem, enfim, na forma como a escola organizava o tempo e espaço pedagógicos, não favorecendo a aprendizagem de todos.

Gentili e Scarlatto (2015), afirmam que o modelo de ensino frontal, historicamente, baseou-se na transmissão de aulas expositivas, nas quais os principais recursos didáticos do professor eram o giz e o quadro-negro. Os conteúdos das aulas eram anotados pela classe, pressupondo que os alunos eram iguais e, portanto, deveriam ter o mesmo comportamento e o mesmo nível de aprendizagem.

A atuação da pesquisadora, como Coordenadora do Ensino Fundamental e Educação Inclusiva, na Secretaria Municipal de Educação do município de Ponta Grossa (PR), possibilitou sua participação na implantação e implementação de políticas educacionais voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. No período em que atuou nesta função, 2005 a 2012, os pais foram convidados a matricular os filhos com deficiência no ensino comum². Embora inicialmente um pouco temerosos, os pais foram aderindo à proposta e, gradativamente, as classes especiais foram cessadas e as políticas voltadas à inclusão foram implementadas. Importante ressaltar que as instituições especializadas, voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência, foram convidadas a contribuir nas práticas inclusivas, atuando como atendimento especializado, sendo um suporte ao ensino comum.

Neste processo, muitos foram os entraves vivenciados. Tais entraves foram percebidos nas instituições escolares, junto às famílias, bem como na sociedade em geral. Quanto às instituições escolares, a resistência, na maioria das vezes, ocorria de forma velada, ou seja, enquanto o discurso oficial era inclusivo, reconhecendo a diversidade e matriculando o aluno no ensino comum, as ações no cotidiano escolar mostravam a pouca compreensão com o que é diferente e que implicasse em uma nova lógica de ensino. Já quanto aos entraves percebidos em relação às famílias, os

² Neste trabalho o termo “escola comum” é usado para caracterizar a escola regular que atende a todos os alunos, diferenciando-a da escola especial na qual são matriculados apenas alunos com deficiências.

pais mostravam-se resistentes por temerem a rejeição que seus filhos poderiam sofrer junto às crianças sem deficiência.

Quanto aos professores, a resistência em relação à inclusão dizia respeito ao fato de não sentirem-se capacitados para atuar com alunos com deficiência.

Na trajetória da pesquisadora, as situações vivenciadas evidenciaram que, enquanto a deficiência física foi aceita de forma mais tranquila, já que dependia de poucos suportes para assegurar a aprendizagem, outras como a visual, auditiva e, especialmente, em relação à cognitiva, as dificuldades eram maiores, já que para a efetivação da inclusão eram necessários suportes que envolvessem formação continuada consistente, um contingente maior de recursos humanos, bem como recursos financeiros para aquisição de materiais didáticos apropriados. Tais ações indicavam uma política educacional que atendesse a uma concepção de que todos têm direito à escola e à aprendizagem. Esse cenário instigou a pesquisadora a aprofundar os conhecimentos na área e estudar as questões referentes à inclusão, de modo a contribuir para a implementação de propostas educacionais efetivamente inclusivas no município, que assegurassem uma educação de qualidade a todos.

Neste período, entre 2005 e 2012, o município na qual a pesquisadora atuava, aceitou o desafio de tornar-se um dos 106 municípios polos do Programa³ “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, coordenado pelo Ministério de Educação (MEC) e implementado pela Secretaria da Educação Especial (SEESP). A participação no referido programa incluía a formação de professores e gestores da Rede Municipal de Ensino, bem como dos municípios de abrangência. O município, contava com setenta e dois municípios de abrangência. Os municípios reuniam-se anualmente no município polo. Em tais encontros eram feitos relatos de experiências, organizadas palestras, mesas-redondas relacionadas à inclusão.

Houve a participação em outras ações que se inseriam em um contexto de política de inclusão, como: a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), com parte do financiamento oriundo do MEC, a articulação com Centros de Atendimento Educacional Especializado e a contratação de profissionais com formação em Educação Especial para atuar como apoio às classes do ensino comum.

³ O Programa teve início em 2003 e é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), anteriormente denominada Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Ainda como parte dessa política inclusiva, foi viabilizada formação continuada para profissionais que atuavam nas SRMs, em parceria com o MEC, bem como na formação para profissionais que atuavam como apoio para alunos com deficiências nas classes comuns por meio de cursos voltados às áreas de surdez, cegueira e baixa visão, e também formação na área de deficiência intelectual.

Desta forma, a partir das mudanças estabelecidas, observou-se, no decorrer deste processo, que as práticas no interior da escola nem sempre se modificavam. As práticas pedagógicas e a gestão escolar indicavam que a escola, muitas vezes, reforçava as desigualdades já existentes na sociedade, aplaudindo e estabelecendo práticas que favoreciam aos que já se apresentavam prontos ao aprendizado, desconsiderando os que precisassem de variações metodológicas que atendessem suas necessidades, bem como de estímulos variados de acordo com seu potencial.

Assim, as discussões que dizem respeito à exclusão, que sempre estiveram presentes tanto na formação quanto na prática profissional da pesquisadora, ganharam proporção e significado. Ficou claro que não basta somente a inserção de todos os alunos no ensino regular, pois já está previsto na legislação vigente, mas especialmente assegurar seu sucesso, de acordo com sua singularidade e ritmo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a questão provocativa, era quanto à aprendizagem dos alunos com deficiência. Os suportes previstos atingiam os alunos incluídos ou a inserção dos alunos com deficiência na classe comum apenas camuflava sua exclusão do processo de aprendizagem?

Ao tratar da exclusão, é importante compreender que ela está profundamente enraizada na instituição escolar, não sendo somente sentida pelos alunos com deficiência, mas também por todos que de alguma forma não se sentem pertencentes ao contexto escolar, espaço este, muitas vezes elitista e excludente. Enquanto a educação escolar contribuir para a perpetuação das relações estabelecidas na sociedade dividida em classes antagônicas, a educação das camadas economicamente menos favorecidas, das pessoas com deficiência e de outros segmentos populacionais marginalizados, permanecerá com qualidade medíocre e continuará excluindo.

A partir da trajetória da pesquisadora, esta pesquisa analisou o cotidiano escolar e os instrumentos utilizados pela escola para incluir ou excluir todos que dela participam, compreendendo a inclusão não somente na inserção de todos os alunos

no ensino comum, mas a permanência na escola e na aprendizagem de todos os alunos.

Assim, este estudo volta-se para a análise das práticas pedagógicas, desenvolvidas nas escolas pesquisadas, com vistas a uma educação inclusiva, de forma especial para os alunos com deficiência no ensino comum, ou seja, a análise do cotidiano das escolas envolvidas, na tentativa de compreensão dos fatores que contribuem para a inclusão ou exclusão dos alunos no meio escolar.

Embora a trajetória da pesquisadora estivesse voltada ao desenvolvimento de ações a partir da política nacional de inclusão, a pesquisa buscou distanciar-se deste universo. Este distanciamento justifica-se por duas razões: uma delas diz respeito ao fato de que na vivência da pesquisadora, presenciaram-se ações no interior da escola que demonstravam que alguns gestores e professores, buscavam, unicamente, cumprir tarefas, de forma burocrática, porém, muitas vezes, distanciada da concepção de educadores. Também, considerou-se o fato de que a pesquisadora, no início do estudo, trabalhava como Coordenadora do Ensino Fundamental e Educação inclusiva de uma Rede Municipal de Ensino que tinha como fundamentação da política educacional o princípio da inclusão. Desta forma, a pesquisadora era reconhecida pelos professores e comunidade pelo claro posicionamento quanto à inclusão e neste caso, havia a possibilidade dos dados serem maquiados para que as práticas evidenciassem que elas não atendiam a concepção da inclusão na qual se baseava a política municipal vigente.

Assim, a opção foi pesquisar escolas públicas, um município de pequeno porte, fora do domicílio da pesquisadora, não atrelado a nenhum programa governamental em âmbito nacional, voltado à inclusão de pessoas com deficiência, ou seja, o município não pertencia a nenhum polo de programas de inclusão do governo federal. Esta escolha buscou garantir que a pesquisa não tivesse seus dados camuflados por ações burocráticas unicamente ligadas aos programas governamentais, mas que não contemplam a inclusão como princípio na política educacional do município.

Dentro desse universo, elegeram-se duas escolas, uma municipal e uma estadual da rede pública. Justifica-se a escolha das escolas, por possuírem algumas características relevantes para a pesquisa, entre elas, o funcionamento das SRMs, criadas como suporte no contexto da política governamental voltada para a inclusão. Outro fator relevante diz respeito ao fato de as escolas possuírem, no quadro

docente, profissionais atuantes na educação especial há mais de cinco anos e, finalmente, mas não menos importante, a presença de alunos com deficiência matriculados.

Outra característica importante na escolha do campo de pesquisa foi a proximidade física entre as escolas. Embora com prédios separados, o fato de partilharem um mesmo terreno configura em uma ideia de continuidade para os alunos, ou seja, os que deixam o espaço municipal ao fim do quinto ano da primeira etapa do Ensino Fundamental, iniciam a segunda etapa na escola vizinha, de responsabilidade do estado. Desta forma, os alunos que adentram o sexto ano na escola estadual, já são bastante conhecidos dos docentes que lá atuam, em especial, das profissionais que atuam nas SRMs. Interessou neste estudo, observar a organização escolar de ambas as redes de ensino, buscando compreender o caminho trilhado em cada uma delas.

Outra característica que sugeriu um diferencial quanto às demais escolas públicas do município, diz respeito à proximidade com uma universidade pública. Esta proximidade se refere à distância (a escola está localizada a menos de um quilômetro da universidade) e também existe a busca de uma aproximação para discutir a escola, por meio de convites para participação em grupos de pesquisa e em projetos de extensão, ou seja, o espaço da universidade não é estranho à escola⁴.

Com este cenário, buscou-se sistematizar a pesquisa, objetivando a clareza na leitura do universo escolhido, bem como a fidedignidade na publicação dos resultados e de sua análise.

Optou-se neste trabalho, por uma pesquisa predominantemente qualitativa, tendo como opção metodológica a abordagem etnográfica. A escolha desta abordagem, diz respeito ao desejo em se ter um suporte metodológico que contribuísse na compreensão das práticas sociais, bem como por ser uma abordagem que considera o mergulho no campo de pesquisa, sem, contudo, fazer parte efetivamente deste universo.

Este estudo está fundamentado na abordagem histórico-cultural, tendo como autores de referência, Vygotsky (1988, 1991) e Leontiev (1978, 2006), bem como de

⁴ Os docentes das escolas pesquisadas são convidados a participar de grupos de pesquisa e de projetos de extensão, sendo que alguns docentes têm participado efetivamente.

outros, que tratam sobre a aprendizagem de alunos com deficiência. Também foram utilizados autores que abordam sobre o cotidiano escolar, como Heller (1970, 1987), bem como de práticas pedagógicas, entre eles, Stainback e Stainback (1992).

Portanto, esta pesquisa pretende responder as seguintes questões:

- Como a política da inclusão se efetiva nas escolas pesquisadas?
- O espaço escolar predispõe à inclusão, nos seus aspectos de organização dos tempos e espaços escolares e nas práticas pedagógicas?
- Existe articulação entre o trabalho desenvolvido pelos professores do ensino regular e os professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)?
- Os alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais incluídos nos espaços pesquisados têm avançado no processo de aprendizagem?

No decorrer destas observações, algumas variáveis foram privilegiadas e constam nos instrumentos de pesquisa, como: acessibilidade física, materiais pedagógicos disponíveis, organização curricular, práticas de ensino e procedimentos de avaliação.

A pesquisa partiu da tese que diz respeito à exclusão existente no ambiente escolar, ou seja, apesar dos avanços e discussões quanto a inclusão possibilitarem mudanças consistentes na política educacional implementada, o cotidiano escolar não se altera, sendo ainda um espaço de limitações acentuadas. Estas limitações estão expressas nas barreiras físicas que impedem a acessibilidade de todas as pessoas, bem como nas barreiras pedagógicas, que impedem o aprendizado. Ambas estão ligadas a política educacional adotada pelo município, ao estilo de gestão adotado pela escola e a formação inicial e continuada do professor.

Nesta perspectiva, os objetivos da pesquisa foram analisar a trajetória escolar de alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais, do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, bem como o impacto no processo de aprendizagem destes alunos. Também analisar os documentos legais norteadores das escolas que embasam o trabalho do professor; observar o cotidiano na busca de elementos que identifiquem aspectos inclusivos ou excludentes no espaço escolar; identificar as concepções de docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais na escola.

Para exposição dos resultados da pesquisa, esta tese está estruturada em duas partes, sendo que, na primeira, são tratados os aspectos legais, a trajetória histórica da educação especial, bem como os fundamentos históricos da pesquisa. Fazem parte dessa primeira parte, os capítulos 1 e 2.

No capítulo 1, discute-se a educação inclusiva como direito de todos à educação, relatando de forma breve a trajetória histórica dos marcos legais, nos contextos brasileiro e mundial, assim como a interpretação da legislação a partir de comentários de teóricos, como: Carvalho (2007), Bueno (2002), Batista (2004), entre outros. Um recorte especial foi feito da legislação do estado do Paraná, local de realização da pesquisa, buscando pontos convergentes e divergentes em relação à legislação nacional. Ainda no capítulo 1, analisa-se a formação continuada dos professores, de modo especial para atuar com a inclusão.

O capítulo 2, trata da trajetória histórica da Educação Especial, reconhecendo-a como importante caminho para a educação inclusiva. São analisados, neste capítulo, os suportes oferecidos na escola para garantia do acesso a todos à escola e ao currículo. A avaliação foi discutida neste contexto, considerando-se que ela assume um papel de relevância singular no acesso e permanência de todos e não somente na efetivação da matrícula, como também na aprendizagem.

Quanto à segunda parte do estudo, composta pelos capítulos 3, 4 e 5 é apresentada a análise do universo da pesquisa, identificando os aspectos principais que interferiram neste processo, bem como a análise dos dados coletados, à luz do referencial que atendessem as questões que emergiram da pesquisa.

O capítulo 3, descreve-se o contexto pesquisado, a tipologia de pesquisa adotada, bem como os instrumentos utilizados na coleta de dados.

Quanto ao capítulo 4 apresentam-se os dados coletados, tendo como norte os objetivos propostos e as questões norteadoras.

No capítulo 5, são discutidos e analisados os dados empíricos, articulando-os as perspectivas teóricas adotadas na pesquisa.

E, finalmente, algumas considerações que apontam para conclusões, ainda que temporárias, relevantes na compreensão do objeto da pesquisa e na resposta às perguntas norteadoras.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PRESSUPOSTO DO DIREITO DE TODOS À APRENDIZAGEM

1.1 A LEGISLAÇÃO VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Embora os princípios filosóficos sejam determinantes para uma mudança paradigmática, são os fundamentos legais que asseguram sua concretização e apontam as possibilidades de organização de políticas e práticas nos sistemas de ensino.

Há que se considerar que as relações da escola e da sociedade como um todo, de modo especial, o segmento populacional constituído por indivíduos considerados diferentes, sofreram importantes transformações ao longo da história. Atualmente, compreende-se que cada pessoa, seja ela criança, jovem ou adulto, deve ter acesso a educação para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Esta perspectiva inclusiva, considerada um novo paradigma educacional, traz em seu bojo a crença de uma escola para todos, com igualdade de oportunidades de aprendizagem. Porém, há que se reconhecer que a inserção escolar de alunos com deficiência já vinha ocorrendo e os paradigmas de escolarização desses alunos no ensino comum, tiveram início antes das reformas educacionais da década de 1990, em cujo contexto surgiu a inclusão escolar.

A inclusão escolar busca, como política educacional, resgatar uma dívida com um segmento da população que, historicamente, tem ficado à margem da sociedade. Sobremaneira, reflete a inequívoca opção, socialmente construída, princípio fundamental da dignidade humana e valorização da diversidade, direito à igualdade de oportunidades e condição para o exercício da cidadania.

Contudo, essa construção obedeceu a diferentes paradigmas, a saber: paradigma da institucionalização, normalização, integração e suporte.

O Paradigma da institucionalização teve suas raízes fundantes na segregação das pessoas com deficiência, no total afastamento da sociedade,

permanecendo, desta forma, os indivíduos com deficiência em instituições especializadas, seguindo o pressuposto de que fora do convívio da sociedade eles estariam mais protegidos e mais cuidados. Havia um discurso de que tais instituições preparariam as pessoas para a vida em sociedade, o que geralmente não chegava a acontecer.

Vale lembrar que, no período colonial, a pessoa com deficiência era relegada à responsabilidade exclusiva da família que, na ausência de políticas públicas voltadas para atender este segmento da população, contava apenas com suas possibilidades pessoais, sociais e econômicas (MIRANDA, 2008).

A primeira metade do século XX caracterizou-se pelo aumento, no Brasil, de instituições e de escolas especiais de natureza privada e assistencialista. Nessa época, a ciência estava voltada para a questão da higiene pública, preocupando-se com “os problemas básicos causadores de nossa degenerescência e taras” (JANNUZZI, 1992, p. 33).

Alguns fatores, entre eles as críticas provindas de pensadores europeus e norte americanos, bem como o alto custo das políticas públicas de saúde, fizeram com que o Brasil revisse a prática da institucionalização, de modo especial, após 1964.

Essa condição perduraria até o fim da década de 1960. Até este período a pessoa com deficiência era considerada desnecessária para o sistema de produção, causadora de ônus para a família e para a sociedade, restando como única possibilidade a segregação, que vinha sob um discurso assistencial, mas que, na verdade, tinha a intenção de livrar a sociedade do peso do trabalho com a pessoa com deficiência.

Na falta de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, ocorreram algumas iniciativas assistenciais da sociedade e familiares como a criação de instituições para o atendimento das pessoas com deficiência, entre elas: Sociedade Pestalozzi (1932), Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em 1950, e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. Como iniciativa do poder público, é possível citar instituições voltadas para os cegos e surdos, já que se reconhecia neles alguma possibilidade de contribuição no mundo produtivo do País. Assim, em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Importante destacar que as poucas iniciativas de atendimento concentravam-se na capital do

Império. Os institutos ofertavam número restrito de vagas e eram alocados na área de instrução pública, sendo, portanto, classificados como instituições de ensino (BRASIL, 2010).

Embora a atuação de tais instituições não seja considerada objeto de apreciação neste trabalho, as instituições elencadas merecem destaque pelo importante papel que cumpriram no atendimento das pessoas com deficiência, já que buscaram preencher uma lacuna deixada pela ausência de políticas públicas voltadas para esta população, contribuindo significativamente ao dar visibilidade à situação do atendimento às pessoas com deficiência no País.

De modo especial, vale ressaltar o importante papel da educadora e psicóloga russa, Helena Antipoff, na década de 1930, período em que ela iniciou suas atividades em Belo Horizonte – Minas Gerais, no contexto da Reforma Francisco Campos⁵. O contexto histórico evidencia, conforme já indicado, as poucas iniciativas do poder público, voltadas às pessoas com deficiência, principalmente fora da capital do Império. O trabalho dessa educadora e psicóloga teve início a partir do convite do Governo do Estado de Minas Gerais, para participar da reforma de ensino, conhecida como Reforma Francisco Campos, a qual foi efetivada por Francisco Campos e Mario Casasanta, realizando importantes reformas no ensino público mineiro. Tal Reforma foi uma das mais importantes iniciativas ligadas ao movimento da Escola Nova ocorrida no Brasil. Ela previa a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, destinada à graduação de normalistas que assumiriam a efetiva transformação do Ensino Fundamental na rede de escolas primárias que foi rapidamente ampliada (CAMPOS, 2003).

Nessa reforma, uma grande ênfase foi dada ao ensino da Psicologia, considerada nesta época, a mais fundamental entre as ciências da educação.

A atuação de Helena Antipoff marcou de forma significativa o campo da assistência, da educação e da institucionalização das pessoas com deficiência intelectual no Brasil. Para essa educadora, a origem da deficiência vinculava-se à condição de excepcionalidade socioeconômica ou orgânica.

Antipoff criou, em 1932, a Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte. A Sociedade Pestalozzi foi instituída com o objetivo de promover o cuidado das

⁵ A Reforma Francisco Campos estabeleceu a modernização do ensino secundário brasileiro. Utilizou-se de várias estratégias escolares, como a seriação do currículo, frequência obrigatória dos alunos e sistema regular de avaliação.

crianças excepcionais e assessorar as professoras de classes especiais dos grupos escolares. A referida educadora pretendia, também, chamar a atenção das autoridades locais para a condição precária de vida das crianças pobres ou abandonadas que circulavam pelas ruas de Belo Horizonte. De acordo com Campos (2003), Antipoff não compreendia porque em um país, que não apresentava problemas como terremotos e revoluções, as crianças precisavam sofrer com tanta degradação.

Em 1945, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil; em 1948, a Sociedade Pestalozzi no Rio de Janeiro e, em 1952, a Sociedade Pestalozzi em São Paulo. Em 1970, foi criada a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP), por iniciativa de Antipoff, contando, então, com oito organizações em todo o País.

A Sociedade Pestalozzi não atuava apenas com pessoas com deficiência, entretanto, sua atuação ocorria em diversos focos de exclusão social. O consultório médico-pedagógico para crianças com deficiência ou que apresentavam outros problemas, tornou-se o embrião para o futuro Instituto Pestalozzi de Minas Gerais, criado em 1935 e, posteriormente, transformado em instituição pública do governo de Minas Gerais (MENDES, 2010).

Tal iniciativa representou um marco importante para a educação especial, já que, embora o atendimento ocorresse de forma segregada, em um sistema paralelo de ensino, representou o embrião para políticas públicas voltadas à educação de pessoas com deficiências. Há que se ressaltar também que, embora contextualizada no Paradigma da Institucionalização, a criação das instituições citadas representou um novo olhar para a deficiência, já que buscava atender a todos, independente das condições sociais e financeiras.

O Instituto Pestalozzi, com Helena Antipoff à frente, representou um marco na área da Psicologia, já que a educadora e psicóloga distanciou-se nos seus estudos, da corrente inatista hegemônica da época e propôs uma interpretação em bases socioculturais. Para ela, as medidas da inteligência utilizadas pelos estudiosos, baseadas principalmente em Binet e Simon, poderiam ser consideradas índices da “inteligência civilizada”, ou seja, “da natureza mental do indivíduo polida pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo” (ANTIPOFF, 1931, p. 131-132).

Enquanto a maioria dos psicólogos acreditava que a inteligência era um atributo herdado, não sendo possível modificar esta condição, Antipoff se aproximava de uma abordagem interacionista, demonstrando o papel do meio ambiente sócio-cultural no desenvolvimento da cognição.

A partir da criação das citadas instituições, algumas iniciativas oficiais em âmbito nacional começaram a surgir, embora todas essas tivessem por finalidade a educação em ambientes específicos, com educadores especializados em Educação Especial, para atender a deficiência de cada indivíduo.

Várias instituições orientaram o indivíduo com deficiência e suas famílias para o processo de integração social, sendo assim, observadas as primeiras ações de caráter público de atenção aos indivíduos com deficiência, motivados por dois fatores importantes: a mobilização social e os movimentos socioeconômicos mundiais. Ainda que constituída de caráter caritativo, a Educação Especial ganhou destaque, fundamentada no conceito de normalidade e anormalidade, determinando formas de atendimento clínico-terapêutico (MENDES, 2010).

Entre as décadas de 1950 e 1960, algumas críticas surgiram quanto ao Paradigma da institucionalização e foram produzidas novas ideias fundamentadas no princípio da normalização.

A partir do princípio da normalização, desponta o paradigma de serviços. Segundo este Paradigma, considerava-se que o indivíduo com deficiência teria direito à convivência com os demais indivíduos, porém, para que este convívio acontecesse, ele deveria modificar-se e se comportar de modo mais próximo aos demais membros da sociedade.

Alinhado a esse princípio, os defensores dos indivíduos com deficiências, apoiados na convicção de que todos têm direito à educação, insistiam na necessidade desses indivíduos serem tratados por serviços de diferentes áreas profissionais para, posteriormente, serem integrados à vida na sociedade.

Enquanto marco legal é possível afirmar que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 4.024/1961 (BRASIL, 1961) influenciou de forma decisiva o movimento de transição do Paradigma de institucionalização para o Paradigma de serviços. O objetivo dessa Lei era garantir o direito à educação em todos os níveis.

Com o advento da LDBEN n. 4.024/1961 (BRASIL, 1961), o governo instala o Conselho Federal de Educação (CFE), lança o Plano Nacional de Educação (PNE)

e determina que sejam destinados no mínimo 12% dos recursos provenientes dos impostos arrecadados. Fixa também o currículo mínimo, com o papel de regular a educação em todos os níveis e formas para todo o território nacional. Esse plano teve também como finalidade “promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 2003, p. 55).

Contudo, a luta por direitos sociais era árdua, as pessoas com deficiência eram consideradas improdutivas, sendo, portanto, deixados à margem do sistema. Esse contexto se agravou com o fortalecimento do capitalismo, a partir da Revolução Industrial, com ele a competitividade e o mérito centrado no esforço individual. Na perspectiva do capitalismo, buscou-se aliviar o “fardo social” que estas pessoas representavam, ensinando as pessoas com deficiência a “não destruir e a trabalhar” (PATTO, 1984, p. 164).

Neste sentido, as organizações, tanto governamentais quanto não governamentais, passaram a utilizar os procedimentos de avaliação e intervenção. O objetivo principal de tais procedimentos era modificar e normalizar o indivíduo, como condição para sua integração na sociedade.

As ações pedagógicas eram norteadas por princípios de normalização, integração e individualização. Enquanto o Paradigma da normalização fundamentou-se na modificação do indivíduo para sua posterior integração na sociedade, o Paradigma da integração envolvia a aceitação daquele que se inseria no contexto e o Paradigma da individualização pressupunha um atendimento educacional adequado a cada indivíduo com deficiência, respeitando as características pessoais.

O Paradigma de normalização, com vistas a oferecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos e condições de vida que os demais, caracterizava-se, pela oferta de serviços, organizada em três etapas:

[...] a primeira seria a avaliação, que identificava tudo que deveria ser modificado no indivíduo de forma a torná-lo o mais normal possível; a segunda seria a intervenção, na qual a equipe ofereceria ao indivíduo deficiente, atendimento formal e sistematizado e a terceira o encaminhamento do deficiente aos demais serviços da comunidade (BRASIL, 1998).

Esse Paradigma organizava o trabalho com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia), a

partir de um modelo clínico, com pouca ênfase na atividade acadêmica (GLAT, 1989).

A partir desta forma de organizar o trabalho, afirma-se que no real funcionamento das instituições, a igualdade sempre esteve longe de ser efetiva. Se por um lado, o discurso buscava a igualdade, por outro essa mesma igualdade se mostrava discriminatória, já que o tratamento igual não contemplava as condições necessárias peculiares aos indivíduos com deficiência.

O Paradigma de integração, que substituiu o Paradigma de normalização, trouxe um conceito equivocado de inclusão, já que transfere toda e qualquer responsabilidade de mudança para a pessoa com deficiência, pois ela deve se tornar semelhante aos demais indivíduos, para que possa ser integrado ao convívio social. Esta integração condicionada à mudança do indivíduo, teve como resultado uma exclusão automática desse grupo, considerando que os indivíduos sem deficiência, atendidos pela escola e com reais perspectivas de sucesso social, sempre foram priorizados (MANTOAN, 2003)).

O Paradigma de integração orientou as políticas públicas desde meados dos anos 1970 até meados de 1990 e usado até hoje, caracteriza-se, também, pela oferta de serviços especializados de reabilitação, educação especial e reabilitação profissional, entre outros. A partir deste Paradigma, passou-se a considerar as diferenças na escola, surgiram as “classes especiais” e o espaço escolar ficou, em certa medida, aberto às pessoas com deficiências. Todavia, ainda os alunos com deficiência deveriam adaptar-se à escola, buscando meios de garantir sua permanência e sucesso escolar (FERNANDES, 2006).

O Paradigma de suporte substituiu os anteriores e propõe uma visão mais coerente de inclusão, já que revela várias medidas que deveriam ser tomadas em relação aos indivíduos com deficiência, medidas essas que não se restringiam a avaliar e capacitar, mas iam além, como atitudes de respeito, dignidade e justiça, de modo especial na superação da visão do indivíduo isolado (MANTOAN, 2003).

De acordo com esse Paradigma, os suportes seriam oferecidos no âmbito social, econômico, físico, instrumental, para assegurar a inclusão. Sabe-se, porém, que ainda há muito a ser feito na efetivação desses princípios, sem deixar de considerar também os entraves sociais e políticos que devem ser superados para que se atinja o proposto.

É importante observar-se que atualmente os paradigmas coexistem e podem ser identificados na prática escolar. Fica patente, ainda hoje, a dificuldade de se distinguir o modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar da Educação Especial. Esta dificuldade impede, muitas vezes, o avanço de práticas inovadoras, como o reconhecimento do serviço especializado como apoio ao ensino comum (MANTOAN, 2000).

Somente com a aprovação da LDBEN n. 5.692, de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), encontra-se uma proposição diferente quanto à Educação Especial, que passou de uma visão de reabilitação das pessoas com deficiência à atividade paralela do ensino comum. No Artigo 9º, a referida Lei previa “tratamento especial aos excepcionais”.

Por meio do Decreto n. 72.425, de 1973 (BRASIL, 1973), é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ligado ao Ministério da Educação. Tal criação foi resultado do I Plano Setorial de Educação, a partir do que é dado início a criação de escolas especiais e a implantação de classes especiais nas escolas públicas regulares. Em 1978, foi publicada, em conjunto pelos Ministérios da Educação e da Previdência e Assistência Social (MPAS), a Portaria interministerial n. 186/78, cujo objetivo consistia em “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” (BRASIL, 1978, cap. I, art. 1º, inciso I). Segundo essa Portaria,

[...] o encaminhamento de excepcionais para atendimento especializado deverá ser feito com base no diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional (BRASIL, 1978, cap. I, art. 5º).

Tanto o Artigo 1º quanto o 5º evidenciam que o atendimento especializado estava condicionado ao diagnóstico e este ao prognóstico, que limitavam a ação educativa (KASSAR; OLIVEIRA; SILVA, 2007). Tais artigos demonstram também a aproximação entre as dimensões assistencial, terapêutica e educacional, sendo que esta última não era considerada prioritária no delineamento das políticas para a Educação Especial no Brasil.

Em 1986, o CENESP transformou-se em Secretaria de Educação Especial (SEESP). Este órgão também permitiu o desenvolvimento acadêmico de docentes

na área de Educação Especial, por meio de formação continuada. Em 2011 esta mesma secretaria passa a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), abrangendo assim a inclusão como um todo, porém, contemplando a Educação Especial como um dos eixos de trabalho.

No contexto mundial, os grandes marcos que contribuíram para delinear as políticas públicas nos países foram: a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien (TAILÂNDIA, 1990), da qual resultou a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e o encontro em Salamanca (ESPANHA, 1994), do qual resulta na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sobre política, princípios e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

É importante ressaltar que a proposta da Educação Inclusiva, como explicitada nas referidas declarações e em outras diretrizes, não remete exclusivamente às pessoas com deficiência ou condições atípicas. Abrange, sim, todos os grupos excluídos do processo formal de escolarização. Seu pressuposto é de que não são os alunos que devem adaptar-se às condições da escola, mas a escola é que deve adaptar-se para atender a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, ou outras.

Quanto à Declaração de Jomtien (TAILÂNDIA, 1990), há que se considerar que ela foi fruto da preocupação com os dados surpreendentes no início da década de 1990, no qual mais de cem milhões de crianças, não tinham acesso à escolarização primária e menos de 2% das pessoas com deficiências recebiam qualquer modalidade de educação.

Ainda que a preocupação com a escolarização da população fosse legítima, cabe ressaltar que a compreensão do termo “todos”, não era suficientemente forte, já que não traziam de forma específica as necessidades educacionais especiais de milhões de pessoas (CARVALHO, 2004).

Já a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), embora conserve a perspectiva da educação para todos, remete principalmente à escolarização das pessoas com deficiência. Sendo assim, o encontro ocorreu de forma especial para assegurar que aprendizes com necessidades educacionais especiais fossem incluídos no planejamento da política educacional nas diversas esferas educacionais.

Para Carvalho (2004, p. 6), os principais objetivos estabelecidos na Conferência de Salamanca, foram: “a inclusão de todas as crianças do mundo nas escolas e a reforma do sistema educacional para tornar esse objetivo possível”.

Cabe mencionar que embora estas questões sejam importantes no processo de universalização da educação, temas essenciais para a concretização de tais objetivos, não foram contemplados, como o financiamento da educação, a qualidade da educação ofertada nas instituições de ensino e a avaliação dos resultados obtidos.

Ainda que se considerem as críticas a tais ações mundiais, tanto a Declaração de Jomtien (TAILÂNDIA, 1990) como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) podem ser consideradas avanços, na medida em que se propõem clarificar os graves problemas educacionais existentes.

Para Bueno (2002, p. 2), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representa um avanço, já que atribui aos países a responsabilidade de estabelecer como prioridade na política educacional, a escolarização de pessoas com deficiência, conforme expressa em seu texto: “(...) a mais alta prioridade política e financeira o aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de tornarem-se aptos e incluírem todas as crianças, independentemente de suas características individuais”.

Assim, a escola comum passa a ser responsável pela escolarização das pessoas com deficiência, o que anteriormente era atribuído às instituições especializadas. Considerando o caráter democrático de tal movimento, há que se esperar uma maior participação de pais e comunidade em geral nos processos decisórios. Porém, há que se reconhecer que a articulação da escola com a comunidade é ainda uma questão mal resolvida, mesmo em se tratando de alunos sem deficiência. No que se refere aos alunos com deficiência, o desafio é ainda mais complexo, já que a escola ainda tem dificuldade na incorporação de práticas inclusivas. Desta forma, argumentar que a escola comum é a melhor escola para estes estudantes, impõe um aprofundamento maior da questão, sobre a qual a escola ainda não se debruçou.

Por outro lado, os pais que há pouco tempo deixavam os filhos com deficiência sem participação no processo de escolarização, ainda consideram mais relevante os atendimentos clínicos para seus filhos, optando, por esta razão, muitas

vezes pelo atendimento único nas instituições especializadas, não considerando essencial a inserção desta criança na escola comum.

A liderança dos pais de alunos com deficiência tem sido uma grande força, mais para manter do que para mudar as concepções e condições de atendimento clínico e escolar de seus filhos com deficiência (MANTOAN, 2000).

Importante ressaltar a tendência dos movimentos dos pais em organizar-se em prol de associações especializadas, muitas vezes gerenciadas por eles mesmos e financiados pelos poderes públicos municipal, estadual e federal. Este movimento difere de outros países, ou seja, os pais brasileiros ainda têm ressalvas quanto à inclusão escolar de seus filhos. Isso indica o receio que os pais têm de perder atendimento clínico especializado, já que o ensino comum não oferece e, muitas vezes, a parceria entre as instituições especializadas e a escola não se concretiza.

Segundo Mantoan (2000), somente no final da década de 1980 e início da década de 1990, as pessoas com deficiência têm se organizado, buscando assegurar que os direitos conquistados sejam reconhecidos e respeitados em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas. Porém, tal movimento não é suficientemente forte para serem ouvidos na elaboração de políticas educacionais na perspectiva inclusiva.

Apesar do reconhecimento das dificuldades ainda presentes, merece destaque o comportamento das matrículas em Educação Especial no período 2000 – 2013, revelando um crescimento do atendimento dos alunos em escolas regulares e classes comuns e um decréscimo do atendimento de escolas e classes especializadas, conforme indica a Figura 1.

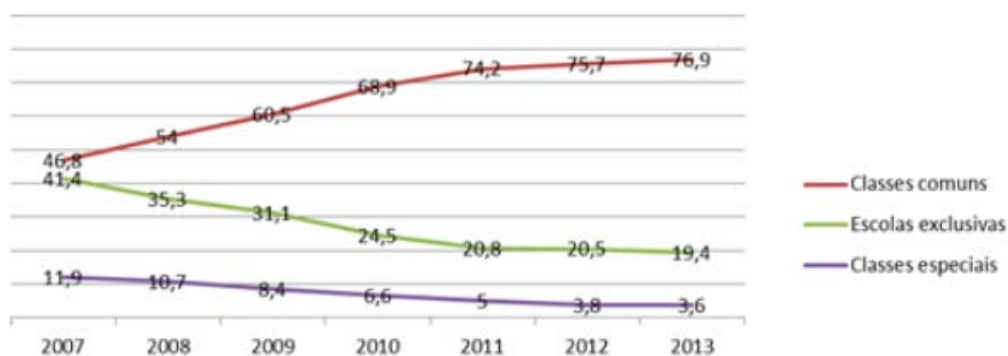


Figura 1 - Percentual de matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na Educação Básica.

Fonte: MEC/INEP/DEEP/ Censo Escolar.

Elaboração: Todos pela Educação/observatório do PNE.

Considerando-se os dados estatísticos, é possível afirmar que o modelo de inclusão das pessoas com deficiência mudou, indicando que há uma tendência significativa na matrícula destas pessoas no ensino comum, porém, de acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar 2011, ainda existem motivos para preocupação. Inicialmente, os quadros chamam a atenção por seu aspecto positivo, no que se refere à inserção de alunos com deficiência no ensino comum, um olhar mais aprofundado mostra que este acesso indicado está muito aquém do ideal. Observa-se que na Educação Infantil o número de alunos incluídos é quase insignificante, já no Ensino Fundamental alunos com deficiência representam 1,4% do total (437.132 em 2011), no Ensino Médio, apesar do crescimento evidente, eles são apenas 0,4%. Estes dados sinalizam que pessoas com deficiências deixam a escola sem chegar à última etapa da Educação Básica (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012).

A quase totalidade de alunos sem deficiência matriculados na Educação Infantil é alarmante, já que, considera-se que a criança com deficiência, incluída desde a Educação Infantil, vai ter muito mais condições de seguir na sua trajetória educacional e ter sucesso escolar.

Se por um lado os pais de crianças com deficiência nem sempre reconhecem a importância da Educação Infantil no desenvolvimento de seus filhos, por outro, ainda que seja reconhecida sua importância, nem todos conseguem vagas nas Instituições que ofertam a Educação Infantil. Na maioria dos municípios não há vaga para todos nessa etapa de ensino.

Desta forma, se a Educação Infantil é reconhecida como uma etapa essencial de ensino, para todas as crianças, na qual o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social são estimulados, a falta de acesso das crianças com deficiência acarreta a falta de estimulação e desenvolvimento por meio do convívio social e atividades pertinentes a esta faixa etária, que sem dúvida trará consequências para o desenvolvimento infantil como um todo.

Na etapa do Ensino Fundamental observa-se um maior número de matrículas de alunos com deficiência. Esse dado remete a obrigatoriedade de matrícula nesta etapa de ensino, sendo assim a educação inclusiva garante um direito constitucional que avaliza o acesso de todas as crianças ao Ensino Fundamental. Embora isto signifique um avanço, há que se considerar que ter assegurada a matrícula não garante que as práticas de ensino se modifiquem no

sentido de atender as diferenças, beneficiando a todos com o convívio na diversidade.

Por outro lado, um maior número de alunos com deficiência nessa etapa de ensino, pode significar que os alunos são matriculados nos anos iniciais, mas nem sempre a trajetória indica sucesso nos anos subsequentes.

Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 34), apontam que não adianta admitir o acesso de todos às escolas sem garantir a continuidade da escolaridade até o nível que o aluno consiga atingir. É importante ressaltar que o direito de matricular alunos com deficiência no ensino comum não significa inclusão escolar. Os autores sustentam que:

Embora sem respaldo teórico, no discurso recorrente de muitos profissionais da educação a inclusão escolar tem sido expressão empregada com sentido restrito e como se significasse apenas matricular alunos com deficiência em classe comum.

Tais informações têm mais força se considerarmos o comportamento das matrículas em cada nível de ensino. A presença de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, é mais significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, caindo nos anos subsequentes da Educação Básica, em especial no Ensino Médio.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), o Brasil tem até 2024 para universalizar a matrícula de pessoas com deficiência, ou seja, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação⁶ na rede regular de ensino. Ainda há muito que fazer para assegurar que estas pessoas tenham acesso à Educação Infantil, bem como, possam prosseguir seus estudos, concluindo a Educação Básica.

⁶ Embora a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 defina o alunado da educação especial como aqueles com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, é utilizada neste trabalho a expressão 'alunos com deficiência' para me referir a esse alunado, em função de sua prevalência numérica e da configuração de desafios associados aos serviços que apresentam características pedagógicas semelhantes às aquelas relativas aos demais grupos de sujeitos.

É possível apontar como possíveis causas da queda no número de matrículas ao longo da trajetória escolar, o despreparo das escolas para acolher estes estudantes e os entraves da própria configuração dessa etapa de ensino. A abordagem pedagógica se torna mais difícil no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, devido ao grande número de disciplinas e o foco na preparação para o vestibular. Além disto, a cultura da reprovação que existe na escola brasileira vai retendo as pessoas durante o processo de escolarização, tal cultura não se restringe aos estudantes com deficiência, mas tende a ser maior para esta população.

Embora a Constituição Federal de 1998, tenha previsto a obrigatoriedade de assegurar que todas as crianças de seis anos ingressem no Ensino Fundamental, como estabelece a Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006), e prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, segundo a Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2009), se analisados os dados do Censo Escolar MEC/INEP, verifica-se que no Ensino Médio há uma lacuna significativa. Enquanto o acesso ao Ensino Fundamental está praticamente universalizado, a progressão dos estudos, não permite que todos os alunos cheguem ao Ensino Médio com a faixa etária adequada. Conforme Sampaio (2009, p. 6):

A universalização do ensino médio – entendida como assegurar à população de 15 a 17 anos 100% de frequência a escola nas séries adequadas a cada idade – exige, necessariamente, a regularização do fluxo escolar no ensino fundamental. Sendo assim, antes de falar em universalização do ensino médio, é preciso atingir a universalização na conclusão do ensino fundamental e não apenas no acesso.

Já quanto à intencionalidade de órgãos governamentais na política de inclusão, é possível constatar que ainda é necessário clarificar este processo, já que, muitas vezes, os programas não atendem as especificidades locais e não respondem as demandas trazidas. É preciso, portanto, que todos os envolvidos sejam chamados para o debate: alunos, pais, professores do ensino comum, professores da Educação Especial, do contrário, os programas somente atenderão às questões burocráticas, mas não garantirá que a inclusão ocorra efetivamente.

No Brasil, algumas tentativas de modificações nos marcos legais já eram vislumbradas, anteriores aos eventos mundiais que desencadearam o Paradigma da inclusão e estão expressas na Lei n. 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que estabelece as

diretrizes para a educação nacional. Neste texto, começa a despontar a possibilidade de inserção do aluno com deficiência no ensino comum, ainda, porém, com um caráter segregativo, conforme explicita o Artigo n. 88: “(...) a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los no sistema comum de educação”.

Ao analisar tal artigo, Batista (2003, p. 15), chama a atenção para as desvantagens decorrentes desta ação:

Estar separado do convívio social em nome de um tratamento ou atendimento especializado, significou para as pessoas com deficiência, estarem em organizações especializadas ou escolas especiais e não terem acesso aos meios de educação ou oportunidades de acesso ao trabalho que são comuns as demais pessoas. Esta atitude limitou a participação destas pessoas na sociedade em geral, permitindo a participação apenas dos grupos formados por **iguais** (grifo da autora).

É inegável o papel desempenhado pela mobilização de grupos populares e organizações não governamentais na conquista da democracia. Muitas destas conquistas transformaram-se em direitos, alguns destes expressos na Constituição Federal de 1988. Nela, inegavelmente, houve um avanço na defesa dos direitos humanos, em especial, nos direitos da pessoa com deficiência. No Artigo n. 18, inciso III, é explicitado o dever do Estado para com a oferta das escolas especializadas. O Artigo n. 227, inciso II, determina a criação de programas de prevenção e atendimento especializado, bem como a integração social do adolescente portador de deficiência. Neste artigo dois termos devem ser considerados em seus contextos “integração” e “portador de deficiência”.

Quanto ao termo “integração”, constante nesse artigo, observa-se a tendência ao movimento da integração, que predominou por décadas e ainda persiste. A perspectiva integracionista estava expressa na LDBEN n. 4.024/1961, conforme aponta o Art. n. 88. “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

O processo de integração resultou na separação entre o ensino regular e o especial. Desta forma, as práticas desenvolvidas na Educação Especial tinham como objetivo ingressar o aluno no ensino comum (FERNANDES, 2006).

Integração, portanto, indica, especificamente, a inserção escolar de pessoas com deficiência, o que envolve várias possibilidades, desde classes comuns até locais específicos, como classes e escolas especiais. Neste modelo a inserção se dá por mérito da pessoa com deficiência. As diferenças individuais e os suportes necessários em cada caso, não têm relevância.

Ainda que se considere o mérito do processo de integração ao tratar de socializar as pessoas com deficiência, é preciso reconhecer que este processo também é segregador, já que considera a pessoa com deficiência a principal responsável por sua inserção na sociedade (SASSAKI, 2005).

Quanto ao termo “portador de deficiência”, foi frequentemente usado em documentos oficiais, porém, no surgimento do Paradigma da inclusão, compreendeu-se que tal termo reforça a segregação e a exclusão. Cabe esclarecer que o termo “portadores”, implica, algo que se “porta”, que é possível se desvencilhar tão logo se queira. Remete, ainda, a algo temporário, como portar um talão de cheques, portar um documento ou ser portador de uma doença (SASSAKI, 2005).

A deficiência, na maioria das vezes, é algo permanente, não cabendo o termo “portadores”. Quando se rotula alguém como “portador de deficiência”, nota-se que a deficiência passa a ser “a marca” principal da pessoa, em detrimento de sua condição humana.

Assim, compreende-se que o reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência à educação e a inclusão social ocorreu de forma gradativa. Um marco importante neste processo foi o reconhecimento das diferenças, o que pressupõe uma mudança da escola para um espaço mais inclusivo, com suportes necessários à garantia do processo de escolarização.

Da mesma forma que o direito à diferença representou uma conquista social, a garantia da educação como um direito de todos os cidadãos se deu por meio de um complexo processo de evolução social. A esse respeito, Horta (1998, p. 6), afirma que:

[...] a vida, a liberdade, a propriedade privada e a segurança jurídica foram os primeiros direitos reconhecidos, proclamados e protegidos. A educação, por sua vez, apesar de sua grande importância, incorporou-se com grande atraso, aos seletos grupos dos direitos humanos, por meio de um processo lento, ambíguo e contraditório.

Para o mesmo autor, a Constituição Federal de 1988 fecha o círculo quanto ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação, como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 1930.

A Constituição Federal de 1988, determina, outros marcos legais, na direção da definição dos direitos sociais da cidadania, modificando o cenário das políticas públicas, o que beneficia todas as pessoas, em especial crianças e adolescentes. Sem dúvida, tais marcos contribuíram, para que o direito ao acesso dos aluno com deficiência ao processo de escolarização fosse assegurado, conforme apontado abaixo:

- a) Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/1990, no Art. 55 estabelece a obrigatoriedade dos pais matriculem seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Tanto a matrícula quanto a frequência, são obrigatórias na rede oficial de ensino fundamental. No Artigo 101, inciso III, incluem-se também as medidas de proteção a criança e ao adolescente, aplicáveis sempre que seus direitos forem ameaçados ou violados.
- b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/1996, estabelece:

Art. 4º. – o dever do estado para com a educação escolar pública, será efetivado mediante a garantia de:

I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão a obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

Art. 5º. – o acesso ao ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra, legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, para exigí-lo.

- c) O Código Penal Brasileiro, no seu Artigo 246, estabelece que deixar de prover instrução primária ao filho em idade escolar constitui crime de abandono intelectual, com pena de quinze dias a um mês de reclusão ou de multa.

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, a educação foi organizada em dois grandes níveis:

- a) Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio;
- b) Ensino Superior, que compreende os cursos superiores, cursos sequenciais, cursos de pós-graduação e extensão (Art. 21 e 44 da LDBEN n. 9394/1996).

Desta forma, é importante compreender a referida Lei com as contradições que apresenta e o contexto histórico na qual foi gerada.

Outro aspecto importante na referida lei diz respeito às pessoas “portadoras de necessidades especiais”, conforme aponta o texto, reservando um capítulo a Educação Especial. No Art. 58 da LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996), o texto indica a educação de pessoas com deficiência “preferencialmente” no ensino regular.

Tal texto foi recebido com ressalvas pelos defensores da educação inclusiva. Porém, há que se considerar que mesmo não apresentando dispositivos quanto à estrutura e as políticas que assegurassem a inserção e permanência dos alunos com deficiência no ensino regular, os dispositivos desta lei, relacionados à flexibilização das formas de organização curricular, ao acesso e à avaliação, foram importantes. Além disso, num país como o Brasil, onde o “acesso a educação de pessoas com deficiência é escasso e revestido do caráter da concessão e do assistencialismo” (FERREIRA; GLAT, 2003, p. 1), a LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996) representou um grande avanço.

A partir deste arcabouço legal diversas diretrizes foram estabelecidas no sentido de garantir a escolarização a todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial começou a delinear outros contornos para a Educação Especial, estabelecendo objetivos gerais e específicos referentes a “[...] interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (BRASIL, 1994, p. 7).

Alguns anos depois, foi consolidada a Política Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência – Decreto n. 3.298 (BRASIL, 1999).

E importante ressaltar que as duas leis acima citadas estavam impregnadas do movimento pela integração, que, conforme explicitado anteriormente, centra-se na condição de deficiência da pessoa, não cabendo à escola modificações na sua

estrutura física e organizacional. Conforme aponta Mantoan (2003), no processo de integração, nem todos os alunos poderão frequentar o ensino comum, já que é realizada uma prévia seleção e somente os mais aptos serão inseridos, os que adequarem-se aos programas escolares.

Neste paradigma, a escola não precisa adaptar-se, mas o aluno deve atender as exigências da escola.

Assim, no processo de integração, as diferenças das pessoas não são consideradas, buscando-se uma normalização, ou seja, a tentativa de fazê-las parecer o mais próximo possível do padrão de normalidade imposto pela sociedade.

Quanto ao Paradigma da inclusão, é possível afirmar que ele ambienta-se na década de 1990 e tinha como objetivo alcançar todas as crianças, apoiado em princípios como igualdade e equiparação de oportunidade na educação, sempre considerando as diferenças individuais. Sanches (2005), aponta que o conceito de inclusão amplia sua abrangência, fazendo referência não somente aos alunos com deficiência, mas a todos os alunos das escolas, que, por sua vez, devem estar preparadas para acolher e educar a todos.

Estabelecendo uma comparação entre os dois conceitos, compreende-se que se no Paradigma da integração a inserção do educando está centrada no sujeito, nos seus méritos pessoais e acadêmicos, não sendo considerada importante nenhuma modificação na estrutura escolar; na perspectiva da inclusão nenhuma manifestação de dificuldade deve ser fator impeditivo à aprendizagem do aluno, no entanto, as diferenças individuais devem ser consideradas para garantir suportes necessários na quebra de barreiras à aprendizagem.

Nesta perspectiva, se no primeiro modelo o aluno deve adaptar-se à escola e à sociedade, no segundo, a escola e a sociedade é que necessitam adaptar-se para acolher a todos.

Em 2001 foi instituída as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Este documento teve sua base na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A partir dele instituíram-se os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais”, passando a regulamentar a Educação Especial nos sistemas de ensino. A grande novidade em relação às

diretrizes anteriores foi o avanço no sentido de instituir o “apoio pedagógico”⁷ para alunos com deficiência inseridos nas classes comuns.

Em setembro de 2007, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) lança a versão preliminar da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Esta versão preliminar foi discutida entre diversos segmentos municipais e estaduais, gerando um descontentamento de educadores ligados às instituições especializadas. Em decorrência deste descontentamento foi escrito um documento intitulado: “Manifesto da Comunidade Acadêmica Pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva” (BRASIL, 2001a).

Tal manifesto em linhas gerais, concorda com o princípio inclusivo, mas faz críticas fortes à forma como a política do Ministério de Educação (MEC), estava sendo instituída. A principal crítica diz respeito à falta de coletividade nas discussões quanto ao tema, o que é interpretado como um desrespeito à história da Educação Especial no País. Também é criticada a ênfase da política do MEC no atendimento das Salas de Recursos Multifuncionais e a possibilidade de fechamento das instituições especializadas, enquanto escolas, transformando-se em centros de atendimento. A preocupação dos autores do manifesto é que a Sala de Recursos Multifuncionais não assegura suporte suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência.

O referido manifesto gerou o Manifesto ao Manifesto (2011b), no qual um grupo de intelectuais, também da comunidade acadêmica, apresenta duas razões para não assinar o Manifesto: demonstrar o quanto a petição não representa o pensamento de todo o universo acadêmico, bem como enriquecer o debate acerca da temática. O texto foi construído traçando contrapontos dos argumentos usados no Manifesto da Comunidade Acadêmica.

Estas discussões, bem como outras críticas surgidas na comunidade das instituições especializadas, levaram a uma retomada da versão preliminar do documento, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) e algumas modificações são feitas na versão final, em

⁷ O artigo que trata do apoio pedagógico traz o seguinte texto: “serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especiais; b) atuação de professores-intérpretes de linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interdisciplinares; d) disponibilização de outros apoios necessários a aprendizagem, a locomoção e a comunicação” (BRASIL, 2001a, p. 2).

2008. No referido documento é previsto o atendimento especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, reconhecendo-se, também, a importância do atendimento nos Centros Especializados de Referências (BRASIL, 2008).

Cabe mencionar também o Decreto n. 6.571 de 2008, que prevê o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino nos estados e municípios que prestarem atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, matriculados na rede pública de ensino regular. O referido decreto regulamenta a distribuição dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), determinando:

Para o computo das matrículas da educação regular do ensino público que recebem ensino educacional especializado, sem prejuízo no computo dessas matrículas na Educação Básica regular (Art. 9º).

Assim, o aluno com deficiência atendido em classes regulares contará em dobro para efeitos de cálculo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB, 1997), caso tenha atendimento educacional especializado no contra turno, com carga horária ampliada, sem prejuízo de sua convivência com as demais crianças, como indica a Resolução n. 04/2009,

Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE. (art. 8º.)

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada: a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Desta forma, a política do MEC, a partir de 2005, tem adotado a posição de que a escolarização de alunos com deficiência deve dar-se diretamente no ensino regular. De acordo com esta proposta, o papel das instituições especializadas fica

restrito à proposta de Atendimento Educacional Especializado complementar e/ou suplementar, papel este também exercido nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Nesta perspectiva, a Diretoria de Políticas de Educação Especial, emite Notas Técnicas, que buscam orientar os sistemas de ensino na implantação e implementação de uma política educacional na perspectiva inclusiva, conforme indicado no quadro 1.

QUADRO 1 – NOTAS TÉCNICAS DE ORIENTAÇÃO AOS SISTEMAS DE ENSINO

DATA	ASSUNTO	COMENTÁRIO
Nota Técnica no.11/2010 07 de maio de 2010 MEC/INEP	Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.	O documento busca subsidiar uma política educacional voltada para a inclusão, detalhando ações de ordem pedagógica, financeira e administrativa.
Nota Técnica no. 15/2010 02 de julho de 2010 MEC/CGPEE/GAB	Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada	Em reconhecimento ao direito de todos à educação e à aprendizagem, tal documento busca orientar e normatizar as questões de Atendimento Educacional Especializado, explicitando que os custos com tal atendimento não pode ser repassado aos alunos.
Nota Técnica 051/2012 18 de julho de 2012 MEC/SECADI/DPEE	Implementação da Educação Bilíngue	Ainda em atendimento à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tal documento garante a presença do interprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas salas de aula comuns.
Nota Técnica no. 24/2013 21 de março de 2013 MEC/SECADI/DPEE	Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012.	A implementação da referida Lei trata dos direitos da pessoa com Espectro Autista, considerando-a público alvo da educação especial.
Nota Técnica no. 028/2013 21 de março de 2013 MEC/SECADI/DPEE	Uso do Sistema de FM ⁸ na Escolarização de estudantes com Deficiência Auditiva	O Sistema FM vem atender a necessidade dos alunos com implante coclear ou que utilizam aparelho auditivo, assegurando a audição da fala da professora, sem ruídos que interfiram.
Nota Técnica 055/2013 10 de maio de 2013 MEC/SECADI/DPEE	Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva	O documento prevê a possibilidade de instituições especializadas transformarem-se em centros de atendimento especializado.

⁸ De acordo com a Nota Técnica 028/2013, trata-se de Sistema de Frequência Modulada (FM) como ferramenta de acessibilidade na educação para estudantes com deficiência auditiva, usuários de Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI) e/ou Implante Coclear (IC).

QUADRO 1 – NOTAS TÉCNICAS DE ORIENTAÇÃO AOS SISTEMAS DE ENSINO**(continuação)**

DATA	ASSUNTO	COMENTÁRIO
Nota Técnica no. 106/2013 19 de agosto de 2013 MEC/SECADI/DPEE	Orientação à implementação da Política Institucional de acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.	Há anos a principal discussão quanto à inclusão era quanto ao direito à matrícula no ensino comum. Assegurada pela legislação vigente, este documento não só reafirma os princípios inclusivos, como também busca assegurar que ao chegarem ao ensino médio e superior, tenham os suportes necessários para dar continuidade ao seu processo educacional.
Nota técnica 004/2014 23 de janeiro de 2014 MEC/SECADI/DPEE	Orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.	Neste documento, busca-se corrigir uma demasiada ênfase na comprovação da deficiência do aluno e traz para o centro das ações o plano de trabalho individualizado previsto pelo professor da SRM, enfatizando as práticas pedagógicas em detrimento do laudo clínico apresentado.
20 de março de 2015	Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do Artigo 7º da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014.	Nesta nota é reiterada a obrigatoriedade das escolas públicas e privadas, na aceitação de matrículas de crianças com deficiência, sob pena de pagamento de multa.
19 de abril de 2016	Informe sobre a Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016.	O documento estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos para que prestem atendimento à educação especial.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados do MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2014).

As Notas Técnicas publicadas objetivaram apoiar os sistemas de ensino na construção de uma política inclusiva, buscando atender a criação de suportes necessários à aprendizagem de todos os alunos, inclusive aos alunos com deficiência.

Estas notas, respaldadas pelas diretrizes educacionais brasileiras, asseguraram o caráter suplementar da Educação Especial, considerando o atendimento as especificidade das áreas de deficiências e de cada indivíduo em particular.

1.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO ESTADO DO PARANÁ

O Estado do Paraná adotou trajetória própria, nem sempre condizente com a política nacional, criando o lema “inclusão responsável e gradativa” (SANTOS, 2010), conforme apontam os dados do quadro 2:

QUADRO 2 – ORIENTAÇÕES DA SEED/PARANÁ À REDE ESTADUAL DE ENSINO

DATA	ASSUNTO	COMENTÁRIO
08 de novembro de 2010 Instrução 020/2010 – SUED/SEED	Orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual.	O documento orienta quanto à organização dos sistemas de ensino nas Salas Tipo II.
01 de agosto de 2011 Instrução 010/2011 SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas habilidades/superdotação.	O documento orienta os sistemas de ensino no tocante ao atendimento dos alunos com altas habilidade/superdotação.
19 de setembro de 2011 - Resolução nº 3.600/11 SEED	Alteração na denominação das Escolas de Educação Especial.	Altera a denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.
22 de novembro de 2011 Instrução 016/2011 SEED/SUED	Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I, na Educação Básica – área de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.	O documento apoia a Rede Estadual de Ensino, na organização das Salas de Recursos Multifuncional, na complementação às classes regulares.
Resolução no. 7863 de 05 de outubro de 2012 (CEE).	Regulamenta os procedimentos para celebração de Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED e as entidades Mantenedoras das Escolas que ofertam Educação Básica na modalidade de Educação Especial.	O documento busca a organização das escolas na modalidade especial, prevendo formas de suprimento de pessoal e questões financeiras.
Lei 18419 de 07 de janeiro de 2015.	Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná.	Estabelece a transversalidade da educação especial, bem como igualdade de oportunidades.
Instrução normativa 01/2016	Cria critérios para solicitação de professor de apoio educacional especializados aos estudantes com transtorno do espectro autista.	O documento direciona a possibilidade da presença do profissional de apoio somente para algumas áreas de deficiência.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados da SEED/PR.

Nos documentos elencados no quadro 2, as orientações técnicas são garantidas quanto à criação e organização das Salas de Recursos Multifuncionais, porém, há uma lacuna de tempo quanto à organização das Salas de Recursos Multifuncionais previstas pelo MEC, e as orientações oriundas da SEED/PR, deixando claro o caminho diverso da inclusão no estado do Paraná.

Em 2010, foi publicado o documento “A Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão”. Entre as divergências deste documento em relação às orientações do MEC está o fato da abertura de precedente para que a Educação Especial ocorresse de forma substitutiva, mantendo assim as escolas especiais, com o argumento de que a escola comum, mesmo com apoio especializado, nem sempre é o melhor espaço para atender as necessidades das pessoas com deficiência (PARANÁ, 2009).

A concretização desta política, que causa mais impacto na prática escolar, diz respeito à transformação das instituições especializadas em Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Esta medida inscreveu a política educacional do Estado do Paraná, em uma perspectiva de segregação, na medida em que não prioriza o ensino na escola regular comum, ao mesmo tempo, determina às instituições especializadas a função de ensino curricular. Tal função, historicamente, não representava prioridade nestas instituições, que objetivavam de forma especial o atendimento clínico e especializado de acordo com cada área de deficiência.

Conforme aponta o Art. 1º. da Resolução 3.600/2011:

Autorizar a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011.

Uma consequência desta mudança diz respeito à diminuição ou cessação do atendimento anteriormente prestado pelas instituições especializadas às crianças matriculadas na escola regular comum, já que agora a prioridade de atendimento era para os alunos matriculados em tais instituições, tornando maior o desafio da inclusão, já que os alunos não poderiam contar mais com atendimento clínico e especializado.

Aos alunos incluídos no ensino regular comum, havia previsão para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), de acordo com o a Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, nº 4/2009, ou seja,

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. O Decreto nº 7.611/2011 corrobora as orientações para a construção de sistemas.

Nesse sentido, o estado do Paraná, assim como os demais estados da Federação, passou a considerar a oferta da Sala de Recursos Multifuncionais, no espaço escolar do ensino regular, como um dos atendimentos da Educação Especial, que visa contribuir para a inclusão de aluno com deficiência, matriculados em classes comuns.

O Estado do Paraná, inicialmente, regulamentou a oferta da Sala de Recursos Multifuncionais com a Instrução nº 04/04 (PARANÁ, 2004) e, em seguida, com a Instrução nº 015/08 (PARANÁ, 2008), ambas da SEED/DEE - PR. Todavia, em 2011 é emitida a Instrução nº 016/11 (PARANÁ, 2011), que amplia a terminologia desse serviço de apoio para Sala de Recursos Multifuncionais - tipo I, adequando-se às orientações do MEC, contidas no Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, assim definindo-a:

Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011).

Na perspectiva da inclusão a Sala de Recursos Multifuncionais tornou-se muito importante, já que “visa oferecer apoio educacional complementar necessário

para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar” (MORETTI; CORRÊA, 2009, p. 487).

Além de garantir o apoio especializado, de forma complementar ao aluno com deficiência, em período diverso daquele em que frequenta a classe regular, são significativas as oportunidades de sucesso acadêmico no ensino comum, a partir do atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais, contribuindo nas adequações curriculares possíveis e necessárias para que o aprendizado dos alunos com deficiência se efetivasse.

Porém, para que a Sala de Recursos Multifuncionais possa ser considerada instrumento de inclusão, é preciso que consiga atender à diversidade, assegurando ao aluno a inclusão em situações de aprendizagem no ensino regular (ARNAL; MORI, 2007, p. 3).

Para efeito de atendimento, as Salas de Recursos Multifuncionais dividem-se em:

- a) Sala de Recursos Multifuncional - tipo I, anos iniciais: Alunos que nunca frequentaram serviços da Educação Especial [...]; Alunos egressos de Classe Especial ou Escola de Educação Especial [...];
- b) Sala de Recursos Multifuncional - tipo I, anos finais: Alunos que nunca frequentaram serviços da Educação Especial [...]; Alunos egressos de Sala de Recursos Multifuncional (Tipo I) anos iniciais, Classe Especial ou Escola de Educação Especial [...];
- c) Sala de Recursos Multifuncional - tipo I, ensino médio: Alunos egressos de Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, anos finais do ensino fundamental (PARANÁ, 2011).

No Paraná, de acordo com a instrução nº 016/2011, item 2, os alunos com direito a frequentar a Sala de Recursos Multifuncional tipo I, são: os com deficiência intelectual; com deficiência física-neuromotora; transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, devendo estar regularmente matriculados na Educação Básica, na Rede Pública de Ensino.

Nesse ponto, importa registrar outra legislação emanada do Ministério da Educação. Trata-se da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O Artigo 4º, dessa Resolução, especifica o público alvo descrito em um amplo grupo de alunos como objeto do atendimento educacional especializado (AEE). Nessas diretrizes são

considerados como público-alvo do AEE: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento; alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009).

Observa-se, no teor do documento, a ampla função da Sala de Recursos Multifuncionais, tendo-se em vista a população à qual ela se destina e o seu caráter multifuncional e, ainda, a diferença da Instrução nº 016/11 (PARANÁ, 2011), que apresenta como público alvo os alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE), omitindo os alunos com altas habilidades/superdotação.

Embora exista o encaminhamento legal, na prática ainda há muitas dúvidas quanto ao funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Uma das questões centrais, diz respeito ao público alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), define como público alvo do Atendimento Educacional Especializado, os alunos com deficiência, ou seja:

Aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotipias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância; Estudantes com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Não são considerados alunos público alvo da Educação Especial, segundo este apontamento, os alunos com dislexia, dislalia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), porém, eles representam um desafio para professores e a escola como um todo, quanto à questão da aprendizagem.

Em relação às áreas consideradas de deficiência, no aspecto legal, a ênfase é que o atendimento seja feito na própria escola, em contra turno escolar, em ambientes não segregados, nas escolas comuns, oportunizando a convivência com os alunos ditos “normais”.

Alguns autores, entre eles Mantoan (2006) e Figueiredo (2008), têm defendido a política para a educação inclusiva, de forma ampla, porém, não sem os suportes necessários que garantam a aprendizagem. Não se trata, portanto, de garantir o acesso à escola e integrar o aluno, mas também assegurar os suportes necessários para que a aprendizagem se efetive.

Conforme esclarece Beyer (2006, p. 73),

O projeto pedagógico inclusivo busca escapar desta dicotomia, ou seja, objetiva não produzir uma categorização 'alunos com ou sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais' (a adjetivação é ampla e flutuante, conforme os vários diagnósticos possíveis). Para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas.

Glat (2007, p. 24) adverte que “[...] embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos”.

Vários autores têm recomendado cautela na instituição radical de uma política de inclusão escolar que não ofereça a opção de serviços especializados complementares. Entre eles, pode-se citar: Lieberman (2003); Silva (2007); Mendes (2006); Glat e Blanco (2007); Kassar, Oliveira e Silva (2007) e Pletsch (2010).

Não é possível ignorar, que um dos problemas que representa entraves para a consolidação de uma política de educação inclusiva, é a descontinuidade dos serviços de suporte à inclusão. Estas ações têm estreita relação com interesses políticos e econômicos, uma vez que integrar é considerado menos dispendioso. Contribuem para esta discussão, autores como: Ferreira e Ferreira (2004); Arruda, Kassar e Santos (2006); Bueno (2005) e Pletsch (2010).

Ao se tratar dos direitos dos alunos com deficiência no contexto da LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), cabe citar as palavras de Mazzotta (2003, p. 87) que diz:

Este projeto de LDB disciplina a educação escolar. No capítulo III, dispondo sobre o direito a educação e o dever de educar, estabelece que ‘a educação, direito fundamental de todos, é dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, cabendo ao Poder Público [...] observar modalidades e horários compatíveis com as características da clientela.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), objetiva reforçar os direitos dos alunos com deficiências, assegurando a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A orientação aos sistemas de ensino visam:

[...] garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações e articulação inter setorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Pode-se afirmar que muito se desenvolveu em nosso país em termos de legislação educativa voltada para a inclusão, porém, há muito que se avançar na quebra de barreiras, sejam elas arquitetônicas ou pedagógicas. Conforme aponta Mantoan (2006, p. 24),

Há apoio legal suficiente para mudar, mas só temos tido, até agora, muitos entraves nesse sentido. Entre esses entraves estão: a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio a inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras e excludentes, o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência [...], o corporativismo dos que se dedicam às pessoas com deficiência mental; a ignorância de muitos pais, a fragilidade de grande maioria deles diante do fenômeno da deficiência de seus filhos.

O desafio das escolas que recebem alunos com deficiência, na busca da superação do paradigma de integração, é avançar, promovendo a inclusão, acreditando-se que o aluno com deficiência é capaz de interagir e aprender, desde que o planejamento docente e a organização da escola, tenham como foco principal a realidade do aluno com deficiência, utilizando variações metodológicas possíveis que indiquem o respeito ao ritmo e singularidade de cada educando.

Assegurar ao aluno com deficiência oportunidade igual, não significa que será utilizada a mesma metodologia de ensino e os mesmos recursos pedagógicos, porém, é necessário garantir que ele se desenvolva como sujeito dentro de sua

singularidade, compreendendo-se que cada pessoa desenvolve seu máximo, conforme os estímulos que recebe.

Um olhar menos apurado identificaria um avanço no sentido de a escola constituir-se em um espaço de acolhimento ao diferente, observando mais atentamente, todavia, é possível observar que os avanços ficam, na maioria das vezes, restritos às políticas educacionais expressas em ações norteadas por programas estabelecidos de forma burocrática. Essas ações, não se tornam práticas normais do cotidiano escolar, ou seja, a escola não organiza seu cotidiano trabalhando com a diferença como uma ação normal, mas, muitas vezes, deixa claro, o mal estar da presença da diferença no espaço escolar.

1.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A formação de professores, na história, sempre careceu de uma política que buscasse concretamente contribuir para uma educação de qualidade, reconhecendo os professores como sujeitos da história e partícipes da educação e das práticas escolares e não somente reprodutores de ações burocráticas emanadas dos órgãos mantenedores.

Comenius, no século XVII, já preconizava a necessidade de formação docente, sendo que o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, recebendo o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986). Tal iniciativa, ainda que isolada e elitista, já reconhecia a falta de instrução da população e a necessidade de formar quem daria esta instrução. Porém, de forma mais ampla, o problema da instrução popular, só se torna notório após a revolução francesa, a partir dos ideários que ela preconizava, a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Assim, a partir do século XIX, tem início o processo de criação de Escolas Normais, que tinham o encargo de preparar professores.

A partir da iniciativa da França, vários países como: Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, criaram escolas normais. O objetivo destas escolas era formar professores para o ensino secundário, porém, na prática se transformou em

escolas de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009).

No Brasil, as primeiras iniciativas surgem a partir da independência, quando se discute a organização da instrução popular. Saviani (2009, p. 143-144), aponta os períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são, as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

No século XIX, percebeu-se a necessidade de universalizar a instrução elementar e, para tanto, a necessidade de formar professores em grande escala para atuar em escolas.

Desta forma, o caminho encontrado para esta formação foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários e de nível superior, para formar professores secundários (SAVIANI, 2009).

Saviani (2008), aponta que, o grande problema da formação de professores reside na dissociação de dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo, ou seja, a formação de professores teria como enfoque principal os aspectos didáticos-pedagógicos ou prevalência nos aspectos culturais-cognitivos. Para esse autor, a única saída que se vislumbra é a recuperação da articulação entre os dois aspectos.

Com relação à Educação Especial, apesar da legislação brasileira ter reconhecido sua importância e direito, com relação à formação de professores para atuar na Educação Especial, ainda há dúvidas quanto ao encaminhamento. Não resta dúvida de que a formação poderia ser contemplada no Curso de Pedagogia, porém, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2006, que definiu

as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, toca na questão da Educação Especial apenas duas vezes (SAVIANI, 2008, p. 248). Tais citações encontram-se no Artigo 5º., inciso X: “(...) demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. Já no Artigo 8º, inciso III consta:

[...] atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas.

É possível observar que, nos dois dispositivos, a referência à Educação Especial é secundária, não há claramente indicação de como se daria a formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino.

Já na Resolução nº. 2, de 1º. de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, indicam-se, quais os profissionais público alvo da formação, conforme aponta o Art. 3º., parágrafo 4:

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância), e possuem formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015).

A referida Resolução aponta também a necessidade de uma formação que contemple as diversas etapas e modalidades de educação, como compromisso de um projeto social amplo que assegure um processo inclusivo, conforme descrito no Art. 5º., item 2:

A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015).

Há que se ressaltar que não adianta incluir nos currículos de cursos de formação de professores, as licenciaturas, disciplinas que permitam o atendimento de pessoas com deficiência, pois a eterna indefinição quanto a sua formação, aliada a fatores macrossociais e de políticas educacionais, tende a formar professores não preparados para atuar com alunos sem deficiência e que, portanto, apresentam mais dificuldades na atuação com alunos com deficiência.

Pode-se afirmar, portanto, que se não fizer parte de uma política educacional mais ampla, que tenha como meta a diminuição do fracasso escolar e de uma inclusão com qualidade, não será a inclusão de disciplinas que dará a garantia da aprendizagem de todos.

Se a formação de professores não levar em consideração a prática concreta da escola, cada vez mais contribuirá para a manutenção de escolas que, por meio de práticas excludentes, têm perpetuado o fracasso escolar.

Considera-se, portanto, que para a concretização de uma educação inclusiva, é relevante a elaboração de políticas educacionais consistentes quanto à formação de professores, embora outros fatores tenham contribuído para a exclusão, professores bem formados contribuem para práticas diversificadas no interior da escola e o enfrentamento do fracasso.

Na atual conjuntura, no qual emerge o desafio de garantir educação de qualidade a todos, falar de formação docente na perspectiva da inclusão, implica em refletir sobre a dinâmica social e a relação direta com o processo de formação e prática do professor.

Este movimento envolve questões contraditórias, marcadas pelas rupturas e lutas de classes, diretamente atreladas ao trabalho docente. Ressalta-se que a atual conjuntura consiste de um processo social gerado por diversas manifestações políticas e culturais. Nesse contexto, se faz necessária a construção de uma prática pedagógica que privilegie as diferenças existentes no próprio ambiente de sala de aula (BAPTISTA, 2004).

No que se refere à política de formação de professores, ao analisar a LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), bem como documentos posteriores que tratam da formação docente para a diversidade, Bueno (2005) assinala que tal processo formativo ainda se constitui como um campo de embates, atribuindo a isto a falta de condições, principalmente sociais. Mesmo considerando a política de formação de professores como um dos pilares para a aprendizagem dos alunos com deficiência no contexto escolar, o referido autor, afirma que este processo tem sido limitado pelas condições de trabalho. Desta forma, considera-se que, entre o expresso na política de formação docente e a realidade, estamos distantes dos índices mínimos para a solidificação inclusiva (BUENO, 2005).

Importante ressaltar, ainda, que o debate da formação de professores com vistas à inclusão, deve levar em consideração as influências dos organismos internacionais na formulação e nos encaminhamentos de políticas referentes à educação inclusiva no Brasil (TORRES, 2010).

Essa política tem delegado aos Estados e Municípios a execução de ações referentes à política de inclusão de forma distinta em cada esfera administrativa. Em decorrência desses aspectos, a formação docente precisa ser pensada tendo com fundo o debate das diferenças existentes, as quais se constituem como produto de uma sociedade culturalmente multifacetada e com distintas realidades sociais, originadas em um contexto excludente e de valores dominantes, que dificultam a construção de uma sociedade diversa e democrática (MARTINS, 2002).

Nesta perspectiva, o professor tem um papel decisivo, a partir do momento em que ele se propõe a se aprofundar no conhecimento teórico e a refletir sobre as experiências profissionais, tendo em vista a reconstrução de ações e intervenções que potencializem a inclusão de sujeitos (SILVA, 2014).

Vale ressaltar que para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, é importante que a inclusão envolva todos os setores da escola e não apenas o professor, isso porque a escola como um todo tem papel fundamental em propiciar ao aluno a participação social e afetiva, a partir de valores, crenças, conhecimentos e referenciais sócio-históricos.

Não se pode negar, contudo, que a escola é reflexo de uma sociedade excludente e que, a mudança que se almeja, deve também ser praticada pela sociedade e assegurada por políticas públicas de valorização docente.

Compreende-se, porém, no que se refere à sala de aula, que o professor é protagonista na adoção das práticas de inclusão. Segundo este raciocínio, o processo de formação de professores aparece como fórum de maior importância, porém, é importante notar que para além da compreensão sobre cada área de deficiência, é essencial um olhar sobre a diversidade. Segundo Santos (2007, p. 15),

Estar em consonância com o paradigma da inclusão em educação, não significa contemplar todas as especificidades dos comprometimentos oriundos das/os crianças/jovens que encontram barreiras em sua aprendizagem. Significa direcionar o olhar para a compreensão da diversidade; oportunizando a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas necessidades, o que constitui o cerne de sua formação. Um educador, enfim, que domina os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de problematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela.

O desafio do educador é direcionar intervenções pedagógicas em sala de aula, com o objetivo de contribuir no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Para tanto, é importante que o professor ressignifique sua prática docente, buscando a inclusão e a garantia da aprendizagem dos alunos com deficiência, o que só será possível se o planejamento pedagógico partir da realidade do aluno.

Este olhar para a diversidade não acontece de forma natural, tendo em vista que os cursos de formação de professores, embora já tenham avançado muito quanto à inclusão, ainda não contemplam significativamente a formação para atuar com a inclusão.

Concordamos com Nóvoa (1992), na crença de que a qualificação do professor se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos no seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas para o aprendizado.

De acordo com Alarcão (2001), atribui-se aos professores um novo papel como atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida.

No entanto, há que se considerar que o modelo de formação de professores em vigência atualmente, não tem contribuído na formação de sujeitos autônomos, bem como não tem privilegiado a construção de uma identidade docente. Em grande parte, isto é fruto do distanciamento entre o que se aprende nos bancos acadêmicos e a realidade da escola.

Segundo Pimenta (2007, p. 16), na formação do professor prevalece “[...] um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar [...]”.

Há uma forte tendência nos cursos de formação de professores de práticas burocráticas, com pouca articulação entre as disciplinas de fundamentos e as disciplinas práticas. Esta tendência reforça a falta de identidade profissional docente que hoje permeia a formação de professores, que em muito poderia contribuir na promoção do acesso, da permanência e da aprendizagem com qualidade de todos os alunos na escola. Esta constatação mostra que há um desafio para ser enfrentado na gestão educacional em relação à formação dos professores.

Neste sentido, impõe-se uma nova forma de gestão, em que os dirigentes escolares assumam uma liderança mobilizadora de vontades e ideias partilhadas e efetiva gestão de serviços e recursos.

Esta nova forma de gestão tem implicações ao nível da escola e se reflete na maneira como se compreende a formação e o currículo, como os professores percebem e concretizam a sua prática pedagógica (ALARCÃO, 2001).

Pode-se afirmar que a autonomia, está intrinsicamente ligada à questão da democracia, já bastante discutida, porém, ainda pouco vivenciada. É preciso considerar que, para que ambas existam, precisam estar impregnadas do conceito de emancipação.

Nesse sentido, vale-se de Adorno (1995), ao explicar que muitas vezes acreditamos que se vive em um Estado democrático, contudo, se está tutelado pelas decisões de uma minoria dominante.

Ainda, de acordo com Adorno (1995), a democracia se fundamenta na constituição de sujeitos autônomos, capazes de tomar as próprias decisões. Sem a constituição das subjetividades, o que temos é a massificação, ou seja, alguns indivíduos pensam pela maioria, independente das necessidades da totalidade dos indivíduos. É o que o autor chama de pseudodemocracia. Submeter-se a esta lógica, significa estar sujeito completamente ao coletivo; por outro lado, quando o sujeito é crítico, é capaz de perceber seu lugar e sua identidade no contexto da sociedade.

Adorno (1995, p. 24), discute o conceito de heteronomia, que significa tornar-se dependente de mandamentos e normas, que não são assumidas pela

razão própria do indivíduo, ou seja, o contrário de autonomia definida por ele como “o poder para a reflexão, para a autodeterminação, a não-participação”.

De forma análoga, é possível pensar a formação do professor para a educação inclusiva, no sentido do rompimento com as dificuldades e resistência no recebimento do aluno com deficiência, na medida em que for capaz de refletir, de libertar-se das dificuldades subjetivas e tornar-se um agente agregador, que instiga a reflexão, a qual poderá libertar outras consciências que se encontram ainda em um processo de auto-inculpável menoridade, típico da heterônoma.

Neste sentido, minimizar ou eliminar a segregação e o preconceito, diz respeito à construção de escolas que estejam providas de professores “livres pensantes”, buscando uma educação para a emancipação e para a liberdade, conforme proposto por Adorno (1995, p. 25).

Ressalta-se também que, se a formação inicial ainda se apresenta deficitária, distanciada da realidade concreta, a formação continuada surge como uma possibilidade de minimizar as dificuldades sentidas na formação inicial, porém, ela não pode ser vista como um remendo ou uma forma de sanar as dificuldades não resolvidas na formação inicial.

A formação continuada precisa ser pensada a partir da realidade concreta e das reais necessidades surgidas na prática de professores. Há que se pensar na escola inclusiva, na formação que se deseja e precisa e que vai muito além dos cursos oferecidos pelas redes de ensino, aos quais as escolas estão submetidas, afinal, a formação continuada não será capaz sozinha da complexa atribuição do atendimento aos alunos com deficiência no ensino regular e também não suprirá a lacuna existente na formação inicial dos professores, como também na lógica da organização escolar.

Sendo a escola o lócus onde as relações sociais ocorrem, é necessário reestruturá-la no sentido de que os professores e profissionais que nela atuam sintam-se apoiados e acolhidos.

Nesta perspectiva, a formação que se busca não é somente a tradicional, em Educação Especial, já que esta fragmenta o que a escola deve unir e perpetua a segregação, já que há a tendência de considerar que somente o profissional formado em Educação Especial é capaz de escolarizar o aluno com deficiência. Na educação aberta à inclusão de todos, há que se reconhecer que a formação dos professores deve ser construída no interior das escolas, continuamente, a medida

em que, os problemas de aprendizagem aparecem de alunos com e sem deficiência.

Assim, a organização da escola precisa estar voltada para a concretização de um novo paradigma, que traz em seu cerne o rompimento com toda a prática que naturaliza a exclusão e a não aprendizagem, evidenciando a ineficácia da escola. Neste novo paradigma, o papel da equipe gestora é fundamental, no sentido de apoiar e criar uma cultura de formação profissional em serviço, identificando e trabalhando coletivamente na resolução de problemas pedagógicos concretos.

Desta forma, a formação de professores é um dos pilares da inclusão, mas ela precisa ser pensada como uma rede de formação. Neste contexto, é importante o papel das instituições superiores de formação, da organização da escola como ambiente de formação, bem como na capacidade do próprio profissional de refletir, não sendo tutelado por ações autoritárias, mas capaz de ser crítico, de interpretar e transformar o mundo que o rodeia.

Assim, é possível afirmar que, a formação de professores, direcionada ao ensino inclusivo, precisa almejar o desenvolvimento profissional docente no que diz respeito à autonomia, às intervenções e às práticas, procurando de algum modo, estabelecer caminhos para assegurar não só o acesso, como também a permanência e o sucesso na aprendizagem do aluno com deficiência inserido no ensino comum.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CAMINHO TRILHADO

2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação inclusiva tem sido o foco de pesquisadores e educadores do mundo todo, de modo especial a partir da década de 1990, sendo que nos documentos norteadores a educação inclusiva não se refere exclusivamente às pessoas com deficiências. Porém, neste trabalho trataremos deste grupo de pessoas, que há muito têm sido negligenciadas do processo de escolarização.

Nos primórdios da humanidade somente os mais fortes sobreviviam, qualquer diversidade humana era encarada como uma aberração e estas pessoas que fugiam dos padrões ditados pela sociedade, eram excluídas do convívio social ou até exterminadas.

Relatos históricos, conforme descritos por Stoubaus e Mosquera (2003), informam que era comum o fato de abandonar crianças com deficiência, atirá-las de penhascos ou afogá-las em rios. Tais atos eram justificados pela ameaça que essas crianças representavam à sociedade da época, que enaltecia o perfeito.

Na Idade Média, a questão do abandono e extermínio, é colocada em dúvida, tendo em vista o fortalecimento da igreja católica e do cristianismo. Deste fortalecimento decorre a forte influencia na política e economia da época e, portanto, em grande parte determinam os princípios e valores morais que regem a sociedade.

Assim, tendo como princípio que todos os homens são filhos de Deus, as pessoas com deficiência passam a receber atendimento, já que os valores morais da Igreja não aceitavam o abandono ou extermínio. Este atendimento tem um forte viés de caridade e assistencialismo.

Segundo Fernandes (2006), nesse período duas correntes foram formadas, na tentativa de explicar a deficiência e algumas doenças das pessoas. A primeira interpretava que a deficiência era fruto de pecados que elas ou os pais cometeram,

sendo, portanto, um castigo divino. As crises epiléticas e os surtos psicóticos eram interpretados como feitiçarias ou manifestações diabólicas.

A segunda corrente interpretava que essas pessoas eram escolhidas por Deus para efetuar curas, sendo tidos como pessoas abençoadas com poderes sobrenaturais. Desta crença origina-se a criação de asilos, abrigos, com a função de assistência, sendo que tais instituições sobreviviam de donativos. Acreditava-se que ao doar recursos, como um ato de caridade, a alma do benevolente era conduzida à salvação.

Dos séculos XVI ao XIX, intensificam-se o processo de segregação das pessoas com deficiência em instituições, objetivando retirar do convívio da sociedade as pessoas consideradas “anormais”. De modo especial, tais instituições atuavam em duas frentes: por um lado, funcionando como asilo, com caráter fortemente marcado pelo assistencialismo, abrigando e alimentando as pessoas com deficiência. Por outro, como escolas, oferecendo instrução básica de leitura, escrita e cálculo e principalmente organizando oficinas de produção (FERNANDES, 2006, p. 23).

Estas oficinas treinavam as pessoas com deficiência para trabalhar na linha de produção. Esta forma de tratar as pessoas com deficiência faz sentido ao nos remeter ao crescente aumento de abertura de novas indústrias, com o advento da Revolução Industrial, que necessitavam de um grande contingente de pessoas para atuar nas linhas de produção.

Sobremaneira, chama a atenção o fato deste atendimento, ser priorizado às pessoas surdas e cegas, que eram aquelas que apresentavam maiores possibilidades de participar do processo produtivo de industrialização que se intensificava (BIANCHETTI, 1998; BUENO, 1993).

Neste contexto, as pessoas com deficiência constituíam mão de obra barata, sendo desta forma, treinados para exercer trabalhos braçais repetitivos, pouco reflexivos.

Importante ressaltar que neste período, há uma lacuna em relação ao atendimento prestado pelo Estado, ou seja, as instituições nas quais eram segregadas as pessoas com deficiência, na maioria eram instituições de caridade ou filantrópicas.

Jannuzzi (1992), observa que, prevaleceu o descaso do poder público, no que cabe ressaltar que isso não se dava somente com os indivíduos com

deficiências, mas quanto à educação popular de forma geral, as poucas instituições criadas possivelmente se destinavam as questões mais graves e de maior visibilidade.

Somente no século XX, uma nova concepção começa a surgir quanto ao atendimento das pessoas com deficiência. Entre os fatores que contribuíram para esta mudança estão os avanços científicos que permitiram uma análise mais abrangente das questões ligadas à deficiência e a constituição da psicologia como campo de estudos, o que trouxe uma contribuição no conhecimento da mente humana, por meio de estudos experimentais (FERNANDES, 2006).

Apesar do surgimento desta nova concepção, Jannuzzi (2004, p. 22), indica que, até 1935, a educação de pessoas com deficiência intelectual no Brasil, teve poucos avanços, concluindo que neste período:

1. Não houve solução escolar para elas;
2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas, e incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em curso;
3. A concepção de deficiência intelectual englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares;
4. A classificação ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito pouco em função da desescolarização geral predominante;
5. A escassa educação das pessoas com deficiência intelectual neste período representava a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos

Assim, no contexto mundial, há o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias, e de classes especiais nas escolas públicas, na primeira metade do século XX.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, há uma insatisfação geral da população, por conta dos inúmeros atos desumanos cometidos, em especial pelas grandes potências ocidentais. Há, portanto, uma mobilização em favor de direitos humanos, inspirados nos ideais da Revolução Francesa. Neste contexto, é promulgada em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento este que inspira as políticas públicas e instrumentos jurídicos de vários países.

Na década de 1960, um movimento tem início na Europa, lançando o primeiro embrião da Educação Especial como a conhecemos hoje. Este movimento foi preconizado por pais de alunos com deficiência. Tal movimento reivindicava o direito à educação em escolas comuns. No Brasil, a força deste movimento chega

na década de 1980, ainda de forma embrionária, já que as primeiras mudanças só foram percebidas na década de 1990, a partir de encontros mundiais que deram importantes recomendações na inserção de princípios inclusivos na educação brasileira.

Contrariamente a outros países, os pais brasileiros, na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos, ao contrário, têm receio de perder o atendimento clínico para seus filhos com deficiência e, portanto, organizam-se muitas vezes, em associações especializadas para garantir esse atendimento.

Apesar de figurar essa tendência na nossa Constituição Federal, observa-se uma tendência dos pais se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência.

Somente a partir da década de 1990, as próprias pessoas com deficiências têm se organizado, participando de movimentos, visando garantir os direitos que conquistaram de serem respeitados em suas necessidades básicas de convívio social.

Infelizmente, porém, apesar desta visibilidade das pessoas com deficiência, os referidos movimentos não são fortes o suficiente no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares inclusivos. Contudo, o debate sobre a inclusão tem crescido significativamente a partir da década de 1990 e alavancado mudanças estruturas na legislação e práticas sociais.

O modelo inclusivo pressupõe uma política consistente que assegure não só o direito ao acesso aos serviços educacionais, mas a qualidade na oferta desses serviços. Nesse modelo, as práticas inclusivas não só beneficiariam as pessoas com deficiência, mas todos, no convívio com a diversidade.

Nesta perspectiva, a contribuição de uma política inclusiva beneficia a escola como um todo, já que propõe uma mudança de modelo educacional, no qual a diversidade e as variações metodológicas se inscrevem como uma proposta na melhoria da qualidade educacional.

É inegável o papel relevante da Educação Especial na trajetória até o debate atual da Educação Especial inclusiva, especialmente porque garantiu aos indivíduos, até então marginalizados, o direito de conviver em sociedade, de aprender, ainda que, inicialmente de forma segregada. No paradigma inclusivo a Educação Especial

ocupa um lugar importante, na medida em que se compreende que ela perpassa todos os níveis de ensino e deve dar suporte ao ensino comum.

Desta forma, os sistemas de ensino devem disponibilizar os recursos da Educação Especial, de maneira complementar ou suplementar, para que os alunos tenham condições de acesso ao currículo. Isto pode ser feito por meio de elaboração de material didático, atendimento especializado, contribuindo assim para a aprendizagem do aluno. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), pode, acontecer na própria escola ou em instituições especializadas, mas há que se reconhecer que o sucesso da escolarização das pessoas com deficiência, só será possível caso se estabeleça uma relação dialógica entre o ensino comum e a Educação Especial.

Em relação ao papel da Educação Especial neste modelo inclusivo, concordamos com Skliar (2006), quanto à afirmação de que a mesma na atualidade atravessa uma profunda crise, que tem muitas causas e que não há uma única interpretação total. Não se tem certeza se ela sobreviverá a esta crise ou não. O fato é que uma causa importante para esta crise é a falta de interlocução com o ensino comum, não sendo foco de debates importantes que ajudariam a construir seu novo papel.

Após mais de dez anos da afirmação de Skliar (2006), a educação de pessoas com deficiência tem se afirmado em uma perspectiva inclusiva. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), de 6 de julho de 2015, que entrou em vigor em janeiro de 2016, representou um grande avanço na inclusão de pessoas com deficiência não só no processo de escolarização, como também na sociedade. A referida Lei trata de questões relacionadas à acessibilidade, educação e trabalho e combate ao preconceito e discriminação. Porém, há que se considerar que, apesar dos avanços quanto aos aspectos legais, a prática ainda necessita de mudanças que só acontecerão quando o diálogo for estabelecido, entre o ensino comum e a Educação Especial e entre a sala de aula comum e a Educação Especial. Quanto à Educação Especial é preciso que se afirme como atendimento especializado, dando suporte à inclusão. Da mesma forma os professores das salas de aula comum e professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais precisam realizar um trabalho articulado em prol de um ensino de qualidade aos alunos incluídos.

2.2. A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO: DUAS FACES DE UMA MESMA MOEDA

O paradigma da educação inclusiva sucedeu o paradigma da integração, sendo progressivamente compreendido que somente integrar não garantiria a inclusão de um sujeito. Para Guerrero (2012), incluir significa juntar para fazer parte de um todo, ao passo que excluir é deixar de fora, expulsar. Na verdade, é possível afirmar que um conjunto de ações, por si só, não será capaz de garantir a inclusão, a almejada educação de qualidade para todos, mas diz respeito a atitudes, concepções e princípios inclusivos.

Sendo assim, um programa governamental ou uma política educacional e um conjunto de ações ligadas a esses programas, pode contribuir com a inclusão, mas pode, por outro lado, reafirmar uma exclusão já sentida na sociedade. Um aluno pode estar incluído do ponto de vista físico e institucional, mas permanecer excluído da aprendizagem, das rotinas escolares garantidas aos demais alunos.

Contudo, considerar a inclusão como princípio educativo, contribui para a reflexão acerca de qual escola e qual educação produzirá efeitos significativos em uma sociedade mais igualitária. Stainback e Stainback (1992, p.5-7), propõem três razões em favor da escola inclusiva, dizendo que ela deve servir para:

- a) Oferecer a cada estudante a possibilidade de aprender a viver e trabalhar com seus pares em contextos naturais, de educação integrada e comunidade;
- b) Evitar os efeitos inerentes à segregação quando os estudantes estão em locais separados, em salas de aula ou centros de educação especial;
- c) Fazer o que é justo e equitativo.

É importante ressaltar que uma escola inclusiva não só beneficia os alunos com deficiência, mas também os que não possuem deficiências. Há que se ter como referência uma escola de qualidade, que partilhe do princípio de uma educação para todos. Esta escola, conforme descrita, não pode atender apenas a uma seleta camada da sociedade. Esta afirmativa situa a educação de qualidade em uma educação inclusiva. Desta forma, concordamos com Coll et al. (2002), na afirmação de que uma escola de qualidade deve ser capaz de atender à diversidade, tornando acessível a todos os alunos aspectos da cultura essenciais para seu desenvolvimento.

A educação pode ser o motor para tal desenvolvimento, desde que ela se dê globalmente, ou seja, desenvolvendo capacidades cognitivas, de interação pessoal, inserção social, habilidades motoras, entre outras. Acredita-se que quando a educação se volta na identificação e diminuição das dificuldades na aprendizagem de um aluno, pode contribuir na aprendizagem de outros alunos que não sejam inicialmente foco de preocupação. Como Booth e Ainscow (2002), compreende-se que a inclusão tem a ver com tornar as escolas lugares estimulantes, lugares nos quais seus funcionários são apoiados, bem como os alunos e a comunidade em geral.

A base sócio-cultural de Vygotsky (1991), fundamenta a educação inclusiva, considerando o movimento dialético entre teoria e prática permeados pelo contexto sócio, histórico, cultural e político (BOIKO e ZAMBERLAN, 2001).

A psicologia proposta por Vygotsky (1991) busca a compreensão do aspecto cognitivo explicando as funções psicológicas superiores, que para o autor são determinadas histórica e culturalmente (LUCCI, 2004).

A pesquisa de Vygotsky (1991), segundo Freitas (2000), buscou compreender em que medida os fatores sociais podem modificar a mente, atribuindo aos signos como produto social que gera e organiza os processos psicológicos.

Neste sentido, o autor compreende o homem como um ser histórico, produto das relações sociais estabelecidas.

A pesquisa de Vygotsky (1991) é inovadora, no que diz respeito ao desenvolvimento humano, já que reconhece que o aprendizado e o desenvolvimento não podem ser dissociados.

Vygotsky (1991), compreende o desenvolvimento como o resultado de uma organização mental, que movimenta vários processos, envolvendo o que o aluno consegue realizar sem ajuda e o que ele faz com a ajuda de um mediador, mas que tem o potencial para resolver sozinho. Conforme apontado:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1991, p. 101)

Importante destacar que, para os educadores é importante conhecer o que o aluno já sabe, bem como, a potencialidade dele resolver questões sem ajuda de um mediador.

Vygotsky (1991), reconhece o sujeito biológico, porém, considera que as determinações sociais são muito importantes, portanto, o ser humano é constituído social, histórica e culturalmente.

De acordo com a psicologia histórico-cultural, o indivíduo tem necessidades que vão além dos aspectos biológicos, mas são incorporadas a partir de elementos culturais historicamente construídos, conforme indicado:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas (LEONTIEV, 1978, p. 282-283).

As funções psicológicas elementares são de origem biológica, estão presentes nas crianças e também nos animais, caracterizam-se pelas reações imediatas e sofrem controle do ambiente externo. Já as funções psicológicas superiores são de origem social e estão presentes apenas no ser humano, caracterizando-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas. Elas resultam da interação entre os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e os culturais, que evoluíram no decorrer da história humana (LUCCI, 2004).

Quanto aos sujeitos com deficiência, a matriz histórico-cultural nos traz contribuições, já que ajuda a compreender o sujeito como originário de relações concretamente vividas nas relações sociais, estas compreendidas na perspectiva da pessoa com deficiência, na qual a pessoa está no meio, não estando fora ou simplesmente recebendo alguma influência deste meio.

Assim, o processo de desenvolvimento não se dá naturalmente, mas é construído. Isto se dá a partir do estabelecimento de relações sociais, ou seja, não são definidas à priori. Desta forma, a constituição do sujeito se dá de forma singular, a partir de significações internalizadas pelo sujeito.

Importante destacar aqui o caráter dialético assumido rumo à amplitude de conceitos que subsidiam as práticas voltadas ao meio social, num movimento que

articula o desenvolvimento do indivíduo e o meio no qual se desenvolvem, sendo clara a relevância das relações sociais nos diferentes momentos históricos.

Desta forma, não é mais possível aceitar que os sujeitos sejam reduzidos a algumas peculiaridades no seu processo de desenvolvimento, mas sim considerá-lo, ainda que, respeitando a sua singularidade e características orgânicas, em relação ao outro uma maneira de ser e estar no mundo.

Porém, esta não é uma concepção hegemônica do desenvolvimento humano. Nas práticas escolares encontra-se a valorização de um sujeito com desenvolvimento já efetivado, desconsiderando as funções que estão em processo de maturação. O produto sempre sendo mais valorizado do que o processo, o aluno é avaliado pelas respostas que dá individualmente (CARNEIRO, 2007).

Nesta perspectiva, a avaliação praticada na escola, de forma geral, considera o nível de desenvolvimento no qual o aluno se encontra, ou seja, as tarefas que é capaz de resolver sem ajuda, porém não considera as potencialidades do sujeito e as interações que impulsionam o desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky (1991), o ensino não deve apoiar-se no que já foi alcançado pela criança, mas nos processos em desenvolvimento potencial que a mesma apresenta, ou seja, nos conhecimentos ainda não consolidados.

Trata-se de mudança de foco, concentrando-se nas possibilidades da criança e não em suas dificuldades, mesmo quando se trata de crianças com deficiência. É da vida social da criança, das oportunidades de acesso aos signos culturais, nos quais encontram o material para construir funções psicológicas superiores que lhes permitem estar inseridas nas práticas sociais de seu grupo cultural. É importante, portanto, conhecer como se desenvolve um sujeito com deficiência e como este constrói seu conhecimento, sendo menos importante a falta, a carência, o déficit, mas sim mais importante o potencial que apresenta para aprender e as construções já realizadas.

Não se trata de negar o déficit como uma condição apresentada pelo sujeito com algum comprometimento orgânico, mas de reconhecer que existe uma condição que não é dada inicialmente, mas que vai se construindo na medida em que se possibilita condições de desenvolvimento de acordo com as suas peculiaridades.

Nesta perspectiva, considera-se o quanto se oferece a estes sujeitos com deficiência, ambientes e práticas simplificadas, adaptadas a condição inicial

apresentada por cada um deles para a apropriação do conhecimento. Como afirma Vygotsky, Luria e Leontiev (1988, p. 114):

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado e ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial (Zona de Desenvolvimento Proximal) origina uma formula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.

Mais especificamente, sobre o ensino de crianças com deficiência intelectual Vygotsky (1991, p. 100), menciona que

[...] o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que eliminado ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato falha em ajudar as crianças retardadas a superarem suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, e que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para resolver nelas o que esta intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento .

Nesta pesquisa, parte-se do princípio de que todo ser humano pode aprender, ainda que com condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, podem desenvolver suas funções superiores. É possível, afirmar, portanto que o desenvolvimento humano se dá no entrelaçamento de aspectos biológicos e culturais.

Neste sentido, tem-se como pressuposto que o processo das funções psíquicas superiores está, intrinsecamente relacionado ao meio social e cultural e a interação com outras pessoas, na medida em que o uso dos signos são coletivos e tem seus significados compartilhados nessas interações. Essa teia só é possível se o interlocutor, no caso, o professor nesse processo conhecer, se ele elaborar os conceitos aqui trazidos, explicitando a multiplicidade sentidos e significados configurados e em contradição não sua história, marcados nos mais diferentes aspectos em que trabalha com sujeito com deficiência no contexto histórico-social determinado pela sua prática docente.

Na psicologia sócio-histórica, um dos conceitos fundamentais é o de mediação, ou seja, o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação (OLIVEIRA, 1993). É pela mediação que o indivíduo se relaciona com o ambiente, já que, como sujeito do conhecimento, ele não tem acesso direto aos objetos, mas a sistemas simbólicos que representam a realidade. É por meio dos signos, da palavra, dos instrumentos, que ocorre o contato com a cultura (REGO, 1998).

A linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A linguagem constitui um sistema simbólico, elaborado no curso da história social do homem.

Poulin (2010), sugere nova atitude que atenda ao significado de inclusão, ou seja, considerando o contexto da heterogeneidade independente da necessidade ou deficiência que o aluno apresentar. Desta forma, é necessário repensar o papel social que o aluno representa na escola.

Nesta perspectiva, o ensino elitista e excludente é substituído por uma pedagogia de atenção às diferenças, na perspectiva de uma escola inclusiva. O enfoque é a gestão pedagógica expressa por organização dos espaços e tempos escolares, da metodologia utilizada em sala de aula e no currículo adotado, na busca de uma transformação que contemple este novo paradigma.

2.3 OS SUPORTES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A educação inclusiva faz parte de um movimento político, cultural, social e pedagógico, movimento este desencadeado a partir da defesa do direito de todos os alunos estarem no mesmo espaço escolar, convivendo e aprendendo. Constitui um paradigma educacional fundamentado nas concepções de que todas as pessoas podem aprender e que a igualdade e diferença são valores indissociáveis. Ao reconhecer as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciou-se a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superação.

Nesta perspectiva a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na lógica da exclusão. A

escola sempre esteve atrelada a uma visão de educação como privilégio de um grupo, uma forma de exclusão que foi legitimada nas práticas e políticas educacionais que reproduziam a ordem hegemônica. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo: enquanto a escola inclui, matriculando todos os alunos, ao mesmo tempo exclui do processo de aprendizagem os grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

Para atendimento dos alunos que não se encaixavam nestes padrões, historicamente a Educação Especial se organizou como um atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes concepções, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas e classes especiais. Essa organização, fundamentada nos conceitos: normalidade, anormalidade, determina uma forma de atendimento baseada no aspecto clínico-terapêutico, ancorados por sua vez nos testes psicométricos, que por meio de diagnósticos, determinam as práticas escolares para os alunos com deficiências. Por muito tempo este modelo perdurou, organizado de forma paralela à educação comum.

Contudo, considerando perspectiva de que todos podem aprender, alavancados a partir da Declaração de Salamanca (1994) e de outros instrumentos legais criados posteriormente, evidenciou-se a necessidade da criação de suportes que atendessem aos alunos com deficiências no ensino comum. Neste contexto, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), são criadas para dar suporte, sem segregar.

Segundo documento do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2006, p. 13) as Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os em relação ao desenvolvimento do currículo e para que participem da vida escolar como um todo. Uma mesma Sala de Recursos Multifuncionais, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação, cegueira, baixa visão, surdez e transtornos globais do desenvolvimento. Portanto, esse espaço é também

multifuncional, considerando sua flexibilidade para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com a necessidade de cada aluno.

Outros instrumentos podem ser utilizados na escola como suportes à inclusão, como: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, de acordo com a necessidade do aluno. Sendo assim, podemos afirmar que o Atendimento Educacional Especializado não pode ser confundido com um serviço assistencialista ou de mera repetição dos conteúdos programáticos, caracterizando um reforço escolar, mas sim um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.

É importante ressaltar que os princípios para a organização das SRMs, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2006), partem da concepção de que a escolarização de todos os alunos, com ou sem deficiências, realiza-se em classes comuns do ensino regular, quando se reconhece que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente e que o Atendimento Educacional Especializado é complementar e suplementar à escolarização.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2006) o professor da SRMs, deverá ter cursos de pós-graduação e/ou de formação continuada, que o habilite para atuar em áreas da Educação Especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, sendo que esta formação pode se dar em serviço, ou seja, não precisa ser um pré-requisito para atuação na sala, mas é preciso ser cursada no decorrer da prática.

O profissional que atua nas SRMs tem como atribuições: atuar como docente nas atividades de complementação ou suplementação curricular, atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com deficiência ao currículo e sua interação no grupo, promover condições de inclusão a todos os alunos em todas as atividades da escola, orientar as famílias para seu envolvimento e a sua participação no processo educacional, preparar materiais específicos para uso dos alunos na sala de recursos, orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns (BRASIL, 2006)..

Além dessas atribuições o professor da SRMs deverá participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns

e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar (BRASIL, 2006, p. 18).

Desta forma, é possível afirmar que o professor da SRMs, atua, não como o especialista da escola no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, mas sim como suporte neste processo, tanto em colaboração à aprendizagem do aluno, quanto na prática pedagógica do professor.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PESQUISA DE CAMPO

3.1 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Este capítulo trata do caminho trilhado para a construção da pesquisa, detalhando o campo de investigação, os procedimentos de coleta de dados e posterior análise, os sujeitos participantes da pesquisa. Ressalta-se que este estudo é de caráter qualitativo, com abordagem etnográfica. Para Bogdan e Biklen (1994), este tipo de pesquisa privilegia a compreensão das práticas sociais a partir da perspectiva dos próprios sujeitos investigados, em seu contexto particular.

3.1.1 A pesquisa etnográfica

Este estudo tem caráter predominantemente qualitativo e a opção metodológica foi a abordagem etnográfica. Esta opção se justifica por se tratar de uma abordagem que privilegia a compreensão das práticas sociais.

Segundo André (1995), a etnografia como alternativa metodológica, deu-se em constante diálogo com a antropologia, permitindo uma compreensão mais refinada das práticas pedagógicas realizadas em uma realidade de sociedade concreta. Esta abordagem de pesquisa, permite compreender a realidade escolar e os processos envolvidos no cotidiano dessas instituições. A adoção aos métodos da Antropologia tem sido um dos recursos mais frequentes dos estudos do/no cotidiano.

No referencial da sociologia da vida cotidiana elaborada por Heller (1970), a análise da realidade investigada vai além da mera descrição da rotina das práticas sociais, em geral, e das relações interpessoais, em particular, pois se trata de uma investigação ampla, que focaliza aspectos da vida social menosprezados pelos filósofos ou arbitrariamente separados pelas ciências sociais, na qual estes aspectos são agrupados, não arbitrariamente, mas segundo uma teoria e conceitos determinados.

Ao afirmar-se a intenção de analisar aspectos desta parte da vida social, a cotidianidade da escola, de acordo com a etnografia, recusa-se a possibilidade de separação entre descrição e interpretação, uma vez que, o trabalho etnográfico implica em preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura em foco.

Na vida cotidiana da escola, apesar do componente de reprodução e alienação nos quais muitas vezes os indivíduos encontram-se imersos, contém também espaço e condições para que esses saiam da dimensão cotidiana e alcancem a dimensão não-cotidiana, transformando-se em sujeitos reflexivos, capazes de elaborar saberes e estratégias de trabalho (MAIA, 2004).

Para Geertz (1989), a etnografia ao mesmo tempo que busca descrever as ações, também busca evidenciar as relações estabelecidas no interior do grupo investigado. Compreende-se que as unidades fundamentais de análise deste método de pesquisa são os conjuntos de relações e os processos pelos quais a ação acontece.

Desta forma, esta abordagem busca atender aos objetivos da pesquisa, já que abrange todos os aspectos a serem investigados. Nesta pesquisa, a etnografia não é concebida apenas como uma técnica, mas, como uma opção, teórico-metodológica, no sentido de que uma teoria vai dar significado ao método, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991), importante na análise do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Portanto, os dados da pesquisa etnográfica não são fixos, captados em um único instante, mas se encontram em um estado flutuante de relações. Considerando o já exposto, entendemos que a pesquisa etnográfica pode contribuir para a compreensão das práticas pedagógicas voltadas às pessoas com deficiência na escola, bem como na análise do cotidiano escolar.

Compreender o cotidiano escolar, observar o que acontece em seu interior, captar suas alegrias e inquietações, olhar sem intermediários, isto é, olhar como um observador, não alheio à realidade, mas não perdendo de vista o olhar científico. A escola pode ser um espaço de perspectiva de futuro para pessoas que sofrem com a pobreza, fruto da injustiça e opressão. Assim, o pesquisador não pode se colocar como julgador do que observa, mas buscar compreender os acontecimentos pelos próprios sujeitos investigados e do referencial teórico adotado.

Este estudo privilegiou o estudo do cotidiano, utilizando-se de algumas características abordadas por Heller (1970). Uma dessas diz respeito ao fato de que

a vida cotidiana é a vida do **homem inteiro**⁹, já que é na vida cotidiana que a pessoa com deficiência pode participar e evidenciar todos os aspectos de sua personalidade, de sua singularidade e de suas capacidades. É também **heterogênea**, já que é composta por sujeitos de características diferentes e para os quais deveriam ser oferecidas oportunidades de vivências e experimentações de todas as partes possíveis para ela. Por fim, considera-se o indivíduo um sujeito particular, mas também genérico. Fator esse importante na compreensão do cotidiano escolar. A vida cotidiana é centrada no **acontecer histórico**, ou seja, na realidade concreta. E o indivíduo é sempre um ser particular e genérico, simultaneamente.

Nessa perspectiva, soma-se à preocupação da pesquisadora, neste estudo, entender como no cotidiano escolar, a individualidade e a personalidade das pessoas são ou não respeitadas e levadas em conta. Sabe-se que o homem já nasce na cotidianidade. Conforme amadurece adquire as habilidades necessárias para a vida em sociedade.

Esse amadurecimento começa sempre nos grupos. Mas, muitas vezes, a pessoa com deficiência ou com necessidades educacionais especiais é privada deste convívio em grupos, sendo segregada, excluída da sociedade por causa das suas diferentes limitações. Heller (1970), enfatiza que, para compreender o cotidiano escolar, é preciso compreender alguns fatores importantes, como: o indivíduo é um ser particular e genérico e sua participação na vida cotidiana está entrelaçada com o acontecer histórico, que, para a autora, é a essência da substância social.

Heller (1987), afirma que as atividades cotidianas são aquelas que caracterizam a reprodução do homem singular. Se compreende o termo “reprodução” como “perpetuação”, pode-se dizer que são atividades que garantem que o homem se mantenha por tempo indeterminado, por longo período. Para a autora, as atividades cotidianas não precisam necessariamente acontecer todos os dias. Um exemplo é a ida ao supermercado, embora não seja preciso ir todos os dias, necessita-se ir regularmente para se manter vivo.

Toda pessoa, independente de sua condição intelectual ou física, pode viver a cotidianidade e não somente isto, pode viver outras esferas da vida consideradas

⁹ As palavras negritadas referem-se a algumas características descritas por Heller (1970), como componentes da vida cotidiana.

por Heller (1970), como sendo a dimensão não cotidiana, ou seja, na esfera política, nas artes, nas ciências.

Nesta pesquisa, elegeu-se o estudo de Heller, por acreditar que contribuirá na compreensão do cotidiano escolar da pessoa com deficiência. Percebeu-se que muitas vezes a pessoa com deficiência é restrita a alguns espaços escolares, isto é, muitas vezes ela é tida como incapaz de usufruir do lazer (ela¹⁰ não sabe brincar), frequentar a biblioteca (ela estragará os livros), realizar trabalhos (ela não tem responsabilidade para isto, não sabe fazer nada).

Porém, considera-se que a vida cotidiana é heterogênea, deve-se oferecer oportunidades de participação em todos os campos, para que a pessoa com deficiência possa atingir seu potencial. Nesta perspectiva, este estudo buscará seguir algumas orientações: estudar o contexto como um todo, ou seja, a escola em seus diversos momentos, como horário de recreio, de lanche de professores e alunos, bem como nos espaços da sala de aula comum e SRMs. Neste processo, torna-se relevante o envolvimento dos agentes pesquisados, de forma que eles sintam-se partícipes no processo de coleta e análise dos dados, por meio de momentos de diálogo que evidenciem a teoria e a prática.

Assim, os dados coletados, bem como sua análise foram entendidos como práticas coletivas produzidas historicamente por sujeitos concretos em um processo de interação. Neste estudo, foram utilizados instrumentos que buscaram atender o caráter qualitativo da pesquisa, como: a observação, a pesquisa documental e a entrevista.

3.1.2 A observação

A abordagem etnográfica, comporta diferentes técnicas para coleta de dados, sendo uma delas a observação participante. A natureza da observação participante é indicada pelo próprio termo, ou seja, envolve participação ativa com aqueles que são observados. Evidentemente, é importante a percepção da pesquisadora quanto ao fato de que o que está vendo é a execução de um entre vários conjuntos de possibilidades disponíveis para organizar a interação social. A

¹⁰ Os termos entre parênteses dizem respeito a falas ouvidas pela pesquisadora em sua trajetória profissional.

observação etnográfica é inerentemente crítica. O observador participante tenta ser, simultaneamente, um estranho e um familiar no ambiente de campo.

A literatura sobre observação, conforme afirma Vianna (2003), apresenta diferentes concepções, de observação e do papel do observador. Determina-se a observação como estruturada, quando determina a frequência com que um comportamento ocorre ou certas coisas são ditas e como não-estruturadas, aquela na qual o observador registra várias ocorrências e, sem um roteiro estabelecido anteriormente observa tudo.

Do ponto de vista teórico, tanto a observação estruturada como a não estruturada são identificadas como observação participante, já que o observador é parte da atividade do universo da pesquisa. Quanto a observação não participante, o observador não se envolve nas atividades do grupo.

Vianna (2003), esclarece que a observação não-estruturada, permite ao observador fazer parte da cultura dos indivíduos observados e colocar-se no lugar do indivíduo, assumindo sua perspectiva, esquecendo sua própria visão, na medida em que isso é possível.

A opção metodológica nessa pesquisa foi a observação estruturada e seletiva, que consiste na observação e descrição dos eventos determinados em função do problema de pesquisa. Vianna (2003), ressalta que, não é possível observar tudo ao mesmo tempo. Nesse sentido, é vital que a pesquisadora se concentrasse nos elementos realmente imperativos para interpretar e colocar em evidência discussões sobre os sentidos e significados produzidos por alunos e professores em relação à inclusão/exclusão e diferença/deficiência no cotidiano das escolas pesquisadas.

No que se refere às notas de campo, a opção foi utilizar um caderno, diário de campo, que possibilitasse anotações sobre os fatos. Estas notas permitiram que as observações fossem destacadas, sobre aquilo que interesse de modo especial, inclusive cruzando leituras já realizadas que expliquem o fenômeno observado.

As análises foram realizadas com a intenção de identificar as posições de sujeito e os significados manifestados por alunos e professores sobre a inclusão escolar que emergem e/ou se entrecruzam nesses pronunciamentos, manifestando sentidos diversos.

3.1.2.1 Roteiro de observação dos alunos no cotidiano escolar

O roteiro (Apêndice D) foi elaborado de forma a evidenciar aspectos que indicassem um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento humano do aluno. A elaboração do roteiro atendeu a alguns conceitos da teoria de Vygotsky: desenvolvimento humano, o papel do meio social no desenvolvimento do sujeito, a construção da autonomia e a mediação.

O conceito de desenvolvimento humano para Vygotsky (1988), indica um ciclo vital, ou seja, o ser humano está em contínuo desenvolvimento, nem sempre linear e se dá em todos os campos da existência, como: afetivo, cognitivo, social e motor. O que diferencia esta teoria das demais existentes até então, é que o desenvolvimento não é determinado por processos de maturação ou genético. Embora Vygotsky (1988) considere tais fatores como importantes, o meio, compreendido aqui como algo muito amplo, já que envolve cultura, sociedade, práticas e interações é, portanto, fator de máxima importância no processo de desenvolvimento humano.

Para Vygotsky (1988), o desenvolvimento do indivíduo é um processo sócio-histórico, ou seja, a aquisição do conhecimento se dá pela interação do sujeito com o meio. Nesse sentido, a formação das funções psíquicas superiores ocorre na vida cotidiana e sua cultura é a base para a consolidação dessas funções.

Este conceito contribuiu na fundamentação do roteiro, considerando que a pesquisa de Vygotsky (1988) e seus discípulos, não se deu somente em crianças ditas “normais”, mas ele trabalhou entre as crianças consideradas com deficiência mental e reconheceu a possibilidade da aprendizagem nestes sujeitos, desde que se ofereçam os instrumentos técnicos e os sistemas de signos que, construídos historicamente, fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo.

Nesta perspectiva, o conhecimento se dá por uma interação mediada por várias relações. O conhecimento não pode ser visto como uma ação do sujeito sobre a realidade e sim pela mediação feita por outros sujeitos. O outro social apresenta-se, por meio de objetos, pela organização do ambiente, pelo mundo cultural que rodeia o indivíduo.

As experiências de aprendizagem geram a consolidação e automatização, de formas de ação que abrem zonas de desenvolvimento proximal¹¹. Assim, a potencialidade do indivíduo, não é algo que pode vir a acontecer, como se fosse algo pressuposto anteriormente, mas sim algo que se desenvolve na realidade concreta, que se manifesta em algum grau, ainda que inicialmente com o apoio de outros.

Góes (1991), aponta que a autonomia do sujeito é construída sobre interações. Assim, ao mesmo tempo que o indivíduo incorpora atividades de sua cultura, individualiza-se e socializa-se. É um ir e vir, já que em um momento o indivíduo domina os meios antes partilhados, em algum grau, no momento seguinte necessita de mediação do outro para consolidar novas aprendizagens.

Nesta perspectiva, o roteiro buscou atender a quatro eixos: relação do aluno com outras pessoas do cotidiano escolar, relação do aluno com o espaço da escola, relação do aluno com o tempo escolar e relação do aluno com as atividades propostas pelo professor. Tais eixos foram construídos na busca da compreensão do processo de desenvolvimento humano e de aprendizagem do aluno com deficiência no contexto escolar.

3.1.3 A análise documental

Outra técnica de coleta de dados na etnografia é a pesquisa documental, necessária fonte para compreensão das relações estabelecidas na escola e do contexto educacional mais amplo. No contexto desta pesquisa, a análise dos documentos norteadores das escolas pesquisadas mostrou-se relevante no sentido de compreensão dos elementos textuais que indiquem a concepção que fundamenta a prática escolar, bem como evidencie aspectos relevantes na trajetória dos alunos, sujeitos da pesquisa.

Elencaram-se como documentos relevantes as orientações enviadas pelo Núcleo Regional de Educação, Secretaria Municipal de Educação, bem como de documentos produzidos nas escolas, como: o PPP, pastas individuais dos alunos

¹¹ O conceito de zona de desenvolvimento proximal diz respeito a funções emergentes no sujeito, a capacidades ainda não manifestadas, mas existentes, com apoio em recursos auxiliares oferecidos pelo outro. O que irá caracterizar o desenvolvimento proximal, é a capacidade que surge e desenvolve de modo partilhado. Com seu burilamento e internalização, o desenvolvimento se consolida, abrindo sempre novas possibilidades de funções emergentes

sujeitos da pesquisa, relatórios produzidos pelas professoras das salas comuns e professoras das Salas de Recursos Multifuncionais.

3.1.5 As entrevistas semiestruturadas

A entrevista é outro instrumento importante de coleta de dados em etnografia. Fornece perspectivas dos participantes, não evidenciadas na observação. As evidências das entrevistas podem confirmar as inferências sobre os pontos de vista dos participantes que foram feitas pelo pesquisador com base na observação participante.

A opção por esse instrumento, neste estudo, diz respeito à análise da possível opção metodológica que norteia a prática pedagógica dos professores, como também verificar a concepção dos professores quanto à inclusão.

A entrevista como técnica complementar na pesquisa etnográfica, soma-se aos dados observados no cotidiano escolar e contribuem no processo de compreensão da realidade.

3.2 ASPECTOS ÉTICOS

Antecipadamente, o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação da Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), respeitando as prerrogativas da Resolução CNS 466 que versa sobre a ética em pesquisas com seres humanos, tendo recebido parecer favorável. As escolas pesquisadas foram informadas quanto à decisão da COEP e foi solicitada a autorização da direção para início da pesquisa, tendo sido autorizada formalmente (Apêndice A).

3.2.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Os familiares, responsáveis legais dos alunos participantes desta pesquisa, receberam todas as informações pertinentes ao projeto, como: objetivos, procedimentos de coleta de dados, tempo de duração, resguardo da privacidade dos

participantes e utilização dos dados para fins científicos, tendo sido assim, convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), confirmando anuência (Apêndice B). O mesmo esclarecimento foi também feito aos professores dos alunos, também participantes da pesquisa e, assim, confirmaram anuência no estudo, por meio da assinatura no TCLE (Apêndice C).

3.3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A primeira aproximação na escola ocorreu, em meados de 2014, por meio de reunião pedagógica, sendo que o coordenador do grupo de pesquisa do qual a pesquisadora faz parte, foi convidado a conduzir a discussão. A temática era inclusão.

Na ocasião, uma professora manifestou-se contrária à inclusão, por considerar que não era possível ensinar uma turma com tantos alunos e dar atenção individual aos alunos com deficiência. O que chamou atenção na ocasião, foi o silêncio dos demais professores, não se manifestando favoráveis ou contrários à afirmação da professora ou expondo a própria opinião acerca da inclusão.

No ano seguinte, a pesquisa teve início formal, transcorrendo entre os anos de 2015 e parte de 2016. Neste período, alguns fatos ocorreram, alterando a dinâmica escolar e influenciando de maneira significativa o processo de coleta de dados. Houve um intervalo nesse período, em decorrência do desencadeamento de uma greve de professores do estado do Paraná. A luta foi tão intensa e desgastante, possivelmente evidenciando conflitos já latentes no contexto escolar, que interferiu nas relações interpessoais na escola.

De maneira velada, porém, perceptível a um observador mais atento, dois grupos foram criados: o grupo dos professores que aderiram à greve e o grupo dos professores que não aderiram ao movimento grevista. Os conflitos subjacentes intensificaram-se durante o período que antecedeu a transição de diretores. Era possível observar que os professores e funcionários tinham cuidado com o que falavam e evitavam se pronunciar. A escola assumiu uma nova configuração.

Se antes existia um grupo que não se posicionava claramente quanto à inclusão e não demonstrava disposição de discutir sobre o tema, após a reconfiguração da escola, de forma geral, manifestava-se claramente contra a

inclusão. Os professores deste grupo não aceitaram participar da pesquisa e de alguma forma influenciavam alguns professores a não participação.

Ao término do ano, alguns profissionais, talvez em decorrência da tensão oriunda do período da greve ou da transição de diretores, pediram transferência, ocasionando uma nova seleção de sujeitos e novas observações.

Diante do exposto, para efeito desta pesquisa foram considerados apenas os sujeitos professores que permaneceram até o fim do processo, tendo sido descartados alguns dados observados a partir de sujeitos que não se encontravam mais na instituição. Porém, um sujeito da etapa anterior foi preservado, pelo conhecimento profundo dos alunos com deficiência matriculados na escola e pela disponibilidade de manter contato com a pesquisadora, embora com lotação em outra escola.

3.4 O UNIVERSO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas públicas, sendo uma municipal, aqui caracterizada como escola A e outra estadual, caracterizada como escola B, localizadas no Estado do Paraná.

A escolha de tais escolas teve o objetivo de identificar na trajetória dos alunos, percorrida em ambas as escolas, aspectos que favoreceram seu desenvolvimento, que contribuíram para a inclusão e para a aprendizagem dos alunos sujeitos da pesquisa.

Esta percepção foi possível por se tratar de duas escolas que, embora sendo administradas por entes federativos diferentes (estado e município), ocupavam espaços muito próximos. Sendo assim, as comunidades atendidas são as mesmas, ou seja, os alunos que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental na escola A, em sua maioria frequentarão os anos finais do Ensino Fundamental da escola B.

Quanto ao município, no qual as escolas estão inseridas, o mesmo está localizado a cerca de 150 km da capital Curitiba, na região sudeste do estado. A população é formada pela mescla de diferentes etnias, predominando os poloneses e ucranianos. Possui uma população de 56.207 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013).

A Rede Municipal de Ensino de Irati é composta por vinte e cinco escolas, que atendem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, tendo aproximadamente 4.000 alunos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹² (IDEB) é de 6,3, superior ao índice brasileiro que é de 5,3. Já a Rede Estadual de Ensino de Irati é composta por dezesseis escolas, que atendem os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Possui 7072 alunos matriculados, divididos em 321 turmas. A distorção idade/série é de 16,4%, sendo que o índice paranaense é 21%. No Ensino Médio, a distorção é de 18,3% e do Paraná, de 23,7%. O IDEB das escolas estaduais de Irati é de 4,8, sendo que o estado do Paraná tem o IDEB de 4,3.

A escola A tem um total de 144 alunos divididos em uma turma de Educação Infantil e cinco turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste universo, atualmente, há apenas uma aluna com deficiência, matriculada. Esta aluna não recebe mais atendimento na SRMs da escola A, mas foi remanejada para atendimento em outra escola, porém, a mesma professora que atendia na SRMs, acompanhou a aluna. Este remanejamento ocorreu por falta de alunos com deficiência na escola A, sendo a SRMs da escola A foi desativada temporariamente.

É importante esclarecer que, de acordo com a legislação nacional vigente (BRASIL, 2008), e do estado do Paraná (PARANÁ, 2011), são considerados alunos público alvo das SRMs, somente aqueles que passam por avaliação médica e possuem laudo médico com Código Internacional de Doenças (CID), indicador da área de deficiência do aluno ou avaliação psicoeducacional realizada no contexto escolar. Estes alunos devem ser identificados no censo escolar, bem como no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE). Apesar da exigência, o Ministério da Educação (MEC), por meio da SECADI, emitiu nota técnica (BRASIL, 2014), reafirmando que o trabalho da SRMs é pedagógico, sendo o laudo médico, utilizado apenas para conhecimento dos comprometimento do aluno e para assegurar que o direito de suporte pedagógico do aluno com deficiência seja respeitado.

Assim, ainda que a professora da SRMs tivesse um cronograma de atendimento bastante significativo, os alunos sem laudo médico não poderiam ser

¹² Índice que refere-se a aprendizagem, evasão e repetência, sendo que a aprendizagem é aferida por meio da Prova Brasil. A avaliação ocorre de dois em dois anos.

contados para efeito de matrícula e frequência, o que resultou em suspensão temporária de funcionamento.

Os docentes da escola A são sete e uma diretora. A escola não conta com coordenação pedagógica tendo em vista o número reduzido de alunos, desta forma, a diretora acumula as funções administrativas e pedagógicas da escola.

Quanto à análise do PPP da escola, ele aponta para uma perspectiva democrática de gestão, expressa na forma colegiada na tomada de decisões e na forte articulação entre a família e a escola. A linha teórica está alicerçada na pedagogia histórico-crítica e na abordagem histórico-cultural. Os autores indicados como sustentadores de tais teorias, são: Dermeval Saviani, João Luiz Gasparin e Lev Vygotsky.

Quanto à avaliação afirma-se no PPP, que a mesma funda-se na pedagogia histórico-crítica, segundo a qual a prática social do indivíduo origina o conhecimento, e nos processos de transformação do meio por ele realizados, tendo como ponto de referência a realidade concreta do sujeito, sua história e sua relação com o mundo que o cerca. Pressupõe, a transformação social a partir da aprendizagem. Assim, a avaliação é compreendida como ponto de partida para a efetivação de novas práticas que atendam as dificuldades dos alunos. É possível afirmar que, de acordo com a redação do PPP da escola A, a inclusão é reconhecida, todos os alunos têm acesso ao conhecimento e os professores reavaliam suas práticas a partir da avaliação da aprendizagem aplicada aos alunos.

A escola B, possui 390 alunos, divididos em seis turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Estas turmas estão organizadas em dois sextos anos, dois sétimos anos, dois oitavos anos e dois nonos anos. O Ensino Médio está organizado em dois primeiros anos, um segundo ano e um terceiro ano. Também funciona na escola a SRMs, Sala de Apoio Pedagógico, em contraturno escolar e o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), de língua espanhola, no período da tarde. O corpo docente é formado por trinta e três professores, sendo que, três deles atuam na equipe gestora escolar, uma professora na SRMs, duas professoras na Sala de Apoio Pedagógico e vinte e sete professores nas salas de aula, nas suas disciplinas específicas.

O PPP da escola B aponta para uma gestão democrática, com ênfase na relação família-escola e na participação de toda a comunidade escolar na construção e efetivação do PPP e nas demais ações da escola. A qualidade da

educação também é citada várias vezes no documento, bem como a superação do fracasso escolar, por meio de uma prática pedagógica transformadora. A avaliação é tratada no documento como diagnóstica, investigativa, formativa. O texto traz indicativos da necessidade de investigar tanto a aprendizagem do aluno quanto à prática pedagógica do professor. A investigação e a intervenção são tratadas como ações indissociáveis e necessárias para melhoria dos resultados de aprendizagem.

O ato de avaliar, de atribuir valor a alguma coisa, não pode limitar-se à simples verificação da aprendizagem de conteúdos através de provas e de notas. Embora tais instrumentos possam ser parte do processo, a avaliação tem um significado mais amplo, uma vez que envolve a formação de juízos e a apreciação de aspectos qualitativos dificilmente representáveis em uma escala numérica. A escola não pode eximir-se de apreciar, o desenvolvimento integral do educando, ou seja, seu crescimento afetivo, social e ético (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – Escola B, 2012).

O quadro de metas da equipe gestora, é composto de três indicadores pedagógicos: gestão dos resultados educacionais, gestão participativa democrática e gestão de inclusão/socioeducacional. Contudo, a inclusão escolar é tratada superficialmente no documento, apontando para o cumprimento da legislação quanto à inclusão de todos no espaço escolar, a garantia da permanência e aprendizagem de todos os alunos, conforme indica o documento:

Propiciar um ensino de qualidade, oferecendo um ambiente favorável para o desenvolvimento pleno do educando, respeitando as diferenças individuais, valorizando o potencial de cada um e incluindo educacional e socialmente os alunos portadores de necessidades especiais, conforme deliberação 002/2003 da Educação Especial (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – Escola B, 2012).

De acordo com o apontado no quadro de metas, é possível vislumbrar uma escola que caminha na perspectiva democrática e inclusiva, o que nem sempre se concretiza, conforme se aponta na pesquisa.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

4.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os alunos selecionados para participarem da pesquisa foram sete, sendo eles do sexto, sétimo e nono ano do Ensino Fundamental. O número de alunos selecionados, teve relação também com o número de professores que aceitaram participar da pesquisa. Os critérios estabelecidos para a seleção dos alunos foram:

- a) Ter passagem pela escola pesquisada que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b) Estar matriculado na escola pesquisada que atendia a Educação Básica nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio;
- c) Ter matrícula na Sala de Recursos Multifuncionais;
- d) Frequentar regularmente tanto o ensino comum quanto o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais;
- e) Obter autorização da família para a realização da pesquisa;
- f) Obter autorização da escola para a realização da pesquisa.

Quanto à participação dos professores, duas professoras aceitaram participar da pesquisa, sendo utilizados os seguintes critérios para a seleção:

- a) Aceitar participar da pesquisa;
- b) Ser professor na escola pesquisada;
- c) Ser professor de aluno (s) selecionado (s) para participar da pesquisa.

4.2. SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Atendendo aos objetivos da pesquisa, a escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, participou da pesquisa por meio da pesquisa documental e de entrevista com a equipe gestora e com a professora da Sala de Recursos

Multifuncionais, já que a pretensão era observar a trajetória escolar dos alunos frequentadores da Sala de Recursos Multifuncionais selecionados nas etapas de ensino, como também as práticas de inclusão utilizadas. Contudo, a observação dos alunos se deu na escola pesquisada que atende os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Sendo assim, a abordagem inicial foi com a equipe gestora das escolas pesquisadas, no sentido de obter autorização para a realização da pesquisa. Em seguida, foi feita uma reunião com os professores do ensino regular comum da escola pesquisada que atendia os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, para esclarecer quanto aos objetivos da pesquisa, bem como convidá-los para participar. O próximo passo foi uma reunião com os pais com o mesmo objetivo de esclarecimento, bem como para obter autorização para pesquisa. Desta forma, seguiu-se a seguinte trajetória:

- a) Pesquisa documental, que incluiu o estudo do Projeto Político Pedagógico de cada escola, documentação dos alunos (ficha individual, histórico, dados clínicos, relatórios de professores da sala comum e relatórios de professores da Sala de Recursos Multifuncionais);
- b) Observação dos espaços escolares e participação em momentos diversos de atividades escolares;
- c) Observação dos alunos selecionados, na Sala de Recursos Multifuncionais;
- d) Observação dos alunos selecionados na sala comum;
- e) Observação dos alunos selecionados no intervalo das aulas, fora da sala de aula.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A partir dos critérios de inclusão estabelecidos foram selecionados os sujeitos, sendo duas professoras da sala comum, três professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, quatro integrantes da equipe gestora e oito alunos.

A caracterização dos professores foi obtida durante a coleta de informações por meio das entrevistas e das observações das aulas. Já a descrição dos alunos foi possível por meio da análise da ficha individual e dos relatórios.

4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA¹³

De acordo com os critérios de seleção dos participantes, selecionamos sete alunos com deficiência intelectual e um aluno com muita dificuldade de aprendizagem, porém sem confirmação de deficiência. Os sete primeiros matriculados duplamente na sala comum e na Sala de Recursos Multifuncionais. Já o oitavo aluno frequenta a SRMs, porém sem matrícula efetiva. Importante ressaltar que os alunos selecionados são matriculados na escola estadual (B), porém, todos com uma trajetória iniciada na escola municipal (A).

Duas professoras da sala comum concordaram em fazer parte da pesquisa, três professoras da SRMs, e quatro foram os sujeitos da equipe gestora entrevistados. Os quadros 3 e 4 reúnem as informações gerais dos sujeitos da pesquisa.

¹³ Foram usados nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES¹⁴

PROFESSORES(AS)	FUNÇÃO ATUAL	DADOS GERAIS
Maria	Diretora	Formação: Pedagogia Trajetória profissional: trabalha há 24 anos na área de educação, atuando por 20 anos na Educação Infantil, assumindo a direção da escola recentemente.
Mário	Diretor	Formação: História Trajetória profissional: atua há seis anos na área da educação.
Lavínia	Coordenadora pedagógica	Formação: Pedagogia Trajetória profissional: atua há 10 anos na área da educação
Manuela	Coordenadora pedagógica	Formação: Pedagogia e Pós-graduação em gestão com ênfase em inclusão. Trajetória profissional: Atua há 25 anos na área de educação, no município e 10 anos atuou no estado.
Dirce	Professora de Sala de Recursos Multifuncional	Formação: Pedagogia e Pós-graduação em educação especial. Trajetória profissional: Atua há 32 anos, sendo 10 anos na Sala de Recursos Multifuncional.
Tereza	Professora de Sala de Recursos Multifuncional	Formação: Pedagogia. Trajetória profissional: formação específica em Educação Especial. Atua há 20 anos na área da educação, sendo 10 anos no município e 10 anos no estado.
Márcia	Professora sala comum	Formação: História Trajetória profissional: Pós-graduação em serviço social e em arte e educação. Atuou 4 anos como colaboradora e atua há 1 ano como efetiva.
Zélia	Professora sala comum	Formação: Matemática e ciências. Trajetória profissional: nunca quis trabalhar com a disciplina Ciências. Atua há 13 anos.
Cláudia	Professora da Sala de Recursos Multifuncionais	Formação: pedagogia Trajetória profissional: Pós-graduação em Educação Especial (DM). Atua há 19 anos, sendo 14 na Rede Municipal e 5 na Rede Estadual.

Fonte: Entrevista concedida à pesquisadora.

¹⁴ Os nomes foram alterados para assegurar a preservação dos sujeitos.

QUADRO 4 - CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	ANO ESCOLAR
Marcelo	14 anos	8º. Ano (2015) 9º. Ano (2016)
Maria	13 anos	6º. Ano (2015) 7º. Ano (2016)
Lívia	14 anos	6º. Ano (2015) 7º. Ano (2016)
Davi	15 anos	6º. Ano (2015) 7º. Ano (2016)
Daniel	16 anos	6º. Ano (2015) 7º. Ano (2016)
Pedro	15 anos	6º. Ano (2015) 7º. Ano (2016)
Jorge	15 anos	7º. Ano (2015) 8º. Ano (2016)
Matheus	15 anos	6º. Ano (2015) 7º. Ano (2016)

Fonte: Pasta individual do aluno.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Uma análise prévia das informações obtidas no campo de pesquisa ocorreu de forma constante durante toda a investigação, o que permitiu reconhecer o que era prioritário, o que merecia uma observação mais apurada, bem como a condução da entrevista semiestruturada.

Contudo, a análise sistemática ocorreu após a interrupção, ainda que temporária, da coleta de dados. Diz-se temporária porque, se julga que o retorno ao campo pode ser necessário para reavaliar alguns dados e retomar uma entrevista.

Porém, o distanciamento temporário do campo foi importante para que fosse construído um fio condutor que possibilitasse coerência e embasamento teórico à análise dos dados coletados.

Foi realizada uma observação dos alunos no contexto das salas comuns e na Sala de Recursos Multifuncionais. Para garantir a fidedignidade dos dados observados, utilizou-se um diário de campo, no qual a pesquisadora anotava todos os dados quanto aos alunos observados, de acordo com o roteiro pré-estabelecido, registrando-se também, os acontecimentos cotidianos como: interrupções de profissionais da escola no momento da aula, orientações das professoras, saídas de alunos e conversas paralelas. Com relação à observação realizada na SRMs, também foram registradas a organização pedagógica da professora, no atendimento destes alunos, a atitude destes alunos com a professora e colegas e demais acontecimentos do cotidiano, buscando-se porém, a seletividade necessária na composição dos dados da pesquisa.

Posteriormente estes dados foram organizados, respeitando-se aos questionamentos da pesquisa e ao roteiro estabelecido anteriormente.

Além da observação em sala de aula comum e na SRMs, também foram analisados os dados dos alunos expressos nos relatórios que faziam parte da pasta individual. O quadro 5 indica alguns dados desta pesquisa.

QUADRO 5 – OBSERVAÇÃO PRELIMINAR

IDENTIFICAÇÃO	QUEIXAS DE PARTIDA	DADOS OBSERVADOS	CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES
Marcelo	Deficiência intelectual, dificuldades na interação com os outros, momentos de agressividade.	Determinação, insegurança, confiança na Sala de Recursos Multifuncional.	Inteligência, persistência, organização.
Maria	Deficiência intelectual. Grande dificuldade na linguagem oral e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Persistente, participante e boa interação.	Inteligência, sociabilidade, carinho.
Lívia	Baixa concentração, dificuldades na linguagem oral e escrita.	Determinada, porém com muita dependência da professora.	Sociabilidade, carinho.
Davi 15 anos	Deficiência intelectual, infrequência.	Concentrado, demonstra bastante dependência do irmão Daniel, também frequentador da Sala de Recursos Multifuncionais.	Inteligência, amabilidade, persistência.
Daniel	Deficiência intelectual, falta de concentração e infrequência à escola.	Bastante esforçado, sente-se responsável pelo irmão Davi. Tem autonomia na resolução, não pede ajuda para professores.	Inteligência, persistência, amabilidade.
Pedro	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.	Bastante inquieto, sociável. As dificuldades apresentadas na resolução de atividades são sanadas com colegas. Não recorre aos professores.	Inteligência, sociabilidade.
Jorge 15 anos	Possível lesão neurológica, dificuldades na fala.	Apresenta dificuldades significativas na aprendizagem, especialmente na linguagem oral e escrita.	Rapidez de raciocínio, perspicácia.
Matheus	Falta de concentração, dificuldades na aprendizagem.	Aluno disperso. Tem dificuldades mais acentuadas no raciocínio lógico matemático.	Persistência, amabilidade.

Fonte: Anotações do diário de campo da pesquisadora.

A observação preliminar foi bastante útil no sentido de que foi possível uma primeira observação dos alunos sujeitos da pesquisa. Quanto à análise documental inicial, analisou-se a pasta individual dos alunos que era composta de relatórios escritos por professores e gestores ao longo da trajetória escolar do aluno e também de laudos médicos e psicológicos que forneciam uma pista das principais queixas dos professores em relação ao aluno, da avaliação médica e/ou psicopedagógica e do olhar dos pais quanto às dificuldades dos filhos.

Tais dados deram uma pista dos comprometimentos dos alunos e da perspectiva da escola em relação a esses comprometimentos. Foi possível perceber que os relatórios nem sempre evidenciavam as reais dificuldades dos alunos e muitas vezes não eram coerentes com os dados observados na sala comum e na Sala de Recursos Multifuncionais. Na sala comum, um aluno descrito nos relatórios como agressivo, demonstrou amabilidade no trato com os colegas e professores, outro que era descrito como um aluno que não conseguia concentrar-se, mas que demonstrava persistência e concentração na execução das atividades propostas. Nos relatórios dos professores e equipe gestora, de toda a trajetória escolar dos alunos, saltou aos olhos o fato de a palavra “dificuldades” estar presente em todos os relatórios dos alunos, enquanto a palavra “potencialidade”, ou outra análoga, não aparece em nenhum relatório que compunha a pasta individual dos alunos. Isto indica que a preocupação da escola estava sempre voltada para a identificação dos problemas de aprendizagem e não para o que o aluno já sabe ou tem potencialidade de aprender.

Em contrapartida no plano de trabalho das professoras das SRMs, as palavras “potencialidades” e “o aluno já sabe”, estavam presentes, indicando claramente que o trabalho nesta sala tem como ponto de partida o conhecimento que o aluno já adquiriu. Em uma escala de prioridades o que o aluno já sabe vem em primeiro lugar, seguido das dificuldades apresentadas pelo aluno e por último o laudo médico ou avaliação psicopedagógica, conforme nos esclarece a fala da professora Dirce:

O laudo representa uma muleta para a escola, para mim não faz muita diferença, é o último dado que analiso, sei que a questão do trabalho pedagógico é minha, não vai resolver eu me apegar aos dados clínicos.

A fala da professora Dirce, nos dá indícios do descompasso entre o trabalho pedagógico realizado na SRMs e a prática pedagógica da sala comum, já que para a última, o laudo representa um fator de descrença no aprendizado do aluno.

A dinâmica da escola, de maneira geral, consolidou uma prática avaliativa que se limita ao diagnóstico inicial, estigmatizando e rotulando o sujeito como incapaz para o aprendizado. Quanto ao laudo solicitado dos alunos com deficiência, este tem o papel de assegurar ao público alvo da Educação Especial, atendimento nas SRMs, contudo, na maioria das vezes, a escola se apega aos dados contidos no laudo médico para justificar a falta de variações metodológicas que poderiam contribuir para a aprendizagem dos alunos com deficiência e para o combate ao fracasso escolar dessa população.

De modo geral, a escola tem optado por realizar avaliações de maneira descontextualizada e limitadora, na qual ocorre a verificação da aprendizagem, uma vez que o dado é coletado de maneira acrítica e se encerra nele mesmo. Compreende-se que a avaliação não pode ficar restrita à verificação e classificação, pois um ensino com base somente nos resultados, não favorecerá a aprendizagem das pessoas com ou sem deficiência (LUCKESI, 2003).

Importante refletir sobre o papel do professor de AEE, atuante na SRMs, que deve buscar uma articulação com o professor da sala de aula comum (MENDES, 2006), como também previsto no Art. 13 do Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre o AEE, para que se disponibilizem os serviços, recursos e estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2008).

Há que se considerar que, quanto à organização da escola, a lógica que predomina nas unidades escolares ainda privilegia as competências e habilidades, de forma utilitária, porém sem reconhecer a realidade concreta do aluno.

Importante ressaltar que, na lógica da educação contemporânea, o reconhecimento da realidade não está atrelado à busca pela transformação da realidade, mas sim ao atendimento das necessidades do mercado, ou seja, saber quais competências e habilidades o mundo atual exige. Conforme aponta Duarte (2001, p.38):

Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical,

mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

Com relação ao trabalho docente nas salas comuns, é preciso compreender que na perspectiva da inclusão, a prática pedagógica do professor deve estar voltada para a perspectiva do ensino para todos, compreendida neste trabalho como um ensino que garante acesso a um currículo inclusivo que atenda a diversidade.

Assim, o planejamento deve ser pensado a partir das diferenças e buscar, fundamentado em uma sólida metodologia, uma avaliação e etapas a serem alcançadas (GASPARIN, 2002). Esta metodologia permite aos sujeitos com deficiência, que usufruam dos conhecimentos veiculados em sala de aula

A partir das observações, é possível afirmar que, os relatórios realizados ao longo da trajetória do aluno não são considerados como ponto de partida para o planejamento da prática pedagógica, servindo como um norte para as professoras das SRMs. Outro fator importante diz respeito ao fato de que embora nos relatórios a palavra “potencialidade” não apareça na fala das professoras, fica evidente o reconhecimento do potencial dos alunos com deficiência, conforme aponta a professora Zélia:

Hoje entendo claramente que não é possível separar estes alunos. Eles têm um potencial muito grande e podem aprender (ZÉLIA).

O extrato da fala da professora Zélia traz indícios de que, para além da deficiência dos alunos, as interações que estabelecem são fatores que contribuem na aprendizagem, bem como deixa claro que não é preciso segregar para que o ensino ministrado às pessoas com deficiência aconteça. É possível a escola estruturar-se para atendimento para este grupo de pessoas em situações de igualdade, respeitando, contudo, a singularidade de cada um.

Na abordagem Vygotskyana, a interação contribui para o desenvolvimento do indivíduo, tanto influenciando no desenvolvimento do outro, como sendo influenciado pelas interações que estabelece. Conforme apontado:

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e social (VYGOTSKY, 1998, p. 40).

Desta forma, é possível afirmar que, a inclusão pode contribuir tanto com aprendizado das pessoas com deficiência, quanto das pessoas sem deficiências.

Vygotsky (1982) afirma ainda que, existe uma interação entre o indivíduo e o meio social, não sendo determinante, portanto, o amadurecimento das funções biológicas. Tais interações ocorrem durante toda a vida do indivíduo.

Com relação às pessoas com deficiência, Vygotsky (1997), afirma que a possibilidade de desenvolvimento deste indivíduo está condicionada à interação social. Conforme explica que “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo e sim as conseqüências sociais, sua realização psicossocial” (VYGOTSKY, 1997, p. 19).

Nesta perspectiva, a deficiência do indivíduo não é fator determinante no processo de aprendizagem, mas sim as relações mediadas no contexto cultural e social, de onde se originam as funções psicológicas especificamente humanas.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento mental não ocorre de forma determinada anteriormente, também não é algo que não se possa mudar, embora o fator biológico seja considerado, o desenvolvimento se dá pela internalização dos modos culturalmente organizados de processar as informações.

O cérebro é entendido como um ‘sistema aberto’, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. [...] o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico (OLIVEIRA, 1993, p. 24).

Desta forma é possível reconhecer a potencialidade que cada indivíduo tem, alimentado pela sua história concreta de experiências vivenciadas e dos estímulos recebidos no ambiente social.

Vygotsky (1982), rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas, que determinam seu desenvolvimento a partir de sua estrutura biológica. Também discorda da visão ambientalista, segundo a qual o indivíduo é resultado de uma cultura, do meio social em que vive, como se fosse uma folha em branco. Mas compreende que o indivíduo é capaz de organizar o próprio pensamento e interagir neste meio em que se insere.

Embora na perspectiva inclusiva, o pressuposto é de que o processo ensino e aprendizagem deve ocorrer, de forma articulada entre todos os serviços ofertados, o trabalho docente nas SRMs, têm levado a assumir uma complementaridade

formal, já que não se avançou a ponto de articular com o trabalho docente das classes comuns (MICHELS; GARCIA, 2010). Desta forma, o trabalho dos professores nas SRMs, se mantém paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o que implica por um lado na responsabilidade total da professora da SRMs quanto à aprendizagem do aluno e por outro a não efetivação da inclusão, já que a presença do aluno na sala comum pode ser apenas física.

Embora os tempos e espaços escolares não contribuam para uma prática colaborativa entre professora de ensino comum e professora da SRMs, a observação permitiu concluir que mais por iniciativas das próprias professoras do que pela organização da escola, algumas tentativas surtiram efeitos positivos. Isto foi possível perceber no caso do aluno Jorge, conforme indica a professora Dirce:

Quando eu e a professora Zélia conversamos a respeito do Jorge, percebemos quantas possibilidades este aluno tinha e começamos um plano para ser aplicado tanto na classe comum quanto na sala de recursos. Isto realmente ajudou ele a progredir na aprendizagem (DIRCE).

É possível constatar que o resultado da parceria aponta uma possibilidade real de desenvolvimento do aluno, o que não quer dizer que ele não apresentará defasagem em relação à turma, mas que avança em relação ao próprio conhecimento.

Esta parceria, embora pontual, representa uma luz na educação inclusiva no que tange à articulação dos professores do ensino comum e Educação Especial, em favor do ensino colaborativo. Compreende-se que o trabalho realizado na SRM, não deve ocorrer no mesmo momento que o aluno frequenta a sala comum, mas no contraturno escolar, em uma perspectiva suplementar e complementar, porém não substitutivo (ZERBATO, 2014).

Importante salientar que tanto o plano de trabalho do professor da SRMs, quanto o planejamento do professor do ensino comum, devem ter como referência as potencialidades do aluno e suas necessidades concretas, no sentido de garantir um ensino de qualidade que venha ao encontro das necessidades dos alunos com deficiência.

Tanto a literatura nacional (ASSIS; MENDES; ALMEIDA, 2011), quanto a literatura internacional (COOK; FRIEND, 1995), apontam como uma das estratégias

para solucionar os problemas de ensino e aprendizagem e contribuir no desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Nesta perspectiva, os docentes envolvidos dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino, com vistas a garantir que todos os recursos que o aluno necessita devem acompanhá-lo no contexto da classe comum.

Para Cook e Friend (1995), alguns aspectos fundamentais devem ser considerados, dentre eles: os professores envolvidos devem ter espaço e autonomia equivalentes quanto ao ensino. A colaboração deve envolver a participação de todos, compartilhamento e responsabilidades e de recursos e participação voluntária. Pressupõe, portanto, que, para o desenvolvimento de uma parceria, ambos os professores precisam estar dispostos a participar desse processo.

Compreende-se que o trabalho colaborativo envolve tempo, é complexo e nem sempre apresenta uma experiência positiva, na pesquisa de Gately e Gately (2001, p. 43), o relato do diálogo entre a professora do ensino comum e da SRMs, indica uma experiência positiva de trabalho colaborativo e o estágio em que este trabalho se encontrava:

No estágio inicial os professores se comunicam superficialmente na tentativa de estabelecer um relacionamento entre si; há a necessidade de compreensão do processo para que não fiquem estagnados nesse primeiro estágio. No estágio de comprometimento, a comunicação dos professores é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam o nível de confiança necessário para o ensino colaborativo e o professor de educação passa a ter um papel mais ativo em sala de aula. No estágio final, ou colaborativo os professores se comunicam e interagem abertamente, trabalham juntos e um complementa o outro.

Embora complexo, o trabalho colaborativo, é uma alternativa coerente para a perspectiva inclusiva e sua ausência pode significar isolamento, contribuindo para a não aprendizagem. A análise dos dados coletados corrobora com esta afirmação.

Esta análise foi realizada a partir da observação do cotidiano. Coerente com o roteiro estabelecido anteriormente, foi utilizada a técnica da observação sistemática e planejada, com o objetivo de assegurar que os dados coletados seguissem um planejamento que desse conta dos objetivos da pesquisa.

Neste caso, o pesquisador escolhe previamente o fenômeno a ser estudado e o foco exato que irá seguir para a análise, além de elaborar um plano com as categorias de análise necessárias, construir objetivos prévios à pesquisa e realizar uma observação controlada (BORTOLI; TEIXEIRA, 1984; CANO; SAMPAIO, 2007; BELEI et al., 2008).

A observação dos alunos seguiu um roteiro que atendia os seguintes eixos quanto: à relação com as pessoas, à organização do tempo e espaço escolares, aos suportes disponíveis e utilizados, neste caso considerando a frequência à SRMs como suporte. Também considerou-se como suporte a tecnologia assistiva¹⁵ e o uso de materiais concretos disponíveis na escola para todos os alunos. O último eixo atende a relação dos alunos com as atividades propostas. O roteiro a partir destes eixos desencadeou algumas questões que buscaram nortear todos os momentos observáveis dos alunos:

- O que o aluno está fazendo, como ele está fazendo e quando ele está fazendo?
- Como é a participação do aluno, interação, compreensão e ritmo nas atividades do cotidiano da escola?
- Que tipo de suportes, adaptações, no tempo, na forma e no conteúdo, são necessários para que o aluno participe do cotidiano escolar, desenvolvendo e aprendendo em sua singularidade e diferença?

O quadro 6 apresenta uma síntese dos dados coletados na observação, a partir do roteiro estabelecido.

¹⁵ Tecnologia Assistiva (TA), é um termo que identifica recursos ou serviços que ampliam as habilidades do indivíduo com deficiência, sendo importante aliado na promoção da autonomia e inclusão (BERSCH; TONOLLI, 2008).

QUADRO 6 - OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO

IDENTIFI- CAÇÃO	ESTUDANTES X PROFESSORES	ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO ESCOLARES	REALIZAÇÃO DE TAREFAS ESCOLARES	SUPORTES UTILIZADOS
Marcelo	Aluno quieto, pouco conversa com colegas e professores, tanto na sala de aula quanto nos momento de lazer no intervalo das aulas. Já na Sala de Recursos Multifuncionais, demonstra uma maior interação com a professora e colegas. Demonstra ser atento e observador a tudo que o rodeia.	Locomove-se pouco na sala, senta-se na mesma carteira sempre. Realiza todas as atividades, mas em um tempo maior que o tempo estipulado pelos professores.	Demonstra bastante atenção e empenho quanto à execução das atividades propostas. Porém, nem sempre compreende o que se pede, aguardando que a professora explique no quadro. Esta falta de compreensão, muitas vezes causa tensão na execução das tarefas.	Sala de Recursos Multifuncionais, tabuada.
Maria	É bastante comunicativa e interessada. Participa da aula, com perguntas ou comentários.	Reconhece seu espaço e sente-se à vontade nele, tanto na sala comum quanto na SRM. O tempo de realização das atividades vai além do tempo estipulado pelo professor.	É persistente na realização das atividades propostas, mesmo que não tenha uma compreensão clara inicialmente do que é proposto, pergunta e faz tentativas até que consiga realizar a tarefa.	Sala de Recursos Multifuncionais, tabuada, alfabetário.
Lívia	É quieta, porém apresenta boa interação com colegas e professores.	Tem dificuldade em organizar seu espaço e seus pertences. Demora bastante na execução das atividades.	A aluna realiza as atividades propostas, mas demonstra muita dificuldade e pouco entusiasmo.	Sala de Recursos Multifuncionais, tabuada.
Davi	Demonstra boa interação com professores e colegas, porém permanece quase o tempo todo com o irmão Daniel.	Senta-se sempre ao fundo da sala ao lado do irmão, não aceita mudar de lugar. Tem uma grande preocupação em terminar as atividades, mas sempre utiliza um tempo maior do que o estipulado pelos professores.	Realiza as atividades propostas com concentração e entusiasmo, busca sempre a ajuda do irmão Daniel. Demonstra tensão, até o término da execução das tarefas	Frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais, mas não gosta de utilizar recursos, recorre sempre ao irmão para ajudá-lo..

QUADRO 6 - OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO (Continuação)

IDENTIFI- CAÇÃO	ESTUDANTES X PROFESSORES	ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO ESCOLARES	REALIZAÇÃO DE TAREFAS ESCOLARES	SUPORTES UTILIZADOS
Daniel	Demonstra boa interação com colegas e professores, embora mantenha-se mais na companhia do irmão Davi.	Senta-se no fundo da sala, ao lado do irmão. Também tem resistência em mudar de lugar. Realiza as atividades no tempo previsto.	Demonstra persistência na realização das atividades, porém demonstra mais entusiasmo nas atividades propostas na SRM.	Frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais, mas não gosta de utilizar recursos para execução de atividades.
Pedro	Aluno muito comunicativo, é uma espécie de ídolo entre os colegas da escola.	Locomove muito, não consegue ficar por muito tempo em um lugar. Quanto ao tempo precisa ser frequentemente lembrado da realização de atividades.	Demonstra pouca disposição na realização das atividades. Embora não goste que o identifiquem como aluno da SRM, gosta de frequentar a mesma e realizar as atividades propostas neste ambiente.	Não gosta de utilizar recursos como suportes da aprendizagem, prefere recorrer a amigos.
Jorge	Bastante comunicativo, gosta de andar em grupo e interage bem com professores e funcionários	Locomove-se com desenvoltura, no recreio tem sempre amigos por perto. Seu tempo, porém, é diferenciado. Não consegue realizar todas as atividades previstas pela professora.	Tem disposição para realizar as atividades, porém fica incomodado por não conseguir realizar no tempo dos colegas.	Frequência na Sala de Recursos Multifuncionais.
Matheus	Aluno quieto na sala comum, interage melhor na SRMs, no recreio. Tem sempre alguns amigos por perto.	Na sala comum, locomove-se pouco, mas quando fora de sala, locomove-se com desenvoltura em todos os espaços da escola. Não consegue realizar as atividades no tempo proposto pela professora.	Não demonstra entusiasmo na realização das atividades na sala comum, tem mais disposição na SRM para realizar o que é proposto.	Frequência na Sala de Recursos Multifuncionais

Fonte: Anotações do diário de campo da pesquisadora.

A partir dos dados coletados na observação do cotidiano escolar, é possível afirmar que os alunos com deficiência sentem-se mais à vontade na SRMs, já que neste ambiente conversam com colegas, perguntam à professora e raramente faltam. Na sala de aula comum demonstram interesse no que é ensinado, persistência ao executar as tarefas propostas. A interação com os alunos, sujeitos da pesquisa, permitiu concluir que, com alguns professores esses alunos demonstram mais afinidade e interesse. Durante as observações, evidenciou-se a afinidade com a professora Zélia, sendo que há indicativos de que isto ocorra pela atenção que ela demonstra com os alunos com deficiência, sempre atenta as suas necessidades, sem, contudo, deixar de atender a turma como um todo.

Nas demais observações da sala comum, contudo, é possível indicar que algumas atividades propostas causam desconforto, gerando tensão e angústia, até que consigam resolver o proposto. Com exceção de Maria, que conversa com as professoras e pergunta sempre que sente dificuldades, os demais raramente buscam auxílio das professoras, aguardam que elas ofereçam auxílio.

Os alunos sujeitos da pesquisa, respeitando-se a singularidade de cada um, demonstram empenho em realizar as atividades, embora com muitas dificuldades. Em uma das turmas observadas, existia bastante conversa e em alguns momentos indisciplina e pouca produtividade. Contudo, apesar de quase a sala toda estar envolvida em conversas sobre assuntos diversos, os irmãos Davi e Daniel permaneciam na execução das atividades propostas, não se envolvendo com conversas ou outras atividades. Este fato é indicativo da compreensão que os alunos tem da dificuldade de aprendizagem que possuem, portanto, esforçam-se muito para realizar todas as atividades propostas.

Segundo relato das professoras, a maioria dos alunos não recorre aos professores da sala comum para sanar suas dúvidas, porque existe uma preocupação desses alunos em não serem identificados como alunos com dificuldades que frequentam a SRMs. Embora gostem de estar neste ambiente, o fato de frequentarem esta sala indica o comprometimento que tem quanto à aprendizagem.

Por outro lado, a SRMs representa o suporte no qual eles confiam. De modo geral, a ajuda nas dificuldades é buscada na professora desta sala. Perguntam quando tem dúvidas, sem receio, pedem para realizar determinadas atividades de que gostam, como jogos educativos e atividades no computador.

A partir das observações realizadas na SRMs, é possível identificar que o aprendizado acontece. Mesmo que não consigam realizar determinada tarefa inicialmente, têm mais tempo para tentar novamente, contando com novas explicações da professora.

Quanto ao atendimento especializado realizado na SRMs, a legislação (Brasil, 2010), prevê que esse deve ser realizado em conjunto com a sala comum, para melhor rendimento do aluno, entretanto na prática isto não acontece, a análise dos dados coletados indica que, embora a escola cumpra formalmente os requisitos legais estabelecidos no que diz respeito à inclusão, a articulação pedagógica com a sala comum está bem distante do previsto na legislação. É atribuído tal dificuldade aos possíveis déficits em relação ao ensino ofertado no ensino comum, especialmente quanto à disponibilidade de recursos de apoio aos alunos com dificuldades, como também, a organização da escola no que diz respeito aos tempos escolares, que poderia facilitar o diálogo entre os professores do ensino comum e da SRMs, e um trabalho mais colaborativo.

Porém, esta perspectiva de escola inclusiva nem sempre é fácil de ser posta em prática, tendo em vista a realidade complexa, histórica e cultural das escolas.

É importante salientar que a construção de uma escola inclusiva, com serviços articulados de apoio à inclusão, tem como pressupostos a necessidade de propostas concretas que favoreçam o processo de inclusão escolar, que tragam a perspectiva de um trabalho coletivo e colaborativo.

A mera inserção do aluno com deficiência no ensino comum não pode ser confundida com a inclusão. Na verdade, para que a inclusão se efetive, toda a escola precisa ter caráter inclusivo nas suas características e no funcionamento, para que alunos com deficiência sejam matriculados e acolhidos.

De acordo com Omote (2004, p. 6):

uma escola que só busca arranjo especial determinado pela presença de algum aluno deficiente e na qual a adequação é feita para as necessidades particulares dele não pode ser considerada propriamente inclusiva.

Nas salas comuns não foi observado, como ação coletiva da escola, previsão de suportes para auxílio dos alunos com deficiência ou qualquer alteração na metodologia, contribuindo assim com uma inclusão apenas física no espaço da

sala comum e o sucesso escolar do aluno com deficiência é condicionado a sua frequência na SRMs.

Quanto aos professores, embora as observações do cotidiano indicassem elementos da prática que contribuía com o sucesso ou fracasso escolar do aluno com deficiência, privilegiou-se a análise dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada. Tais entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para assegurar a sua fidedignidade e preservar a expressão da fala dos professores. O quadro 7 indica os principais elementos coletados nas entrevistas.

QUADRO 7 - ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS)

PROFESSORES	EXTRATO DA FALA	PALAVRAS-CHAVE
Maria	<i>“No começo não era favorável à inclusão, julgava que os professores não estavam preparados. Hoje considero a inclusão possível, mas continuo achando que os professores são leigos no assunto, quando precisam de informações, correm para a professora de sala de recursos ou equipe da secretaria responsável pela inclusão”.</i>	• Professores despreparados; • Centralidade na Sala de Recursos Multifuncional. • Informação.
Márcia	<i>“Penso que é uma coisa boa, mas nem as escolas, nem os professores estão preparados. Percebo principalmente a negligência nas avaliações, os alunos avançam as séries sem ter requisitos básicos”.</i>	• inclusão necessária; • Despreparo; • Negligência nas avaliações.
Mário	<i>“Acho muito difícil a inclusão funcionar, porque o professor tem muitos alunos e o tempo de aula é curto, como o aluno em geral não incomoda, é deixado de lado, nada é feito pela aprendizagem dele”.</i>	• Inclusão e aspecto legal; • Cotidiano escolar imutável.
Lavínia	<i>“A inclusão só dá certo no papel, na realidade não acontece, já que o aluno é deixado de lado, não é feita nenhuma adaptação curricular para ele”.</i>	• Inclusão e aspecto legal; • Adaptação curricular.
Manuela	<i>“A inclusão é difícil, embora necessária. Difícil para professores, o tempo é pouco para articulação entre a SRM e a sala comum. A inclusão foi imposta, mas era preciso que antes ela fosse trabalhada”.</i>	• Inclusão necessária e difícil, porém, difícil de acontecer;
Dirce	<i>“As professoras não estão preparadas para trabalhar, dependem muito da sala de recursos. Precisa formação, o aluno com dificuldades é trabalhado da mesma forma que os demais. Componentes do currículo de lado são deixados de lado”.</i>	• Despreparo profissional; • Dependência.
Tereza	<i>“A inclusão é possível, mas acredito que existe muitas barreiras, o discurso dos professores de que não tem formação, concordo, mas não concordo com a falta de vontade de buscar esta formação. O aceite inicial já é um grande passo, porque depois que recebe o aluno vai atrás em busca de recursos. Os professores ainda centram muito na professora da Sala de Recursos Multifuncionais o sucesso do aluno”.</i>	• Inclusão possível; • Falta de vontade dos professores; • Centralidade no professor da SRM.
Zélia	<i>“No começo foi difícil, hoje entendo que não é possível separar estes alunos. Eles têm um potencial muito grande. Trabalhei com muitos alunos com deficiências. Fora os hiperativos que não eram medicados, os demais são mais persistentes na aprendizagem que os alunos ditos normais”.</i>	• Início difícil; • Não segregação; • Potencial dos alunos com deficiência.
Cláudia	<i>“A educação inclusiva abrange não só os alunos com deficiência, mas todos os excluídos. A escola deve estar aberta para acolher todos. É um grande desafio, pois é um trabalho em que envolve família, sociedade, comunidade”.</i>	• Inclusão de todos; • Desafio; • Escola inclusiva.

Fonte: Extrato de entrevista realizada com professores.

As entrevistas realizadas, bem como a observação do cotidiano escolar, apontam para uma prática longe do que a legislação prevê e ainda distante de uma inclusão. A análise das entrevistas indica alguns pontos que se repetem nas falas dos professores, pontos essenciais que merecem uma discussão mais aprofundada, já que representam possíveis elementos que dificultam a inclusão.

Uma questão apontada pelas professoras Maria, Márcia, Dirce e Tereza, diz respeito ao despreparo do professor, oriundo da formação inicial fragmentada e da formação continuada distante da realidade. Esta percepção das professoras vem ao encontro de vários estudos realizados em diferentes redes educacionais ao confirmar que a maioria dos professores do ensino comum não está preparada para trabalhar em turmas que tenham alunos com deficiência (BUENO, 1999; MICHELS, 2004; GARCIA, 2005; PLETSCHE; GLAT; MOREIRA, 2008 e GLAT, 2008).

Contudo, as formações oferecidas não têm atendido às expectativas dos professores, que buscam uma formação centrada na prática.

Os professores apontam que alguns conhecimentos são importantes e fazem parte das expectativas deles, como: ter conhecimento específico sobre as áreas de deficiência, conhecer teorias de aprendizagem e conhecer a legislação, conhecer e compreender a importância dos pressupostos da educação inclusiva, uso das tecnologias para o ensino. Tais conhecimentos, poderiam fazer parte das ementas das disciplinas dos cursos de formação de professores, porém, sabe-se que as disciplinas voltadas para a Educação Especial e inclusiva, têm uma carga horária muito reduzida na grade curricular dos cursos de licenciatura. Conforme apontado pela professora Dirce, a falta de preparo tem sérias consequências na prática pedagógica do professor:

“As professoras estão despreparadas para trabalhar, dependem muito da sala de recursos. Precisa formação, o aluno com dificuldades é trabalhado da mesma forma que os demais. Deixa-se componentes do currículo de lado” (DIRCE).

Nos cursos de formação de professores, são poucas as inserções de conteúdos voltados para a inclusão. São poucas disciplinas específicas da área da Educação Especial e as poucas que existem tem uma carga horária muito pequena.

No caso do Curso de Pedagogia da UNICENTRO – Irati, a grade contempla três disciplinas específicas: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com carga horária

de 102 horas, Fundamentos de Educação Especial e Educação Inclusiva, ambas com carga horária de 68 horas. Já as grades curriculares dos demais cursos de licenciatura, contemplam somente a disciplina de LIBRAS, com carga horária de 68 horas, embora a discussão quanto à Educação Especial Inclusiva, perpassasse outras disciplinas como: Políticas Educacionais.

Os cursos de licenciatura contemplam poucas disciplinas específicas voltadas à inclusão, tendo o Curso de Pedagogia alguma vantagem quanto à essa questão, porém, ressalta-se que a carga horária prevista também é insuficiente para compreensão de uma questão tão complexa como a inclusão.

Todavia, para além do aumento da carga horária das disciplinas voltadas para a Educação Especial inclusiva, é relevante que a Educação Especial inclusiva seja um tema transversal que perpassasse por outras disciplinas dos cursos de licenciatura (VITALIANO; MANZINI, 2010; FREITAS; MOREIRA, 2011).

Há que se reconhecer também que a inserção ou aumento de carga horária de uma disciplina não é suficiente para preparar professores para a educação inclusiva, já que não teria a força para transformar a condição teórico-prática dos professores, para atuar em escolas inclusivas. Um dos possíveis caminhos para uma formação inicial voltada à inclusão é a vinculação das disciplinas da Educação Especial ao Estágio Supervisionado.

É importante o entrelaçamento entre a teoria aprendida nas disciplinas específicas e a vivência de situações concretas na escola, o que pode ser contemplado no Estágio Supervisionado. A vivência no espaço escolar oportuniza o desenvolvimento de habilidades, bem como desencadeia a reflexão sobre a profissão docente e sobre o espaço escolar (OLIVEIRA; PINTO, 2011).

Considera-se que vivenciar a realidade escolar, as dificuldades do cotidiano escolar, amplia o conhecimento dos futuros professores sobre o fazer pedagógico e instigam a pesquisa, a reflexão e a troca de experiências e informações.

Contudo, o Estágio Supervisionado pode dar uma valiosa contribuição no processo de formação, mas a tarefa de articular teoria e prática deve estar embutida em cada disciplina do curso, no sentido de não perder de vista que a escola deve ser tomada como referência para a formação docente, resgatando-a como campo de atuação em todas as disciplinas do curso (AROEIRA, 2014).

A importância do Estágio Supervisionado na formação de professores, na perspectiva inclusiva, centra-se em aspectos essenciais como: atitude de pesquisa

como momento privilegiado de reflexão sobre a ação e reconhecimento da perspectiva interdisciplinar para compreender os desafios vividos na escola (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008).

Há que se reconhecer que, ainda que se considere os aspectos elencados, a formação inicial não dará conta sozinha de preparar o professor para atuar diante da diversidade da escola. É necessária uma política de formação continuada que privilegie as necessidades oriundas do próprio espaço escolar, possibilitando a reflexão e a transformação da prática. Para tanto, tal formação não deve ter um caráter vertical, ou seja, sendo que ofertada pelas universidades e demais instituições não leve em consideração a prática docente como referência.

Embora se reconheça que há uma ampliação no currículo dos cursos de licenciatura, tais conhecimentos não são suficientes para a construção de práticas inclusivas na escola, conforme apontam Silva e Rodrigues (2011, p. 81):

Essa realidade indica que os egressos desses cursos, ao iniciarem seu trabalho como professores na Educação Básica, estariam defasados diante das demandas de escolarização próprias dos contextos de Educação Inclusiva, configurado no país.

Com relação à formação continuada, é importante ressaltar que é de responsabilidade de todo gestor, seja municipal ou estadual, organizar a formação para seus professores. Porém, é importante também que o próprio profissional busque sua formação, considerando seu histórico acadêmico e profissional e as necessidades que sente em seu campo de trabalho. A professora Zélia aponta esta questão:

“A inclusão é possível, mas acredito que existem muitas barreiras, o discurso dos professores de que não tem formação, concordo, mas não concordo com a falta de vontade de buscar esta formação” (ZÉLIA).

Não é possível rotular todos os professores afirmando que eles não tem boa formação porque são acomodados, não tem interesse, pois é preciso levar em conta o contexto complexo da sociedade atual em constantes mudanças e da escola, com seus complexos desafios. No contexto da Escola B, pertencente à rede estadual de ensino, a rotatividade de professores é um desafio real que se apresenta. A maioria

deles é contratada, situação que dificulta um trabalho de formação na escola, gerando insegurança e desmotivação por parte dos professores, o que em parte explica a desmotivação na busca de formação continuada.

Compreende-se o processo de formação como algo intrínseco ao sujeito, ou seja, embora se defendam políticas públicas que contemplem a formação continuada para os professores, a formação é um processo que vai muito além da apropriação dos conhecimentos disciplinares e metodologias. Refere-se a um longo processo de desenvolvimento pessoal e profissional, um processo transformador do sujeito, incidindo sobre todas as dimensões da pessoa. É, portanto, o próprio processo constitutivo do sujeito. Sendo assim, ainda que os professores não permaneçam nas mesmas escolas, o processo formativo vai acompanhá-los, já que vai contribuir na sua constituição de sujeito. Conforme aponta Nóvoa (2001, p. 14), citando Paulo Freire, "É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um se forma a si próprio."

Isso implica em um processo contínuo ao longo da profissão. Esta é uma condição para as formações se tornarem significativas, a ponto de contribuírem na resolução de problemas e nas mudanças na prática pedagógica.

Outro fator apontado como um entrave para a inclusão pelas professoras Lavínia e Dirce diz respeito ao currículo. No caso da professora Lavínia, a crítica diz respeito ao fato do currículo destinado ao aluno com deficiência ser o mesmo trabalhado com os alunos ditos "normais":

"A inclusão só dá certo no papel, na realidade não acontece, já que o aluno é deixado de lado, não é feita nenhuma adaptação curricular para ele" (LAVINIA).

Já a professora Dirce traz a questão do currículo ser trabalhado superficialmente, ou seja, o aluno avança nos anos escolares, porém, a aprendizagem não acontece:

"O aluno com dificuldades é trabalhado da mesma forma que os demais. Deixa-se componentes do currículo de lado" (DIRCE).

No que diz respeito ao currículo e as possíveis adaptações curriculares, é preciso compreendê-lo como um caminho, uma trajetória a ser percorrida. Para

Zabalza (1992), é preciso compreender o currículo como pontos a serem atingidos, metas a serem alcançadas.

Nesse sentido, “currículo é todo o conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido de oportunidades para a aprendizagem” (ZABALZA, 1992, p. 25).

Desta forma, compreende-se a construção de um currículo como um desafio constante, desafio maior ainda é a implementação de adaptações curriculares. Para Glat e Pletsch (2011), criar adaptações curriculares para assegurar a participação de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, demanda conhecimentos e habilidades que a maioria dos professores não domina, especialmente se levarmos em consideração a formação fragmentada dos cursos de licenciatura em relação à inclusão, conforme já apontado anteriormente.

Há que se considerar que as adaptações curriculares podem ser instrumentos de inclusão, mas também ter uma perspectiva excludente. Realizar adaptações curriculares envolve transformações que a escola precisa fazer para garantir acessibilidade ao currículo de todos os alunos, não somente dos alunos com deficiência, o que envolve uma construção coletiva do PPP, formação continuada em uma perspectiva reflexiva e o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Para Glat e Pletsch (2011), na defesa das adaptações curriculares, considera-se que um currículo único, sem adaptações para atender a diversidade, pode acentuar práticas excludentes, sob a forma de descaso e abandono destes alunos no fundo da sala, rotulando-os como alunos com “dificuldades de aprendizagem”. Rótulo este que contribui, para a perpetuação de práticas pedagógicas excludentes, que não atendem as necessidades educativas de todos os alunos.

As autoras argumentam que é fundamental a criação de uma escola inclusiva, flexível que pode, acolher a todos, oferecendo as adaptações necessárias para que sejam atendidos. Complementam afirmando que “as adaptações curriculares não criam vários currículos, este continua sendo o único” (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 40).

É importante reiterar que, adaptar o currículo não significa trabalhar somente com os alunos com deficiência, já que isto contribuiria com a exclusão, mas trabalhar coletivamente com os alunos no desenvolvimento do conhecimento. Também não se trata somente de alunos com deficiência, mas também de todos que se afastam das normas de desempenho que a escola espera, por serem considerados diferentes do ponto de vista cultural e desfavorecidos em relação à cultura dominante.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2009), entre os requisitos necessários para a implementação das adaptações curriculares estão: práticas inclusivas no cotidiano da escola e da inserção no PPP de adaptações curriculares, compreendida neste contexto como medidas pedagógicas que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Para a escola promover a acessibilidade ao currículo a todos os estudantes, é importante refletir sobre o ritmo de cada um, assegurando o atendimento à diversidade em sala de aula. Conforme denunciado por um professor:

“Acho muito difícil a inclusão funcionar, porque o professor tem muitos alunos e o tempo de aula é curto, como o aluno em geral não incomoda, é deixado de lado, nada é feito pela aprendizagem dele” (MÁRIO).

Desta forma, é preciso que o professor reflita sobre o currículo proposto, questione os conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, tendo como parâmetro a realidade de seu grupo de alunos. Isto não significa que cada professor irá criar um novo currículo, pois nesta perspectiva, adaptar não significa criar um novo currículo, mas adequar aquele conteúdo, o tempo previsto para a aprendizagem à realidade de seu grupo de estudantes (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012).

Compreender que existe a possibilidade de diferentes caminhos para a aprendizagem, contribuirá para que o professor reflita sobre o processo de ensino, buscando recursos e metodologias diversas no favorecimento da aprendizagem. Para tanto, é importante que o profissional esteja embasado teoricamente, para sustentar suas ações implicado na aprendizagem de todos os alunos.

A preocupação da professora Dirce, quanto ao trabalho superficial com o currículo, evidencia que as adaptações podem contribuir para a exclusão, no sentido de empobrecer o currículo escolar, produzindo um currículo de segunda categoria, conforme afirmam Moreira e Baumel (2001, p. 134):

As adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento.
[...] Estamos argumentando em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive o atendimento público de qualidade.

Como parte integrante do currículo, também a avaliação foi abordada no discurso da professora Márcia, e está presente nos dados observados, de modo especial, na prática da escola em concluir as avaliações da aprendizagem na sala de recursos. Esta professora aponta:

“Percebo principalmente a negligencia nas avaliações, os alunos avançam as séries sem ter requisitos básicos” (MÁRCIA).

Na percepção da professora, muitas vezes o aluno está fisicamente na escola, avança nos anos escolares, porém, não aprende. As conversas informais com a professora da SRMs e a observação realizada na SRMs corroboram com tal afirmação, já que não é discutido com a professora da SRMs e equipe pedagógica formas de flexibilizar as avaliações à realidade do aluno. As avaliações são as mesmas para todos os alunos, mesmo número de questões e tempo igual para resolução.

Ocorre que, ainda que o aluno com deficiência muitas vezes tenha competência intelectual para realizar avaliação escrita, necessita de um tempo maior para leitura e resolução, o que geralmente não é possível em aulas de cinquenta minutos.

Desta forma, é rotina da Escola B, os alunos com deficiência concluírem as avaliações na SRMs.

As práticas curriculares desenvolvidas na escola e seus procedimentos de avaliação, têm contribuído com o processo de exclusão, na medida em que não consideram o aluno enquanto sujeito da aprendizagem e não consideram os avanços acontecidos. Esta forma de avaliar é apontada por Libâneo (1991, p. 198):

- a) O equivoco mais comum é usar a avaliação somente para dar notas, classificando o aluno em ‘melhor’ ou ‘pior’, dependendo mais do que memorizou do que das aprendizagens significativas que realizou. Ainda é comum o professor ser considerado ‘competente’, pelo total de alunos reprovados na turma.
- b) Outro equivoco é atribuir à avaliação uma função disciplinar, usando os resultados para recompensar ou punir o aluno pelas atitudes demonstradas.
- c) O terceiro equivoco se dá pela realização das chamadas ‘profecias pedagógicas’. Muitas vezes o professor confiando no seu ‘olho clínico’, profetiza desde cedo quais os alunos que têm condições de aprovação ou reprovação, abandonando a avaliação contínua (formativa).

- d) O quarto equivoco ocorre quando o professor rejeita medidas quantitativas da aprendizagem, em favor somente dos dados qualitativos ou vice-versa. Considerar, na avaliação, apenas aspectos quantitativos ou somente qualitativos é um erro, deve-se buscar o equilíbrio entre ambos.

Hoffmann (2005, p. 39), ressalta que a avaliação requer uma compreensão do papel de todos os envolvidos no processo e não apenas do aluno. A autora diz, ainda, que não basta respeitar, mas que é necessário valorizar as diferenças:

A celebração da diversidade é um verdadeiro desafio, porque o modelo classificatório que pautou o último século da educação teve sempre por referencial o padrão, a uniformidade, a homogeneidade. Em virtude disso, nossas instituições de ensino foram e vêm sendo fortemente seletivas e excludentes, uma vez que se contrapõem à natureza própria do desenvolvimento humano – que tem sua origem na diversidade.

Assim, consideram-se relevantes as adaptações curriculares avaliativas, pois elas podem ocorrer por meio de instrumentos diferenciados, adaptando-os aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Partindo desta premissa, não se avalia para comparar alunos, mas para perceber os avanços de cada aluno em relação a ele mesmo, promovendo modificações no processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar, que não se trata de aprovar indiscriminadamente os alunos, conduzindo-os aos anos subsequentes sem que, contudo, tenham condições pedagógicas para tal, mas de avaliar com critério e flexibilidade, atendendo aos ritmos, e singularidades da aprendizagem de cada um.

Ao tratar de alunos com deficiência, é preciso refletir sobre a histórica perda de direitos que esta parcela da população sofreu. Assim, o ambiente escolar propício à aprendizagem, deve ser um ambiente acolhedor, no qual o aluno sinta-se bem e confiante.

Tanto a professora Teresa quanto a professora Cláudia apontam a importância do acolhimento inicial da escola e dos professores, conforme citado por Cláudia:

“A escola deve estar aberta para acolher todos. É um grande desafio, pois é um trabalho em que envolve família, sociedade, comunidade” (CLÁUDIA).

Concorda-se com Bezerra e Cabó (*apud* FIGUEIREDO, 2010, p. 59), quando afirmam que entre as diversas dificuldades apontadas para a não efetivação da educação inclusiva, a mais significativa é a barreira de atitudes, por parte de professores, gestores e pais.

Os preconceitos e a falta de conhecimentos, constituem realmente as barreiras mais difíceis de serem rompidas para que se efetive a educação inclusiva. As barreiras pedagógicas (falta de treinamento dos professores, equipe de apoio especializada, recursos didáticos, etc.) ou as barreiras arquitetônicas (falta de rampa, elevadores adequados, banheiros para crianças que fazem uso de cadeira de rodas, etc.) também dificultam o acesso dos alunos com deficiência na escola, ao convívio social e ao conhecimento elaborado e acumulado historicamente pelos homens. Não há como tentar conceber uma educação que não marginalize e que inclua de fato sem um entendimento e uma visão ampliada de que a educação é um direito de todos.

É possível afirmar que, a partir dos diálogos estabelecidos com as professoras e das observações, embora as professoras tenham clareza quanto aos obstáculos existentes na efetivação da inclusão, dos desafios que enfrentam para incluir alunos com deficiência, consideram que a criação de um espaço onde o aluno se sinta bem, contribui para seu desenvolvimento e na construção de ambientes mais inclusivos.

As professoras Maria, Teresa, Zélia e Cláudia, demonstram acreditar na aprendizagem do aluno com deficiência inserido no ensino comum. A professora Teresa aponta a potencialidade apresentada por estes alunos:

“No começo foi difícil, hoje entendo que não é possível separar estes alunos. Eles têm um potencial muito grande” (TERESA).

A crença no potencial do aluno é um fator impulsionador de seu desenvolvimento. Além de representar a quebra de barreiras atitudinais, já que é uma forma de acolhimento, de aceitação do diferente, também demonstra rompimento com práticas segregacionistas, segundo a qual os alunos seriam melhor ensinados entre seus pares, em ambientes separados.

É justamente a crítica a essa concepção que está na base da lógica inclusiva, ou seja, o acesso ao conhecimento dos alunos com deficiência, deveria ser uma

prática que contagiasse o coletivo, abrindo-se novas experiências curriculares, flexibilizando a grade de disciplinas, enfim, a organização e a lógica da escola.

Nesta perspectiva, a Educação Especial deixaria de existir conforme a conhecemos, reinventando-se como Atendimento Educacional Especializado, funcionando como suporte ao trabalho da sala de aula e às relações gerais da escola.

Este novo modelo beneficiaria não somente os alunos com deficiência, mas a todos os alunos, especialmente os que por questões culturais, religiosas ou pedagógicas, sentem-se excluídos do contexto escolar, conforme apontado:

“A educação inclusiva abrange não só os alunos com deficiência, mas todos os excluídos. A escola deve estar aberta para acolher todos” (CLÁUDIA).

A crença de professores exprime percepções e pensamentos que podem influenciar o comportamento do professor em relação a esse aluno. Sendo assim, as crenças que o professor tem sobre os alunos com deficiência, irão influenciar o seu modo de ensiná-los e, em consequência, as possibilidades de desenvolvimento do aluno.

É importante atentar que, para que o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência aconteça, além da crença inicial, é necessário que o professor possua conhecimento que envolve as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, como também sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que aquilo que o aluno faz hoje com ajuda do professor, possa fazer amanhã sozinho.

Isso é o que Vygotsky (1991), considerava agir na zona de desenvolvimento proximal do aluno. Corroborando com ele, Pimentel (2012), afirma que numa relação de ensino e aprendizagem, mediar significa fornecer níveis de ajuda, planejadas de forma intencional e que se ajustem às necessidades dos alunos.

Sendo assim, a função do professor é ensinar usando instrumentos de mediação, oferecendo suporte à aprendizagem, proporcionando condições favoráveis ao ensino e aprendizagem.

Rego (2001, p. 107), ao citar Vygotsky, afirma que:

O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa

dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes na cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica.

Desta forma, é importante ressaltar que a prática pedagógica do professor precisa ser norteada pelo que os alunos já sabem e desta forma instigar novos aprendizados.

No que diz respeito à centralidade no processo de ensino e aprendizagem do aluno, a figura do professor da SRMs pode indicar a cristalização de um paradigma clínico no atendimento de alunos com deficiência. Segundo este paradigma, os dados clínicos do indivíduo e sua deficiência são fatores centrais em detrimento do fator pedagógico. Outra causa evidenciada na observação é a possibilidade restrita de articulação entre o professor da SRMs e a sala comum, por razões como a organização do tempo e espaços escolares, que não privilegia o encontro entre ambos, dificultando o diálogo e a compreensão do papel do profissional atuante na SRMs.

Uma função importante do professor da SRMs, é a de estabelecer articulação com o professor da sala comum (MENDES, 2006), como previsto no Art. 13 do Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que se disponibilizem serviços, recursos e estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2010).

A visão dos professores das salas comuns, no que se refere aos alunos com deficiência, está mais voltada às questões legais, na garantia de acesso, em uma perspectiva de prezar apenas pela socialização (TARTUCI; VIEIRA, 2011).

Este desconhecimento do professor sobre como lidar com alunos com deficiência gera desestabilidade em relação a sua atuação profissional, já que são também responsáveis pelo processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, porém, desconhecem ou tem dificuldades de utilizar metodologias diversificadas para garantir a aprendizagem de todos os seus alunos.

Reflete-se que, embora a trajetória dos alunos investigados indique que eles permanecem na escola e obtém sucesso, avançando nos anos escolares, a inclusão ainda não se concretizou do ponto de vista de coletividade, ou seja, ações isoladas de professores comprometidos, têm contribuído com o sucesso, bem como o

trabalho realizado na SRMs de forma contínua. Porém, a escola ainda tem algumas barreiras que precisam ser rompidas, como: a barreira atitudinal de alguns professores; a falta de um trabalho coletivo com vistas à construção de uma escola inclusiva e a pouca articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado, fruto da organização dos tempos e espaços escolares que não privilegia um trabalho colaborativo. Porém, a crença na inclusão, por parte de alguns professores e os resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, nos indicam uma possibilidade real de avanços na escola, de forma que a inclusão deixe de ser o cumprimento de leis e passe a ser parte do projeto da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de conhecimento não há consenso e não há ponto de chegada. Há o limite de nossa capacidade de objetivação e a certeza de que a ciência se faz numa relação dinâmica entre razão e experiência e não admite a redução de um termo a outro.

(MINAYO, 1996, p. 228)

Intencionando relacionar o contexto educacional brasileiro, estreitamente vinculado às políticas desarticuladas e práticas excludentes, refletiu-se sobre a organização da escola e práticas pedagógicas voltadas às pessoas com deficiência. Alguns aspectos foram privilegiados, como: as políticas educacionais voltadas para a inclusão, a formação de professores, a organização da escola, e o processo de ensino e aprendizagem. Afinal, a escola comum da forma como está organizada tem beneficiado os alunos com deficiência? O processo de ensino e aprendizagem tem sido efetivado ou os alunos estão apenas fisicamente no ambiente escolar comum?

Propôs-se nesta pesquisa analisar a partir da análise documental, da observação do cotidiano escolar e das entrevistas concedidas pelos professores do ensino comum, do Atendimento Educacional Especializado, e da equipe gestora das escolas pesquisadas, sobre o desafio da inclusão.

Iniciou-se o trabalho refletindo sobre a educação como direito e a interpretação da Educação Especial, como direito em diferentes contextos históricos. Nesta perspectiva, considera-se que todos devem ter acesso ao currículo e ao ensino, sendo que, para tanto, é preciso que a escola contemple suportes necessários para assegurar a aprendizagem de todos.

Buscou-se, não só compreender o que os diversos autores entendem por inclusão, mas analisar as perspectivas em contextos diferentes, relacionando-o entre o plano idealizado na legislação sobre a temática e o plano real, que acontece no cotidiano da escola, na “miudeza” da sala de aula, já que as decisões não dependem somente de uma legislação clara e de políticas públicas voltadas para a inclusão, mas da realidade concreta da escola.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, se as práticas pedagógicas estiverem permeadas pelo descrédito que a escola tem sobre o aprendizado do aluno com deficiência, acreditando que ele é um incapaz, o ensinar

pode perder seu significado. Quando se supõe que o aluno com deficiência não tem condições de estar com os demais, não tem condições de aprender, julga-se natural inseri-lo em sala especial, em uma escola especial ou até mesmo fora de instituições educacionais.

Neste sentido, o enfoque deve estar nas potencialidades do sujeito e não na falta, como se a deficiência, como um rótulo, fosse tudo o que precisamos saber da pessoa. É preciso contrapor-se ao imaginário social, que por tantos anos carregamos, de que a incapacidade de aprender do sujeito é dada à priori e, portanto, não há nada que se possa fazer.

O ponto central é a compreensão de que a pessoa, com ou sem deficiência, é um sujeito social antes de tudo. A tendência é olhar para a pessoa com deficiência, primeiro, e por vezes unicamente, pela deficiência que possui. É preciso opor-se a isto, lembrando das condições na totalidade do ser, ou seja, uma pessoa, por exemplo, não é somente cadeirante, mas tem suas preferências, suas crenças, enfim, é um sujeito social.

A análise foi realizada após observações de sete alunos com deficiência, com matrícula na sala comum e na Sala de Recursos Multifuncionais e um aluno que frequentava a Sala de Recursos Multifuncionais, porém, não era matriculado. Embora o Atendimento Educacional Especializado, que ocorre prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, seja destinado aos alunos público alvo da Educação Especial, nesta pesquisa observou-se que muitas vezes os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, porém, sem avaliação psicoeducacional ou laudo médico, também frequentam este espaço, ainda que sem matrícula formal. No caso do aluno em questão, a matrícula não ocorreu porque ainda não foi concluída a avaliação conforme previsto, embora apresentasse características que o identificavam como aluno público alvo da Educação Especial.

Também participaram da pesquisa três professoras de Sala de Recursos Multifuncionais, duas professoras da sala comum e quatro professores integrantes da equipe gestora da unidade escolar. Os professores, participaram de forma espontânea, por meio de respostas as entrevistas, bem como concederam permissão para observar a prática na sala de aula.

O cotidiano escolar foi analisado e contribuiu na pesquisa, trazendo elementos da organização escolar que indicaram aspectos inclusivos ou excludentes, no atendimento aos alunos com deficiência.

Ressalta-se que, a organização das escolas pesquisadas, denuncia a exclusão, que é percebida em vários aspectos. No que diz respeito ao espaço físico, esse não possui nenhum elemento que indique um cuidado com os alunos com deficiência: não há rampas para cadeirantes, pista tátil ou materiais específicos para alunos surdos. É bem verdade que a escola não possui matrículas de alunos nestas áreas de deficiência, porém, considera-se que uma escola pública que se pretende inclusiva, deve estar preparada para receber todos os alunos com deficiência.

Neste sentido, é preciso refletir que uma política inclusiva, não pressupõe somente, o acesso de todos à escola, por meio de leis e decretos, mas financiamento público para garantir que tais leis sejam implementadas. Porém, ainda que o financiamento exista, nem sempre é suficiente frente à demanda, bem como não é garantia de bom uso do recurso público.

A temática do financiamento assume relevância singular. As ações articuladas de financiamento público, no caso o FUNDEB, evidencia a relação necessária entre união e municípios e/ou união e estado, na composição para o exercício da maior responsabilidade pela oferta da escolarização. O conhecimento de tais relações é imprescindível quando reconhecemos que as relações entre financiamento é de grande importância para o planejamento da educação (BAPTISTA, 2015).

A construção de escolas inclusivas pressupõe a criação de Salas de Recursos Multifuncionais, remoção de barreiras arquitetônicas, formação de professores, entre outros.

A partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e do Parecer nº. 13/2009, há um avanço na consolidação da inclusão escolar como política educacional brasileira. Este avanço é compreendido a partir da crença de que uma política pública deve estar atrelada ao financiamento, para que ela se efetive. De acordo com esse Parecer, a partir de janeiro de 2010, a distribuição do FUNDEB, com base nos dados obtidos pelo INEP, no Censo Escolar do ano anterior, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, serão contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, porém desde que estejam matriculados em classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (SRMs).

O Parecer nº 07/2010 do CNE/CEB, afirma que “na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações

fundamentais: o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular” (Art. 29).

Desta forma, é preciso reconhecer que inclusão não se faz sem recursos adequados, para tanto é preciso leis que assegurem recursos suficientes na concretização de suportes necessários, bem como no planejamento adequado no uso destes recursos, na contribuição da quebra de barreiras á inclusão

A partir da legislação sobre inclusão, pode-se afirmar que se avançou muito quanto ao acesso no Ensino Fundamental, ensino comum. Porém, no que se refere à permanência e a qualidade do ensino ainda há muito que se avançar, já que a escola como um todo traz uma lógica excludente, que naturaliza o fracasso que se manifesta pelas inúmeras reprovações e pela evasão escolar.

A análise dos dados indicou que, embora o ordenamento legal assegure a matrícula do aluno com deficiência no ensino regular comum, a prática pedagógica não se transformou, perpetuando a não aprendizagem e o fracasso escolar. É preciso denunciar que esta realidade não está restrita aos alunos com deficiência, mas a todos aqueles que fogem ao padrão de desempenho esperado pela escola.

Desta forma, respeitar as diferenças e acolher, sem dúvida, são pressupostos essenciais, mas além da aceitação está a transformação da escola em um espaço inclusivo, em um Projeto Político Pedagógico que indiquem caminhos reais, com chances de sucesso no ambiente escolar, com acessibilidade ao currículo e oportunidades de aprendizado.

Considera-se que, a estrutura hierárquica e rigidamente organizada do sistema escolar, pode ser um fator que dificulta a inclusão, porém, quando professores adotam o princípio inclusivo em suas práticas, há um trabalho diferenciado e a possibilidade de um projeto inclusivo para a escola.

Da forma como a escola está organizada, é possível afirmar que não existe uma intencionalidade no rompimento de práticas que rompam com o ensino frontal e conteudista. Porém, de forma quase solitária, alguns professores desenvolvem práticas intencionalmente inclusivas, buscando garantir a todos a aprendizagem. A crença na aprendizagem do aluno permite a tais professores recorrer a práticas que garantam que todos possam aprender.

Concorda-se com Figueiredo (2010), quando afirma que mudar a prática pressupõe repensar os quadros de referência que a fundamentam e dão sentido.

Esta não é uma tarefa fácil, porém pode ser viabilizada se inicialmente os docentes estiverem abertos à busca de caminhos para sua concretização.

Considera-se, porém, que estas práticas poderiam ser mais significativas se a escola, assumisse a inclusão como um desafio para todos, uma construção coletiva. Na crença de que todos são responsáveis, a escola poderia organizar os tempos e espaços escolares de modo a proporcionar momentos de planejamento articulado entre os professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado.

A partir da pesquisa realizada, é possível afirmar que, os alunos com deficiência aprendem, embora com ritmos diferenciados aos dos demais alunos da sala comum, ditos normais. Os alunos sujeitos da pesquisa, demonstraram um esforço significativo, para que consigam aprender de forma semelhante aos demais colegas da sala. Por outro lado, nas salas observadas, há um interesse genuíno dos demais colegas na interação e colaboração.

Neste sentido, o Atendimento Educacional Especializado, realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, contribui de forma significativa para que o aprendizado aconteça. Se na sala comum, muitas vezes o aluno procura esconder suas dificuldades e tenta sozinho resolvê-las, na SRMs ele sente-se tranquilo para sanar suas dúvidas.

Isto ocorre porque a lógica da Sala de Recursos Multifuncionais difere do ensino comum, já que tem como ponto de partida, as potencialidades do alunos e não as dificuldades que apresenta. Já na sala comum, prevalece o ensino por meio de uma prática homogeneizadora, com foco nos resultados em forma de notas, segundo este modelo não se prioriza a aprendizagem dos alunos com ritmos diferenciados.

Concorda-se com Michels (2013), quando afirma que dada a complexidade do trabalho com alunos com deficiência na perspectiva inclusiva e a formação nem sempre consistente, o professor da SRMs é um gestor de recursos de aprendizagem, já que são responsáveis, muitas vezes sozinhos, pela aprendizagem dos alunos.

Contudo, os professores, ainda que desenvolvam uma boa prática pedagógica, sentem-se solitários no processo inclusivo, sentem necessidade de uma formação em serviço, que contribua na compreensão das políticas voltadas à

inclusão de alunos com deficiência, bem como de uma formação que os instrumentalize para uma prática mais inclusiva.

Os professores entrevistados reconhecem que a formação inicial que tiveram foi deficitária e não garantiu a compreensão dos fenômenos educativos, como também reconhecem que a formação continuada não garante o preenchimento de lacunas deixadas pela formação inicial.

Um dos entraves na formação continuada é que, de forma geral ela ocorre fora da escola e muitas vezes, é promovida por instâncias externas à escola, sendo assim, neste trabalho, a partir das observações, aponta-se a possibilidade de estudo em serviço, no ambiente escolar. Tal apontamento sustenta-se pela crença que a formação continuada deve ter como referência a realidade concreta e as necessidades dos docentes.

Assim, a formação continuada é pensada em duas importantes dimensões: “a de direito e a de dever” (SILVA, 2010, p. 14-15). Assim, como os professores têm direito a formar-se em serviço, problematizando sua prática, também têm o dever de buscar esta formação e os saberes necessários para efetivar uma prática mais inclusiva.

Porém, para que isso seja implementado é necessário que a escola, por meio do Projeto Político Pedagógico, preveja esta formação, assegurando as condições para que a mesma se efetive, com acompanhamento dos coordenadores pedagógicos das unidades de ensino, bem como de professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais.

Sabe-se que isto requer investimento e planejamento coletivo, porém, não se pode fazer educação inclusiva de qualidade sem ampliação de recursos, melhoria das condições de ensino e aprendizagem e valorização dos profissionais da educação.

A pesquisa revelou as contradições, os desafios e as possibilidades encontradas pelos professores e gestores das unidades escolares pesquisadas, para atender a política da inclusão, a partir da realidade local. Entretanto, é importante ter claro que há necessidade de ampliar o debate que atualmente centra-se nas políticas da educação inclusiva, sendo que a este deveria ser acrescentado o debate sobre as políticas que garantam o acesso de todos aos processos de ensino e aprendizagem, de forma a universalizar o ensino e a cultura disponíveis. Há

necessidade, portanto, da criação de uma rede de apoio estruturada que poderá possibilitar interações sociais e educacionais que promovam maior desenvolvimento.

Sem este investimento é possível afirmar que acontecerá uma falsa inclusão, que atuará como uma expulsão disfarçada, o que é mais perverso que a segregação, já que promove uma exclusão silenciosa, gerando no outro, no diferente, o sentimento de incapacidade e de não pertencimento.

Espera-se ter avançado na compreensão sobre o tema, trazendo pistas que somados a outros estudos já realizados, poderão contribuir para a transformação da escola.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. (Série prática pedagógica)
- ANTIPOFF, H. Desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte. **Boletim da Secretaria de Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, n. 7, 1931.
- ARNAL, L. S. P.; MORI, N. N. R. **Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos**. In: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR, 29-31 out. 2007, Londrina. **Anais do...** Londrina: UEL, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/242.pdf>>. Acesso em: 15 dez 2016.
- AROEIRA, K. P. (2014) **Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola**. In: Almeida, M. I e Pimenta, S. G. (Org.) **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. Cortez Editora. 2014. p.113-151
- ARRUDA, E. E. de; KASSAR, M. de C; SANTOS, M. M. Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoas com necessidades especiais em instituições públicas, estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P (Orgs.) **Educação especial em foco: questões contemporâneas**. Campo Grande: Uniderp, 2006 (Educação em Perspectiva).
- ASSIS, C. P; MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Educere et Educare – Revista de Educação**, v. 6, n. 1, 1º sem. 2011.
- BAPTISTA, C. R. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na vida, tempos na escola: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. **Escolarização e deficiência: configurações na política de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.
- BATISTA, C.A.M. Políticas Sociais, Organizações da Sociedade Civil e o Processo de Inclusão das Pessoas com Deficiência no Brasil. In: TEODÓSIO, A. S. S. et al. **Gestão Inclusiva: primeiro, segundo e terceiro setor**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2003. p.9-27.
- BATISTA, M.W.; EMUNO, S.R.F. **Inclusão escolar e deficiência mental: análise de interação social entre companheiros**. Estudo de Psicologia, 2004.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e vídeogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação**, FAE/PPGE/UFPEL, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan/jun. 2008.

BERSCH, R. ; TONOLLI, J.C. **Introdução ao conceito de tecnologia assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. 2008. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 2 Março, 2017.

BEYER, O. H. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. et al. (Orgs.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: _____; FREIRE, I.M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998.

BOIKO, V.A.T.; ZAMBERLAN, M.A.T. **A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação**: o brincar na pré-escola. Rev. Psicologia em Estudo. V.6. no.1. p. 51-58. Maringá, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Porto/Portugal, 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Diversidade em Educação (LaPEADE), 2002. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: 03 de março de 2016.

BORTOLI NETO, A.; TEIXEIRA, H. J. Métodos de estudo do trabalho administrativo. **Revista de Administração da USP**, v. 19, n. 2, p. 53-58, abril/jun. 1984.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Consultoria Legislativa. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07 de março de 2017.

_____. **Decreto nº 72.425 de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 de março de 2017.

_____. **Pessoas com deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2014_14137.pdf>. Acesso em: 12 de novembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 1996.** Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2015.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 07/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB 04 de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

_____. Conselho Pleno. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

_____. **Resolução CNE/CP n. 01 de 15 de maio de 2016.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2016.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 07 de agosto de 2016.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 07 de agosto de 2016.

_____. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

_____. **Salas de Recursos Multifuncionais:** espaço para atendimento educação especializado. Brasília, 2006. Disponível em:

<http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf>. Acesso em: 17 de setembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 02 de dezembro de 2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **História do Movimento Político das Pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/historia-do-movimento-politico-pcd.pdf>>. Acesso em: maio/2016.

_____.; Ministério do Trabalho e Previdência Social. Portaria interministerial 186, de 10 de março de 1978. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 mar. 1978. Seção 1, p. 3999.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: julho/2016.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 05 de junho de 2016.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamento o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 05 de março 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: dez/2016.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: dez/2016.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 março 2017.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. **A Educação Especial nas universidades brasileiras**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

_____. **A educação especial na sociedade moderna: integração, segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

_____. **Inclusão escolar: uma crítica conceitual e política**. In: V SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5, 2005, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2005.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.17, n. 49, p. 209-231, set./dez. 2003.

CANO, D. S; SAMPAIO I. T. A. O método de observação na psicologia: considerações sobre a produção científica. **Interação em Psicologia**, v.11, p. 199-210, 2007.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de historia de vida de adultos com Síndrome de Down**. 193f. Tese (Doutorado em Educacao). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, R. É. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

COLL, C. MARTIN, H.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Àtica, 2002.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practice. **Focus on Exceptional Children**, v. 3, n. 28, p. 1-16, 1995.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set/out/nov/dez, 2001.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2006.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FIGUEIREDO, R. V. (Org.). **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Ed. UFC, 2010a.

_____. **Novas luzes sobre a inclusão escola**. Fortaleza: Ed. UFC, 2010b.

FREITAS, M. T. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. **Psicologia da Educação**, PUC/SP, n. 10/11, p. 9-28, 2000.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. A Universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, 2011. v. 2, p. 65-73.

GARCIA, V. P. C. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

GASPARIN, J. L. **Comênio ou da Arte de Ensinar tudo a todos**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GATELY, S. E., GATELY, F. J. Understand coteaching components. **The Council for Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GENTILI, A. J.; SCARLATTO, E. C. Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. In: PARENTE, C. M. D.; VALLE, L. H. L. R.; MATTOS, M. J. V. M. (Orgs.). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GHEDIN, E.; LEITE, Y. U. F.; ALMEIDA, M. I. de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.

GIUSTA, A. da S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 1, p. 24-31, 1985.

GLAT, R. **Somos Iguais a vocês: depoimento de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

_____. **Educação inclusiva na rede municipal de educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares**. Relatório científico. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

_____. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

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: Sete Letras, 2007. p. 15-35 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI).

_____.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 14, n. 24, 2002.

_____.; PLETSCH, D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

GÓES, M. C. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1991. p. 17-24 (Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética).

GUERREIRO, E. M. B. R. Acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, 2012.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 2. ed. Barcelona: Península, 1987.

_____. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HOFFMANN, J. **Avaliação: pontos e contrapontos**. 10. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

HORTA, J. S. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n.104, jul.1998.

INCLUSÃO de alunos com deficiência cai no Ensino Médio. In: Todos pela Educação. Reportagem, 18 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31084/inclusao-de-alunos-com-deficiencia-cai-no-ensino-medio/#>>. Acesso em: fevereiro/2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Código do Município**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br>>. Acesso em: julho/2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: novembro/2016.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

_____. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** São Paulo: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. de C. M; OLIVEIRA, A. D.; SILVA, G. A. M. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p.397-410, 2007.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIEBERMAN, L. M. Preservar a Educação Especial....para aqueles que dela necessitam. In: CORREIA, L. de M. (Org.). **Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem 219 a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto Editora: Porto, 2003. (Coleção Educação Especial v. 13)

LUCCI, M. A. **Um estudo sobre as propostas de B.F. Skinner e as de L.S. Vygotsky**: a contribuição de uma aproximação. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, A. **Poesias completas**. Madrid: Espasa – Calpe, 1973.

MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, p. 153-179, 2004.

MANIFESTO da comunidade acadêmica pela revisão da política nacional de educação inclusiva: abaixo assinado. 2011a. Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/petiçãoover>>.. Acesso em: 01/06/2015.

MANIFESTO ao "Manifesto da 'Comunidade Acadêmica' pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva": abaixo assinado. 2011b. Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2011N11908>>. Acesso em 01/06/2015.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Campinas: LEPED/UNICAMP, 2000.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. 3, ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas pública**. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: Revista Educación y Pedagogia, São Carlos/SP, vol. 22, n. 57, 2010.

MICHELS, M. H. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001)**: ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. Tese. (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - PUC-SP, 2004.

_____. O que há de novo na formação do professor da educação especial. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso: 24 de maio de 2016.

_____.; GARCIA, R. M. C. A organização curricular na articulação entre serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo? In: KASSAR, M. de C. M. (Org.). **Diálogos com a diversidade**: desafios da formação de educadores na contemporaneidade. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 211-231.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 4. ed. São Paulo: HucitecAbrasco, 1996.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: Ed. UFBA, 2012.

_____. Formação docente continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva. In: MARTINS, L. de A. R. et al. **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. EDUFERN. Natal, 2008.

MOREIRA, L. C.; BAUMEL, R. C. R. C. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125-137, 2001.

MORETTI, I. G.; CORRÊA, N. M. A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a 'inclusão de alunos com deficiência mental em classes comuns. In: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5, Londrina, 2009. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p.485-492 (1 CDROM).

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In:_____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p. 97-121.

_____. **Professor pesquisador e reflexivo**. Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/03/professor_pesquisador_reflexivo.pdf>. Acesso em: 02 out. 2016.

OLIVEIRA, I. M. de; PINTO, A. K. P. Estágio Extracurricular e formação em Educação Especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, 2011. v. 1, p. 105-123.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: _____. (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

PARANÁ Secretaria de Estado da Educação. **A Política estadual de Educação Especial na perspectiva da inclusão**. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf>. Acesso em: outubro/2015.

_____. **Instrução 04/2004**. Critérios para Sala de Recursos, séries iniciais do Ensino Fundamental. Curitiba, 2004.

_____. **Instrução 15/2008**. Critérios para Sala de Recursos, séries iniciais do Ensino Fundamental. Curitiba, 2008.

_____. **Instrução 16/2011**. Critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica. Curitiba, 2011.

PATTO, M. H. S. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. In: PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP / Queiroz, 1984.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis: Vozes, 2012.

PLETSH, M. D, GLAT, R.; MOREIRA, P. da S. Educação Inclusiva e cotidiano escolar: uma reflexão sobre o currículo e práticas pedagógicas. In: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 14, Porto Alegre. **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender**: Lugares, Memórias e Culturas. Porto Alegre, 2008. p. 1-15.

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

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: UFC, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural de educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAMPAIO, C. E. M. **Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos**. Brasília: INEP, 2009.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n.1, p. 07-18. 2005.

SANTOS, M. P. **Culturas, políticas e práticas de inclusão em universidades**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

SANTOS, V. **Paraná desafia MEC em política de inclusão**. Gazeta do Povo, Curitiba, 24 de maio de 2010. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

SASSAKI, R. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, v.1, n. 1, p. 20-23. 2005.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, jan./abr., 2009.

SILVA, A. S. **Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular**. Mestrado (Dissertação). Feira de Santana, 2014.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Orgs.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 45-94.

SILVA, L. G. dos S. (Orgs.). **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas**. Editora UFPB, João Pessoa, 2007, p. 229-242.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students**. Baltimore: Brookes, 1992.

STOUBAUS, C. D., MOSQUERA, J. J. M. et al, **Educação Especial: em direção a educação inclusiva**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, 2000.

TARTUCI, D.; VIEIRA, S. S. As práticas educativas de professores de educação infantil envolvendo crianças com necessidades educacionais especiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011. **Inclusão: pesquisa e ensino**. Anais. Londrina, 2011. p.322-331.

TORRES, M. A. Diversidade sexual e educação. **Presença Pedagógica - Revista Nures**, v. 16, 2010

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: _____. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: LiberLivro, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Ed. Visor, 1997. (Obras escolhidas, v. 5).

_____.; LURIA, A. R.; LEÓNTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WCEFA – Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as aprendizagens básicas de aprendizagem**. Tailândia: Jomtien, 1990.

ZABALZA, M. A. **Planificação e Desenvolvimento Curricular**. Porto: Asa, 1992.

ZERBATO, A.P. **O papel do professor de educação especial na proposta de coensino**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Estadual de São Carlos. São carlos, 2014.

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA INICIAR A PESQUISA**AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA E TERMO DE CONCESSÃO**

Eu, _____, diretora, declaro que fui informada quanto aos objetivos da pesquisa “Inclusão escolar: alunos com deficiência no ensino regular: vozes e significados”, por meio de contato com a pesquisadora, Elizabeth Regina Streisky de Farias e o orientador da pesquisa, prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz. Declaro também que foi realizada reunião envolvendo os docente da Escola para esclarecimento quanto à pesquisa. Declaro ainda que concordo na realização da pesquisa no ambiente escolar e em conceder todos os direitos autorais dos relatos feitos à Elizabeth Regina Streisky de Farias, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, para eventual publicação em trabalhos acadêmicos. Declaro que fui informada quanto à preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa, nos trabalhos acadêmicos publicados, bem como na Tese de Doutorado.

Irati, ____ de _____ de 2015

ASSINATURA DA DIRETORA

ASSINATURA DA PESQUISADORA

ASSINATURA DO ORIENTADOR DA PESQUISA

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/PAIS**Dados de identificação**

Título do Projeto: INCLUSÃO ESCOLAR: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Pesquisador Responsável: GILMAR DE CARVALHO CRUZ

Telefones para contato: (42) 9968- 3959 (42) 99179478

Endereço: Avenida Vicente Machado, 322

Irati – Paraná

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UNICENTRO/IRATI – UEPG/PONTA GROSSA

Contato COEP: UEPG

Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100.

E-mail: coep@uepg.br

Nome do voluntário:

R.G. _____

Responsável legal:

R.G. Responsável legal: _____

Seu filho (a), está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa “Inclusão escolar: o aluno com deficiência no ensino regular”, de responsabilidade do pesquisador Gilmar de Carvalho Cruz.

Esse projeto trata da proposta de pesquisa que pretende investigar o cotidiano escolar, a organização dos espaços e tempos da escola. Desta forma, a pesquisa ocorrerá entre as pessoas pertencentes a este espaço, considerando a percepção que os mesmos têm acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Tal projeto pretende, forma mais abrangente, analisar as práticas pedagógicas na escola e o impacto das mesmas no aprendizado dos alunos com deficiência. De maneira mais específica serão analisados os documentos norteadores da escola

que embasam o trabalho do professor e desvelam o estilo de gestão adotado, será observado o cotidiano escolar, na busca de elementos que identifiquem aspectos inclusivos ou excludentes no espaço escolar, também se buscará identificar as concepções dos docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola e verificar a prática de formação continuada estabelecida.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com as discussões e reflexões sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência, bem como com a construção de escolas mais inclusivas.

É importante esclarecer que a participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo. Também há que se esclarecer que será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa.

Qualquer esclarecimento referente à pesquisa poderá ser buscado junto ao pesquisador responsável, bem como junto à pesquisadora assistente, por meio dos contatos acima mencionados.

Eu, _____, RG nº _____
_____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Irati, 10 de abril de 2015

Nome e assinatura do responsável pelo (a) aluno (a)

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/PROFESSORES

Dados de identificação

Título do Projeto: INCLUSÃO ESCOLAR: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Pesquisador Responsável: GILMAR DE CARVALHO CRUZ

Telefones para contato: (42) 9968- 3959 (42) 99179478

Endereço: Avenida Vicente Machado, 322

Irati – Paraná

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UNICENTRO/IRATI – UEPG/PONTA GROSSA

Contato COEP: UEPG

Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100.

E-mail: coep@uepg.br

Nome do voluntário:

R.G. _____

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Inclusão escolar: o aluno com deficiência no ensino regular”, de responsabilidade do pesquisador Gilmar de Carvalho Cruz.

O referido projeto trata da proposta de pesquisa que pretende investigar o cotidiano escolar, a organização dos espaços e tempos escolares como um espaço que pode contribuir tanto para a inclusão quanto para a exclusão. Desta forma, a pesquisa ocorrerá entre os atores sociais pertencentes a este espaço, considerando o papel que os mesmos desempenham enquanto sujeitos históricos, bem como a percepção que os mesmos têm acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Tal projeto se justifica por compreender que a escola pública é palco de limitações acentuadas. Limitações estas que estão expressas nas barreiras arquitetônicas que impedem o acesso de todas as pessoas ao ambiente escolar, bem como nas barreiras pedagógicas, que impedem o aprendizado. Nesta perspectiva, de forma mais abrangente, pretende-se analisar as práticas pedagógicas na escola e o impacto das mesmas no aprendizado dos alunos com deficiência. De maneira mais específica serão analisados os documentos norteadores da escola que embasam o trabalho do professor e desvelam o estilo de gestão adotado, será observado o cotidiano escolar, na busca de elementos que identifiquem aspectos inclusivos ou excludentes no espaço escolar, também se buscará identificar as concepções dos docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola e verificar a prática de formação continuada estabelecida.

Para fundamentar a discussão, propõe-se uma pesquisa com uma abordagem predominantemente qualitativa. Será utilizada como método a pesquisa etnográfica por considerar-se que a mesma atende aos objetivos da pesquisa, no sentido de possibilitar o uso de vários instrumentos de coleta de dados e por caracterizar-se em uma proximidade por um tempo significativo da pesquisadora com seu campo de pesquisa. Pretende-se usar como instrumento de coleta de dados a pesquisa documental, entrevistas semi estruturadas, observação participante com uso do diário de campo e outros que se façam necessários no decorrer da pesquisa.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com as discussões e reflexões acerca da inclusão escolar dos alunos com deficiência, bem como com a construção de escolas mais inclusivas.

É importante esclarecer que a participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo. Também há que se esclarecer que será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa.

Qualquer esclarecimento referente à pesquisa poderá ser buscado junto ao pesquisador responsável, bem como junto à pesquisadora assistente, por meio dos contatos acima mencionados.

Eu, _____, RG nº _____
_____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como
voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Irati, 10 de abril de 2015

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS

1. Quanto a relação com as pessoas

- a) O aluno (a) interage com as pessoas da escola? Como se dá esta interação? Em que momentos isto acontece?
- b) Quem são as pessoas de referência do aluno na escola?
- c) O aluno fica atento ao que o outro fala? Como demonstra isto?

2. Quanto à organização do espaço:

- a) Como o aluno se locomove no espaço escolar?
- b) Em sua sala de aula sabe o lugar onde normalmente se senta? Costuma mudar de lugar?

3. Quanto à organização do tempo:

- a) O aluno realiza as atividades em tempo previsto (atividades pedagógicas em sala de aula, na quadra esportiva, no refeitório, banheiro e outras?)
- b) Demonstra reconhecer a rotina da escola pelo horário ou sequência de atividades?

4. Quanto à relação com as atividades

- a) O aluno demonstra compreender as atividades a serem realizadas no cotidiano da escola? Como demonstra isto? Que recursos são necessários para que ele compreenda?
- b) O aluno realiza atividades no cotidiano da escola? Faz sozinho ou precisa de ajuda?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA/PROFESSORES DA SALA COMUM

1. Nome_____
2. Idade_____
3. Formação_____
4. Tempo de atuação na profissão_____
5. Tempo de atuação na escola pesquisada_____
6. O que pensa sobre a inclusão educacional_____
7. Descreva sua prática pedagógica_____
8. Como você articula sua prática pedagógica com a prática desenvolvida com o (s) aluno (s) de inclusão? Como você analisa a aprendizagem do aluno incluído?
9. Como você avalia este (s) aluno (s)?
10. Como você vê a interação do (s) aluno (s) incluídos com os colegas?
11. Como você interage com o (s) aluno (s) incluídos?
12. Fale-me dos desafios que você enfrenta quanto à inclusão e como busca sua superação.
13. Quais suportes (materiais/humanos/pedagógicos) você recebe para trabalhar com a inclusão?
14. Você recebe apoio da SRM? Se positivo como isto acontece?
15. Como você avalia o trabalho da SRM?
16. Você recebe apoio da equipe gestora da escola? Se positivo, como isto acontece?
17. O espaço escolar favorece ou dificulta a inclusão? Como?
18. A organização do tempo escolar favorece um planejamento articulado com o (s) profissional (is) da educação especial?

**APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA/PROFESSORES DA SALA DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

1. Nome _____
2. Idade _____
3. Formação inicial _____
4. Formação para atuar na SRM _____
5. Formação continuada _____
6. Tempo de atuação na área _____
7. Tempo de atuação na escola pesquisada _____
8. O que pensa sobre a inclusão educacional _____
9. Descreva sua prática pedagógica _____
10. Como você analisa a aprendizagem dos alunos incluídos _____
11. Como você avalia a aprendizagem deste (s) aluno (s) _____
12. Como você vê a interação do (s) aluno (s) incluídos com os colegas _____
13. Fale-me dos desafios que você enfrenta na atuação na SRM _____
14. Quais suportes (materiais/humanos/pedagógicos) você possui para trabalhar com a inclusão? _____
15. Você recebe apoio da equipe gestora da escola? Se positivo, como isto acontece? _____
16. O espaço escolar favorece ou dificulta a inclusão? Como? _____
17. A organização do tempo escolar favorece um planejamento articulado com o (s) profissional (is) da educação especial? _____
18. Deseja fazer alguma outra consideração? _____