UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

ANA PAULA ABDALLA

Rio Claro - SP
2016

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Andreia Osti

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro - SP
2016

371.9 Abdalla, Ana Paula
A135r Representações de professores sobre a inclusão escolar / Ana Paula Abdalla. - Rio Claro, 2016
128 f. : il., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Andreia Osti

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Ensino. 4. Docência. 5. Representações. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

AUTORA: ANA PAULA ABDALLA
ORIENTADORA: ANDREIA OSTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANDREIA OSTI
Departamento de Educação / IB Rio Claro

Profa. Dra. SUSANA GAKYIA CALIATTO
UNIVAS - Universidade do Vale do Sapucaí

Profa. Dra. MIRIAM GODOY PENTEADO
Departamento de Educação Matemática / IGCE Rio Claro

Rio Claro, 01 de setembro de 2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às três pessoas mais importantes da minha vida: minha mãe Lourdes, meu pai José Eduardo (in memoriam) e minha irmã Patrícia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a vida e guiar meus passos.

Agradeço a minha mãe Lourdes e a minha irmã Patrícia pelo apoio sempre, tanto nas horas difíceis, como nas alegrias e por nunca me deixarem desistir dos meus sonhos.

Agradeço ao meu pai José Eduardo (in memoriam) por acreditar sempre que eu conseguiria vencer todos os obstáculos! Saudades eternas!

Agradeço a minha orientadora Profª Drª Andreia Osti pela oportunidade em realizar este trabalho, pelas valiosas orientações, amizade, apoio e puxões de orelha.

Agradeço a todos os meus amigos que sempre estiveram ao meu lado, me ouvindo e me apoiando.

Agradeço aos professores da UNESP Rio Claro por todo conhecimento partilhado e as aulas inesquecíveis!

Agradeço a Secretaria de Educação de Rio Claro, a escola que aceitou minha pesquisa e as professoras que participaram das entrevistas. Sem vocês nada disso seria possível.

Um muito obrigado a todos que estiveram comigo e me apoiaram nesta jornada!

“Cada novo conhecimento importante que se faz decompõe-nos e volta a compor-nos. Se esse conhecimento for da maior importância, passamos por uma regeneração”.

(Hugo von Hofmannsthal)

RESUMO

Essa pesquisa dedicou-se a conhecer e analisar quais são as representações dos professores de uma mesma escola da rede municipal acerca da inclusão de alunos com deficiência nas classes de ensino regular. Pretendemos compreender, por meio das experiências desses docentes como ocorre na atualidade o processo de inclusão escolar, quais seus desafios, dificuldades e perspectivas. Teoricamente nos subsidiamos em Moscovici, tendo como aporte a teoria das Representações Sociais que permite entender os processos subjetivos pelos quais os indivíduos compreendem sua realidade e explicam os fenômenos do cotidiano. Metodologicamente a pesquisa caracterizou-se como qualitativa e foram entrevistados cinco professores de uma mesma escola municipal que atuam a pelo menos dez anos como docentes efetivos. A análise dos dados baseou-se na perspectiva da Análise de Conteúdo. Como resultados, verificamos que as representações trazidas pelas professoras fazem parte do senso comum, isto é, argumentam que é difícil ensinar o aluno com deficiência na sala de aula regular, pois lhes faltam formação adequada para trabalhar com essa clientela. Também afirmam que é complexo adequar o conteúdo curricular ao aluno com deficiência, que não há o apoio dos profissionais específicos (médicos e psicólogos), que faltam momentos na escola para essas profissionais compartilharem suas experiências e discutirem suas dificuldades e sinalizam para a ausência da adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade dos alunos com deficiência (principalmente deficiência física) e materiais adequados, como brinquedos específicos que contemplem cada necessidade. Sobre a representação da deficiência, foi identificado que a deficiência física é a mais difícil de ser trabalhada, por suas características serem mais visíveis o que pode trazer um pouco mais de receio e medo por parte das educadoras. A questão de normal/anormalidade relacionado ao aluno com deficiência também está presente nas falas delas, em que percebemos que está embutido nas entrevistadas o conceito de corpo perfeito, aquele que o senso comum considera adequado. As docentes destacam também a importância fundamental da professora especialista para auxiliar neste processo inclusivo. Apesar de todas as dificuldades e anseios que as professoras trouxeram em suas narrativas, o carinho recebido por elas de seus alunos compensa todas as barreiras e dificuldades vivenciadas no dia a dia.

Palavras chave: Inclusão, Ensino, Docência, Representações.

ABSTRACT

This research dedicated itself to understand and analyze what are the teachers' representations about the inclusion of students with disabilities in mainstream education classes. We intend to understand, through the experiences of these teachers as in the current process of school inclusion, what their challenges, difficulties and prospects. Theoretically we subsidize in Moscovici, whose contribution to the theory of social representations allows us to understand the subjective process by which individuals understand their reality and explain everyday phenomena. Methodologically the research is characterized as qualitative and five teachers, of the same municipal school and working at least ten years as effective teachers, were interviewed. Data analysis was based on the perspective of content analysis. As a result, we find that the representations brought by the teachers are part of common sense, that is, they argue that it is difficult to teach students with disabilities in the regular classroom, because they lack adequate training to work with this clientele. They also state that it is complex to tailor the curriculum content to students with disabilities, once there is no support for specific professionals (doctors and psychologists), afirming there is not enough time in school for these professionals share their experiences and discuss their difficulties and they also point to the lack of adequate architectural accessibility of school buildings for students with disabilities (mostly physical disabilities) and suitable materials, such as specific toys that address every need. On the representation of disability, it was identified that physical disability is the most difficult one to work with, given its characteristics are more visible which can bring a little more fear and apprehension on the part of educators. The question of normal / abnormality related to a student with disabilities is also present in the words of them teachers, where we realize that itis embedded in the teachers' lines the concept of the perfect body, one that common sense considers appropriate. The teachers also highlight the fundamental importance of the specialist teacher to assist in this inclusive process. Despite of all the difficulties and anxieties that teachers brought in their narratives, the care received by them from their students pays all barriers and difficulties experienced in everyday life.

Key words: Inclusion, Education, Teaching, Representations.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Matrículas na Educação Básica por etapa de ensino e modalidades – 2007 a 2013.....46

Tabela 2- Número de matrículas de inclusão por Rede de Ensino– 2007 a 2013.....47

Tabela 3- Número de Matrículas de inclusão por Etapa de Ensino – 2013.....47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplo da construção da categoria 1: Sentimentos relacionados à inclusão escolar.....65

Quadro 2 – Exemplo da construção da categoria 2: Atendimento ao aluno com deficiência/Inclusão na sala de aula regular.....65

Quadro 3 – Exemplo da construção da categoria 3: Formação do professor para a Educação Especial e Inclusiva.....66

Quadro 4 – Exemplo da construção da categoria 4: Desafios da inclusão no cotidiano escolar.....67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
CAPÍTULO 1 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 18
1.1. As representações sociais e a sua relação com a educação inclusiva .. 21
CAPÍTULO 2 – TRAJETÓRIAS DA INCLUSÃO ESCOLAR 29
2.1. Aspectos históricos da Educação Especial no Brasil 29
2.2. Legislação brasileira e documentos internacionais 36
2.3. A Inclusão Escolar no Brasil 45
2.4. A Educação Especial e a inclusão no município de Rio Claro – SP 48
2.5. Legislação municipal 51
CAPÍTULO 3 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO 55
3.1. Objetivos 55
3.2. Caracterização Metodológica 55
3.3. Descrição da escola pesquisada 56
3.3.1. Caracterização da comunidade atendida 56
3.3.2. Alunos com deficiência 57
3.3.3 Proposta pedagógica da escola 57
3.4. Participantes 58
3.5. Instrumento 61
3.6. Procedimento de coleta de dados 62
3.7. Procedimento de Análise dos Dados 63
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO 69
Categoria 1: Sentimentos relacionados à inclusão escolar 70
Categoria 2: Atendimento ao aluno com deficiência/Inclusão na sala de aula regular 74
Categoria 3: Formação do professor para a Educação Especial e Inclusiva 78

Categoria 4: Desafios da inclusão no cotidiano escolar 84
A ancoragem e a objetivação nas narrativas.....91
CONSIDERAÇÕES FINAIS 96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 99
APÊNDICE A..... 104
APÊNDICE B..... 124
APÊNDICE C 127
APÊNDICE D 128

INTRODUÇÃO

“Sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do mundo”.
(PESSOA, 1914).

Escrever sobre minha trajetória acadêmica e profissional é sempre um exercício muito bom para recordar as aprendizagens adquiridas, as descobertas realizadas e o amadurecimento advindo pelas experiências. Muitos caminhos foram percorridos até chegar ao Mestrado e a realização desta pesquisa.

Desde a minha graduação em Pedagogia na UNESP de Rio Claro (2009 – 2012), o tema de meu interesse é a Educação Especial e a Inclusão Escolar. A Educação Especial sempre esteve presente em minha vida nos anos de faculdade e após o término dela. Durante os anos de faculdade realizei um estágio voluntário em uma Instituição de Educação Especial da cidade, onde eu auxiliava a professora da sala na aplicação das atividades para os alunos. Nesta Instituição só havia alunos com deficiência, como autismo, deficiência intelectual (desde leve à severa), deficiência física (associada ou não com a deficiência intelectual), o que me direcionou a realizar muitas leituras sobre o tema. Este estágio foi importante, pois, pude conhecer a rotina das pessoas com deficiência, desde jovens a idosos, pois, a Instituição atendia alunos de 14 a 60 anos, ou mais.

Formada, trabalhei no ano de 2014 na Sala de Recursos de uma escola do município, auxiliando os alunos com deficiência que eram incluídos em salas regulares. Neste ano ouvi, mesmo que informalmente, que ter um aluno com deficiência na sala regular era muito difícil! Muitos professores me falavam que não davam conta do aluno, que ele muitas vezes atrapalhava o andamento da sala, que elas não tinham formação para isso e tinham que fazer de conta que ele era incluído, pois, não dava para dar as mesmas atividades das outras crianças para o aluno com deficiência e que também não dava para adaptar, porque não havia tempo para isso. Ouvi também coisas positivas, como: “eu faço de tudo para incluir meu aluno nas mesmas atividades que as outras crianças fazem” e professores que se interessavam muito em aprender e pesquisar como adaptar a rotina à sala, sem excluir o aluno com deficiência.

Todas as falas dos professores ficaram guardadas comigo e eu sempre me perguntei: porque não dar voz aos professores, que no dia a dia têm que lidar com a inclusão e muitas vezes não são ouvidos em suas dificuldades, alegrias, frustrações e conquistas. Gostaria de compreender como era o cotidiano do professor que tinha aluno com deficiência em sua sala.

Após um ano trabalhando, ingressei no Mestrado, pois, ele possibilitaria pesquisar algo do meu interesse e iria me inserir neste campo da pesquisa em Educação. O tema de minha escolha não poderia ser outro: a inclusão de alunos com deficiência em salas regulares. Com esta pesquisa, pretendo conhecer as representações de um grupo de professoras sobre a inclusão e quais são suas experiências em relação a esta temática, bem como procurar compreender como está acontecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular em uma escola de Rio Claro.

Nos últimos anos, muitas pesquisas em relação à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino estão sendo feitas. Isto demonstra a emergência deste tema em nossa sociedade, pois, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2014) o número de matrículas de alunos com deficiência na rede pública de ensino está aumentando anualmente. Este aumento, no entanto, não garante que a qualidade de ensino para estes alunos esteja sendo feita de maneira que o inclua realmente em sala de aula, nem que os docentes tenham as condições necessárias para realizar um trabalho de qualidade junto a estes educandos, pois sabe-se, de acordo com Artioli (2006) que vários obstáculos impedem a efetivação da inclusão educacional das pessoas com deficiência, entre eles, o despreparo do professor, os graves problemas da educação pública e a falta de recursos.

Acreditamos que estes obstáculos devem ser admitidos, estudados e diante deles indicar soluções viáveis para que de fato a inclusão aconteça, porquanto, sabe-se que conviver com a diversidade traz benefícios para todos os envolvidos, pois estimula-se a solidariedade, o respeito, a consideração e a valorização das diferenças e particularidades de cada um, além de estar politicamente calcado no princípio da igualdade de direitos. Desse modo, acreditamos que a inclusão escolar requer dos educadores o entendimento das singularidades no processo de aprendizagem dos educandos, em que as

experiências junto aos alunos com deficiência trazem oportunidades para reflexões sobre a prática pedagógica e o crescimento profissional, diante da inclusão escolar, o educador torna-se aprendiz. Compreendemos que a inclusão escolar, em sua dimensão, possibilita que o educador também se sinta incluído e o querer aprender emerge a partir de uma formação que possibilite ao educador o prazer em buscar o desconhecido.

Para nos auxiliar nesta investigação, adotamos como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, pois, de acordo com Natt e Carrieri (2014) esta teoria nos auxilia na compreensão do universo do senso comum e contribui para a compreensão das práticas do grupo analisado.

Para Modesto (2008) as representações sociais permitem que "compreendamos os comportamentos sociais, a linguagem, as relações, as motivações e por isso tem papel fundamental no entendimento das relações e práticas desenvolvidas" (p.32). Portanto, para compreender como os professores participantes desta pesquisa constroem sua realidade, experiências, produzem e reproduzem representações que podem guiar suas atitudes, concordamos com Almeida e Naiff (2011) quando consideram que o uso da Teoria das Representações Sociais se faz oportuno pela contribuição que a Psicologia Social tem a oferecer no entendimento de fenômenos na área da Educação.

Para dar um panorama ao leitor de como esta dissertação está estruturada, apresentamos brevemente informações sobre cada capítulo. O primeiro trata sobre a Teoria das Representações Sociais, que é a base teórica deste trabalho, suas características, sua relação com a educação inclusiva e pesquisas realizadas sobre a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular.

O segundo capítulo apresenta uma breve retrospectiva histórica sobre o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, a legislação brasileira e as principais mudanças no cenário social e educacional. Especificamente informa dados sobre a inclusão no município de Rio Claro – SP.

O terceiro se refere ao delineamento metodológico que adotamos, bem como os objetivos da pesquisa, o procedimento da coleta e o critério para a análise dos dados. No quarto capítulo, são apresentados os resultados das

entrevistas junto com a discussão dos dados, que estão separadas por categorias de análise, construídas mediante as narrativas dos participantes.

É importante esclarecer que neste trabalho o termo utilizado será pessoas/alunos com deficiência, salvo a citação de documentos oficiais. Este termo está em uso desde a década de 1990, fazendo o desuso dos termos pessoas portadoras de necessidades especiais ou portadores de deficiência.

Por fim, pretendemos com este trabalho, que os docentes da escola em que foi realizada a pesquisa sintam-se ouvidos, que eles percebam que não estão sozinhos nos anseios e na busca de respostas e orientações para que na sala de aula seja realizado um trabalho humano e adequado aos alunos com deficiência. Com isso, afirmamos que a especificidade do conhecimento é propiciar o desenvolvimento de um compromisso ético e político com uma sociedade mais democrática.

CAPÍTULO 1 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Moscovici (2013, p. 40) todas as interações humanas pressupõem representações. Nesse sentido, é objetivo da teoria das Representações Sociais, estudar de que maneira as pessoas compreendem, disseminam e representam o conhecimento, em outras palavras, como elas colocam as ideias em prática e como essas ideias, valores ou fatos, podem alterar, mudar ou transformar sua realidade.

Jodelet (2001) também considera que os homens buscam de diferentes maneiras explicar a realidade que os cercam e é por essa razão que criam as representações sociais. Portanto, as representações sociais são teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações objeto-sujeito. Mais especificamente podem ser definidas como um saber prático, um conhecimento da vida cotidiana em que as pessoas compartilham conhecimentos sobre os mais diversos temas e, nesses diálogos e interações, não apenas formam representações sobre determinados assuntos como também contribuem para a formação de representações dos outros.

É valido lembrar de que os sujeitos não estão isolados, mas atuam como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolvem e pertencem a um lugar na estrutura social, na sua inserção nos grupos sociais e culturais (JODELET, 2009).

> O senso comum, conhecimento valorizado na teoria das representações sociais, é considerado como natural e espontâneo na vida interativa das pessoas. Não há conhecimento mais privilegiado que o outro, a tradição que existe em sua comunidade o torna mais valorizado e significativo. O senso comum é um saber do mundo vivido (ALBUQUERQUE, 2007, p. 60).

Nesse sentido, afirma Marková (2006), que a representação social é o conhecimento do senso comum, uma vez que nascemos em um mundo simbólico e cultural carregado de significados que já foram construídos e, em nossa vivência o pensamento da sociedade, sua moral, costumes e a linguagem são transmitidos de geração para geração, tornando esses aspectos, parte de nossa realidade e de nosso conhecimento.

Desse modo, é através das representações sociais (o conhecimento do senso comum) que sabemos o que é considerado bom ou ruim, o que é aceitável na sociedade ou não, pois, de acordo com Marková (2006, p. 196) “o conhecimento do senso comum está ao nosso redor e nós o adotamos, seja para o melhor ou para o pior”. Para exemplificar esta afirmação, a autora enfatiza que nós aprendemos inconscientemente a comer certos alimentos e a evitar outros, classificando-os como comestíveis e não comestíveis, adotamos o conceito de beleza da sociedade em que vivemos, classificamos as outras pessoas pela sua beleza ou feiura, assim sendo as representações sociais nos guiam em nossos diálogos, em nossas rotinas e encontros sociais (p. 196).

Considerando que as representações são produzidas pelos indivíduos e grupos em todas as sociedades e em todas as áreas, Jodelet (2009) explica que as mesmas são constituídas em sua gênese e função de três esferas: a intersubjetiva, a subjetiva e a transubjetiva. A esfera intersubjetiva diz respeito à reunião de ideias subjetivas (individuais) em relação ao objeto de estudo, onde se tenta captar uma ideia geral do ponto de vista global de um grupo através do diálogo. Esse diálogo se baseia no interesse, na interpretação, na possibilidade, na significação e na ressignificação que sejam comuns e pertinentes para todos os envolvidos partindo de uma representação já construída, tanto no âmbito pessoal, quanto social.

A esfera subjetiva pertence ao indivíduo pensante, ao seu íntimo, diz respeito à opinião pessoal de cada um sobre algo, ligado a expressividade, a emoção e a identidade. Dada determinadas experiências de vida, as representações do sujeito são construídas, sendo que essa construção ocorre em um primeiro momento pelo próprio indivíduo e em um segundo momento na cultura e na sociedade a qual está inserido. A esfera transubjetiva, segundo Jodelet (2009) é composta por elementos do nível subjetivo e intersubjetivo, estando presente no contexto organizacional ou comunitário, ou seja, essa última diz respeito a espaços de interlocução já constituídos, tal como as instituições.

Nesse contexto, tudo o que é compartilhado na esfera transubjetiva é usado para construir novas representações que são baseadas na compreensão entre a estrutura social, de norma, valores e poder, que são apoiadas e difundidas pelos próprios sujeitos e pela comunicação de massa.

Cabe esclarecer ainda, que as esferas auxiliam a compreender como as representações são produzidas pelos indivíduos, grupos e instituições. No entanto Moscovici (2013) explica que ao atribuir significado a algo e partilhá-lo coletivamente são produzidas representações sociais e para darmos significado a um objeto ou a um acontecimento, utilizamos de dois mecanismos pelos quais elaboramos as representações sociais: a ancoragem e a objetivação. Por ancoragem, entendemos a atividade de classificar e dar nome a um objeto, ou seja, ancorar implica elaborar um sistema particular de categorias, atribuindo valores, sejam eles negativos ou positivos. É a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas.

A objetivação implica em transformar algo abstrato, que está em nosso pensamento em algo concreto. É transferir o que está na mente em algo que exista no mundo. É o processo pelo qual são materializados os conteúdos mentais, julgamentos, ideias, conceitos que compõem o universo vivido, dando um caráter material às nossas abstrações e imagens. Como exemplo, tomamos quando comparamos Deus a um pai. Ao fazê-lo, materializamos o abstrato, passando a tratá-lo com naturalidade, familiaridade.

Moscovici menciona que a ancoragem e a objetivação são:

> [...] maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (2013, p. 78).

É importante salientar que a objetivação e a ancoragem não ocorrem em momentos distintos; na verdade, desenvolvem-se simultaneamente e dão sentido à representação social. A objetivação e a ancoragem são processos que explicam a atividade de transformação de um saber (saber científico) em outro saber (senso comum) e do não familiar em familiar. Para Modesto (2008):

> [...] essa transformação trata-se da dinâmica da familiarização, ou seja, aceitar e compreender um saber e construir hábitos a partir desse. A familiarização ocorre quando os objetos e os indivíduos são compreendidos e distinguidos na base de modelos ou encontros anteriores (p. 31).

Sendo assim, as representações sociais referem-se à maneira como o indivíduo pensa e interpreta o cotidiano. Dessa forma, constitui-se em um conjunto de imagens dotadas de um sistema de referência que permitem aos indivíduos interpretarem sua vida e a ela dar sentido.

Com base no exposto, acredita-se que através do conhecimento das representações sociais dos professores, saberemos quais significados estes docentes atribuem à inclusão do aluno com deficiência na sala regular e se esses significados orientam suas práticas. Para corroborar com nossa pesquisa, apresentamos os resultados de investigações realizadas sobre as representações de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular. Para maior entendimento elas serão apresentadas em ordem cronológica.

1.1. As representações sociais e a sua relação com a educação inclusiva

Segundo Alves-Mazzotti (2008), na sociedade em que vivemos os indivíduos cotidianamente se deparam com uma enorme quantidade de informações que são veiculadas de variadas formas e meios e que nos levam a manifestar opiniões, fazer julgamentos em relação ao assunto discutido e com isso contribuem para a criação de novas representações e estas são comunicadas ao grupo tornando-se teorias do senso comum. Estas teorias explicam o objeto em questão às pessoas, facilitam a comunicação entre elas e direcionam os comportamentos, pois, os indivíduos sentem que pertencem àquele grupo.

> Cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos quer não e que nos atingem, sem que o saibamos, do mesmo modo que milhares de mensagens enviadas por ondas eletromagnéticas circulam no ar sem que as vejamos e se tornam palavras em um receptor de telefone, ou se tornam imagens na tela da televisão (MOSCOVICI, 2013, p. 33).

Nesse contexto, para saber o que se passa dentro da escola e conhecer as significações que os professores têm diante da questão inclusiva, é preciso entrar neste ambiente e ouvir o que eles têm a dizer.

Costa (2007) teve como objetivo analisar os sentimentos dos professores diante das dificuldades em relação à inclusão do aluno com

deficiência na rede regular de ensino. Para ela, a tarefa da educação é permitir que todos aprendam e tenham acesso ao saber construído pela humanidade e que a cultura da deficiência em vez de excluir, separar, seja modificada para o reconhecimento da diferença no outro e isso provoque o despertar de uma cultura plural, sem a exclusão de nenhuma pessoa. Também afirma que o processo de interação humana é complexo, a relação entre duas pessoas ou mais incita comportamentos e sentimentos, pois, há pensamentos e reações perante a presença do outro. Em suas palavras:

> [...] os professores, ao revelarem seus sentimentos aliados às dificuldades da prática da educação inclusiva, nos fornecerão indícios importantes para a compreensão da forma como se apropriam da realidade, como lidam com suas contradições, enfim, como configuram sua dimensão subjetiva (COSTA, 2007, p.6).

As representações sociais mostram a percepção de alguém sobre sua realidade e o mundo em que vive e seus sentimentos não estão desassociados das suas representações. Assim sendo, para verificar os sentimentos presentes no cotidiano dos professores, Costa (2007) aplicou questionários para dez professores do ensino fundamental de escolas públicas e estes foram analisados com base na Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram que alguns professores sentem-se desafiados frente ao trabalho com estes alunos, além de sentirem falta de preparo adequado, frustração e insegurança em relação à inclusão. O sentimento de desafio foi o mais expresso. Alguns professores relataram que se sentem preparados para lidar com a situação e apontaram soluções como iniciativa e empenho, comprometimento e aceitação diante do fato de sentirem se desafiados com a inclusão escolar:

Costa (2007) também aponta que os resultados ressaltam ainda para a necessidade de implementação de políticas públicas preocupadas com as condições de trabalho dos docentes; a redefinição dos modelos de formação dos professores, e para toda a equipe escolar; a criação de espaços para que os professores possam trabalhar fatores afetivos, além de planejar a colaboração e garantir momentos para que os professores reflitam sobre suas práticas, avaliem suas ações e troquem experiências com vistas a contribuir para uma prática profissional mais segura e condizente com as necessidades de cada educando. Destaca ainda a necessidade de transformações no sistema educacional, com investimento na formação continuada de

professores. Todas essas sugestões apontadas pela autora conduzem a uma reflexão de que na prática, a inclusão ainda representa dificuldade, angústia e incerteza.

A pesquisa de Albuquerque (2007) que objetivou analisar as representações sociais de inclusão escolar de professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental e conhecer como tais representações orientam suas práticas, teve como participantes 43 professoras de educação infantil e ensino fundamental que possuem em suas salas de aula alunos com deficiência. Metodologicamente a autora aplicou uma entrevista semiestruturada e a associação livre de palavras e na análise dos dados utilizou a Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciam que algumas docentes reconhecem que estão despreparadas para realizar a inclusão dos alunos com deficiência e que este despreparo está aliado às condições materiais precárias, a ausência de acesso às discussões teóricas sobre educação inclusiva e com relação também a formação acadêmica delas. As professoras verbalizaram que embora a inclusão seja necessária na atualidade, esse modelo de inserir o aluno na sala sem oferecer preparo e apoio aos docentes as deixam angustiadas, amedrontadas e as fazem sentir que estão sozinhas.

Por outro lado, a autora menciona que as professoras que são deficientes ou possuem alguém na família com deficiência demonstram sentir prazer e felicidade com o trabalho da inclusão, pois, esta possibilidade as faz ver que a escola aceita e trabalha as deficiências desde o professor. Algumas das entrevistadas relataram também que a inclusão escolar traz para elas uma lição de vida e desafios positivos, tal como: através do trabalho junto aos alunos com deficiência elas se tornaram pessoas melhores, exercitaram e exercitam diariamente a afetividade para com seus alunos e que trabalhar com a diversidade proporciona uma maior aceitação das diferenças de cada pessoa.

Os relatos das professoras na pesquisa de Smeha e Ferreira (2008) evidenciam que existem representações do docente para com o aluno, uma vez que ele é assunto nos diálogos dos professores que lecionam diretamente para eles. Essas representações podem se constituir de experiências vividas ou de informações que circulam no contexto escolar e são constituídas tanto de cognição quanto de afetos, ou seja, nossas representações são tanto

cognitivas quanto afetivas. Smeha e Ferreira (2008) consideram a afetividade como um sentimento presente nos professores sendo configurada por um estado de ação inerente à expressão humana de amor, ternura, proteção, cuidado, respeito e aceitação. Dessa forma, a afetividade torna-se imprescindível para o ensino e aprendizagem, na medida em que contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança e de motivação, bem como traz benefícios ao trabalho inclusivo.

A pesquisa de Modesto (2008) teve como objetivo analisar as representações sociais de professores de escolas da rede pública de Taguatinga-DF sobre o aluno com deficiência, identificando o significado destas representações para o processo de inclusão escolar. Participaram 38 professores do ensino fundamental que atendem alunos com deficiência. A metodologia utilizada foi baseada na aplicação de um questionário com vinte perguntas fechadas e semiabertas e em entrevistas realizadas com sete professores. Os dados foram apresentados em forma de gráficos e tabelas e discutidos com base na Análise de Conteúdo.

Seus resultados possibilitaram verificar que as representações sociais dos professores sobre estes alunos estão aliadas às crenças, às convenções e à tradição que ao longo da história e da cultura educacional vem reforçando a imagem do aluno com deficiência, associada à concepção de aluno que foge ao “padrão”, mostrando que os professores associam a ideia/imagem do aluno com deficiência à “pessoa que apresenta certa limitação”, “pessoa que precisa de atendimento individualizado”, “pessoa que possui dificuldade na aprendizagem”, “pessoa que apresenta algum tipo de deficiência fisica ou mental”. Os professoresassociam o aluno com deficiênciaa imagem de diferente dos normais, incapaz, dependente, coitadinho e limitado.

Modesto (2008) considera que essas representações são negativas para o fazer educativo no processo inclusivo, pois, estão relacionadas a ideia de normalidade, incapacidade, ajuda, condições de limitação e podem resultar em atitudes de preconceito para com os educandos incluídos. A autora explica que na maioria dos casos, as possíveis atitudes de preconceito emergem do medo dos professores de lidar com essas crianças, e até dos alunos da escola e dos pais, pela falta de esclarecimento sobre o tema. Ainda afirma que o professor é um agente transformador e suas representações fazem diferença no processo

de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência, sobretudo quando essas representações são positivas, pois permitem delinear práticas pedagógicas pautadas no respeito às diferenças, nas possibilidades dos alunos e na construção mútua do conhecimento no cotidiano escolar.

Com o objetivo de verificar as concepções, expectativas, avanços e impasses que permeiam o trabalho dos professores que atuam em escolas inclusivas, Turski (2009) realizou uma entrevista semiestruturada com 12 professores da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas - RS. Foram escolhidos nove professores das escolas regulares e três dos espaços de atendimento individualizado, a saber: um professor do Espaço de Apoio Pedagógico, um do Núcleo Integrado de Atendimento ao Educando e um professor de uma sala de recursos. Com isto, a autora buscou uma maior diversidade de opiniões para a pesquisa e conhecer os diferentes posicionamentos sobre a inclusão escolar dos professores. Os resultados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo.

Como resultados, os entrevistados destacaram que sobre a diferenciação dos conceitos de inclusão e integração ainda há dificuldade na especificação de cada um dos processos de inserção educacional. Para Turski (2009), esse dado aponta que para realizar a educação inclusiva faz-se necessário trabalhar especialmente o conceito da inclusão escolar. Na mesma medida é necessário maior esclarecimento sobre cada um dos espaços de atendimento especializado, pois não há clareza para os entrevistados sobre suas funções e contribuições para o aluno e para o próprio professor da sala regular. Também afirma que evidencia-se assim, a preocupação com relação ao comprometimento e seriedade que os profissionais da educação precisam ter para que todos os envolvidos no processo possam se beneficiar.

Os professores apontaram ainda algumas mudanças efetuadas em suas práticas com a inclusão escolar em suas salas de aula. Turski (2009) relata que as mudanças ocorreram na maneira de olhar as outras pessoas e mudanças direcionadas a prática de sala de aula, como a reflexão sobre a metodologia e avaliação. Em relação à compreensão dos entrevistados sobre a sua participação e sobre a participação dos demais envolvidos no processo de inclusão escolar, os pesquisados salientaram que o professor inclusivo é aquele que compreende as diferenças do outro, que não tem preconceito, que

se compromete e que busca conhecimento para poder efetivar o processo inclusivo. É compreendido, então, que a definição de professor inclusivo nos remete a um caminho complexo de mudanças de concepções e atitudes (TURSKI, 2009).

Com o objetivo de identificar as representações sociais existentes no contexto educacional acerca da inclusão educacional, Almeida e Naiff (2011), realizaram uma pesquisa com um grupo de 120 professores da rede regular de ensino do município de Mendes/RJ e com um grupo secundário de 100 alunos do Curso de Magistério do mesmo município. Como metodologia, as pesquisadoras construíram um grupo focal e entrevista com o grupo dos professores e entrevista com o grupo dos estudantes de magistério para fins de comparação. Os resultados apontaram que apareceram três elementos centrais que mostram as representações destes professores em relação à inclusão. O primeiro é o *amor* que se deve ter para trabalhar com os alunos com deficiência. As autoras analisam que este elemento está baseado tanto em resquícios de um discurso antigo sobre o trabalho com pessoas com deficiência que sempre dependeram da caridade quanto na associação do trabalho docente com atributos afetivos.

O segundo elemento é o *respeito*, que Almeida e Naiff (2011) consideram estar embasado pelo discurso politicamente correto da inclusão, mas que também reflete um posicionamento positivo quanto à existência dessa política e a *capacitação*, em que professores e alunos reconhecem não estar preparados para o processo de inclusão, necessitando de maiores informações. Diante dessas representações são agregados novos conhecimentos produzidos coletivamente, como a constante sensação de despreparo, fruto do medo do novo e da resistência em incorporar novos conhecimentos.

Na pesquisa realizada por Almeida e Naiff (2011) os professores consideraram que eles devem ter *dedicação* ao ensinar os alunos com deficiência e que essa dedicação pode ser indicador de sucesso no processo de inclusão. Os docentes indicam a *responsabilidade*, como um atributo associado a uma boa prática profissional, seja ela qual for não sendo um privilégio da carreira docente. O termo *compromisso* também aparece na fala dos professores evidenciando um discurso mais amplo de atributos de um bom

profissional, assim como a responsabilidade, ou indicando um peso maior ao exercício do magistério quando se trata de promover a inclusão.

Os autores (ibid) concluem que os docentes entrevistados reproduzem, em suas representações, informações comumente circulantes no senso comum sobre inclusão, tal como o sentimento de caridade e assistencialismo para com o aluno com deficiência e a questão da falta de capacitação para trabalhar com esse público. Por outro lado, os professores entrevistados relataram que se sentem despreparados para trabalhar com os alunos com deficiência, pois sentem medo do novo. As representações que circulam entre os entrevistados é que é difícil trabalhar com os alunos com deficiência e que eles em sala de aula “dão trabalho”.

Com relação ás representações dos professores sobre o aluno com deficiência, as pesquisas aqui apresentadas mostram que o maior desafio no processo de inclusão é enfrentado na relação professor – aluno, pois, alguns entrevistados possuem insegurança e frustração com este trabalho e ao mesmo tempo outros docentes disseram que sentem preparo para lidar com os alunos deficientes. Diante disso, há duas perspectivas sobre o assunto. A primeira muitas vezes dificulta o trabalho inclusivo, criando uma barreira entre o educador e educando, fazendo o professor sentir-se desapontado e consequentemente incerto com a inclusão. A segunda, como mostra os resultados das pesquisas anteriormente apresentados, os docentes possuindo iniciativa, sentindo a inclusão como um desafio positivo, refletem sobre sua prática em sala de aula, adequando-a ao aluno com deficiência, demonstrando comprometimento com o processo inclusivo.

Além disso, Costa (2007), Albuquerque (2007), Modesto (2008) e Turski (2009) apresentam que há outros fatores que dificultam a inclusão e que não podem ser ignorados, como por exemplo, a falta de políticas públicas, a condição precária do trabalho dos professores junto ao aluno com deficiência, a falta de discussões sobre a inclusão dentro do espaço escolar, bem como a formação continuada dos professores direcionada para essa realidade.

Acreditamos que as pesquisas citadas neste trabalho corroboram com a nossa investigação, pois, há a preocupação com a temática da inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular e através do conhecimento dos resultados das pesquisas realizadas, poderemos compreender as

representações dos professores frente à inclusão e as dificuldades enfrentadas por eles em sala de aula, pois, como afirma Moscovici (1978): “Uma representação fala tanto quanto mostra, comunica, tanto quanto exprime. No final das contas, ela produz e determina comportamentos”. Nesse sentido, as representações vão sendo cristalizadas e passadas, sendo tomadas como verdadeiras e muitas vezes repetidas sem a reflexão necessária.

Terminamos esse capítulo destacando para a importância de se conhecer as representações no contexto escolar, uma vez que tanto alunos, professores, gestores e funcionários representam e compartilham suas opiniões para determinada situação. Nesse sentido, conhecer estas representações se faz oportuno, pois, todos os que atuam na escola são responsáveis pela inclusão do aluno com deficiência e a mobilização da comunidade escolar é necessária para que se firme um compromisso com a inclusão.

CAPÍTULO 2 – TRAJETÓRIAS DA INCLUSÃO ESCOLAR

2.1. Aspectos históricos da Educação Especial no Brasil

Ao fazer um retrospecto sobre o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, Sassaki (2010) afirma que a Educação Especial foi marcada por quatro fases: a exclusão, a segregação institucional, a integração e a inclusão.

A fase da exclusão compreende desde o período colonial até por volta do século XIX. Nesse cenário, as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes e dignas de caridade. Jannuzzi (2006) nos esclarece que a atenção dada às pessoas com deficiência nesta época foi muito pouca ou praticamente nula, pois, não havia nenhuma forma de atenção educacional a eles. Eram as Santas Casas de Misericórdia, criadas entre os anos de 1543 (em Santos) e 1653 (Maranhão) que abrigavam e cuidavam de pessoas com deficiência, incluindo as crianças e também os pobres e doentes. As pessoas que traziam alguma deficiência eram deixadas nestes hospitais e não se sabe como eles eram cuidados. Também nesse período muitas crianças com deficiência eram abandonadas em lugares perigosos e corriam o risco de serem atacadas por animais, o que implicou no uso da roda dos expostos, como mecanismo de entrega da criança, sem comprometer quem a abandonava. Em face a essa realidade, muitas rodas foram criadas para recolher estas crianças, que eram cuidadas pelas religiosas das Santas Casas de Misericórdia, que proporcionavam alimentação, educação e toda atenção que necessitassem.

A roda dos expostos funcionava a pedido dos administradores das Câmaras Municipais das colônias de Salvador, Rio de Janeiro, Recife e São Paulo em parceria com as Santas Casas de Misericórdia. Mas, assistir às crianças abandonadas era uma tarefa aceita com muita resistência pelas Câmaras, porque para elas era uma obrigação que envolvia muito dispêndio financeiro. Desta forma, estas conseguiram aprovar uma lei chamada “Lei dos municípios” em 1828, em que abria a possibilidade de eximir algumas Câmaras dessa obrigação. Assim, em toda cidade onde houvesse uma Santa Casa de Misericórdia, a Câmara poderia usar de seus serviços para a instalação da Roda e assistência as crianças que recebesse, pois, esta lei também foi feita

para incentivar a iniciativa particular a assumir a tarefa de criar as crianças abandonadas, liberando as municipalidades deste serviço.

Uma vez abandonada nas Santas Casas, as crianças ali ficavam até os sete anos de idade, depois disso, as que eram classificadas como “sem nenhuma deficiência” tinham algumas alternativas: as meninas eram encaminhadas para o Seminário da Glória, fundado em 1825 e os meninos encaminhados para o Seminário de Sant´Ana, criado em 1824. Este que foi extinto em 1868 e substituído em 1874 pelo Seminário dos Artífices. As meninas permaneciam no Seminário até se casarem e os meninos até obterem uma profissão. Em 1847 criou-se uma Escola Normal (que foi extinta em 1956) onde as meninas formavam-se professoras e os meninos desde 1845 eram enviados para o Arsenal de Marinha. Segundo Jannuzzi (2006) é importante notarmos o intuito das Santas Casas de Misericórdia em tentar garantir um futuro a essas crianças e pode-se supor que algumas com deficiências não acentuadas tivessem o mesmo encaminhamento, enquanto outras com deficiências mais evidentes permanecessem com os adultos nas Santas Casas.

A fase da segregação institucional caracteriza-se pela preocupação das entidades especializadas com o desenvolvimento educacional das pessoas com deficiência. Na época do Império foram criadas duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

Em 1932 é fundada a Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, com o objetivo de prestar atendimento às pessoas com deficiência intelectual. A Sociedade consiste numa instituição especializada que auxiliou alunos e professores das classes especiais dos grupos escolares de Belo Horizonte e organizou o Consultório Médico Pedagógico, que realizou pesquisas médicas, antropológicas, psicológicas e estatísticas sobre crianças e adolescentes com deficiência. Em 1935 é fundado o Instituto Pestalozzi, que diferentemente da Sociedade tinha em sua sede noventa crianças com deficiência matriculadas que recebiam atendimento especializado. As professoras do Instituto eram ex-alunas de Helena Antipoff, novatas no atendimento às crianças com deficiência e atuavam sob a orientação da educadora.

Helena Antipoff de origem russa, foi psicóloga e pedagoga e desenvolveu um extenso trabalho nas áreas da psicologia e educação, em especial na pesquisa em psicologia experimental, fundamentos da educação, educação de pessoas com deficiência e educação rural. Além de fundar a Sociedade e o Instituto Pestalozzi, criou também o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Belo Horizonte em 1929, onde ministrou aulas, realizou pesquisas junto aos alunos do ensino primário dos grupos escolares de Belo Horizonte e, ainda, auxiliou no processo de homogeneização das classes escolares. No ano de 1945 foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi e em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (BRASIL, 2008a). Cabe esclarecer que essas instituições tinham um caráter assistencialista e não havia ainda legislação sobre os direitos educacionais das crianças com deficiência.

Segundo Mendes (2010) a partir de 1958 o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960. Apesar da assistência às secretarias de educação para as campanhas nacionais, foi somente em 1961, que o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentada pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 74.024/61, que aponta o direito delas à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008a). Esta lei trata no título X, artigo 88 que a educação dos alunos com deficiência deveria *enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.* No artigo 89, a lei faz menção ao apoio financeiro do poder público às escolas privadas: *toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.*

A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961 (BRASIL, 1971), ao definir tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência e acaba reforçando o encaminhamento destes para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2008a). Com isso, no final da década de 70, denomina-se a fase da integração que de acordo com Sassaki (2010) é identificada no momento que acontece a proliferação das classes especiais nas escolas de ensino regular.

De acordo com Mantoan (2006, p. 10) o processo de integração escolar tem sido entendido atualmente de diversas maneiras. O uso do vocábulo integração refere-se à inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego é encontrado até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer e residências para pessoas com deficiência.

As salas especiais se baseavam na compreensão de que estando à parte, separados dos alunos sem deficiência, os alunos com deficiência não atrapalhavam o ensino dos demais. Nesse sentido, Mendes (2010) menciona que essas escolas se limitavam a generalizar as deficiências e a se concentrar na remediação de supostas etapas que faltavam ao aluno, surgindo à propensão de não se trabalhar assuntos acadêmicos com eles, mas sim habilidades pré-escolares, assumindo a didática uma infantilização do aluno para ele adquirir prontidão para a alfabetização. Também não se discutia currículo e nem estratégias educacionais para estes educandos. A integração se concentrava na perspectiva de que o indivíduo tido com deficiência era o único responsável por ele mesmo, e que a ele competia resolver os problemas, estando patente no paradigma educativo centrado no aluno.

Em 1973, em razão do crescimento de movimentos nacionais e internacionais cria-se o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 2008a).

Nascimento (2001) informa que de 22 a 25 de outubro de 1980 ocorre o primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, a partir do qual se consolidam várias entidades representativas das categorias de pessoas com deficiências. Este encontro foi realizado na cidade de Brasília e estavam na pauta de discussão dois temas: o trabalho e os transportes. As trinta e nove entidades cadastradas no encontro reivindicavam as pessoas com deficiência no que diz respeito ao trabalho: direitos e deveres trabalhistas; orientação e reabilitação para o trabalho; qualificação profissional, bolsas de estudos vinculados a programas de reabilitação em todos os níveis escolares e testes funcionais e não físico para obtenção de emprego. Com relação à melhoria dos transportes, as entidades reivindicavam: adaptação dos acessos aos locais públicos, como centros comerciais, feiras, escolas, praças, parques, praias, estádios, cinemas e vias públicas, obrigando os novos projetos a se adequarem as necessidades das pessoas com deficiência; acesso as periferias urbanas, passeios e ônibus; a obrigatoriedade da reserva de duas vagas identificadas com o símbolo internacional em todos os transportes públicos, como trens e ônibus e a entrada facilitada para cadeira de rodas e adaptação nas estações rodoviárias.

De acordo com o Órgão Informativo da Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (Etapa..., 1983) este encontro resultou na formação do grupo Coalizão Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que se caracterizou pela busca da identidade da pessoa com deficiência e sua autêntica representatividade, importante também porque foram traçadas as estratégias do movimento em âmbito nacional e organização dos grupos com reivindicações significou que a direção e os objetivos de luta fossem assumidos pelos diretamente interessados: as pessoas com deficiência.

Em 1985 é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) que tinha um aspecto mais abrangente que o CENESP (criado em 1973), pois, trazia como marca de uma redemocratização nacional, a participação das próprias pessoas com deficiência, o que não acontecia anteriormente. A CORDE reunia os presidentes da Federação Brasileira de Entidades dos Cegos, da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, da Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, junto às federações das APAES, Pestalozzi e

Federação das Instituições dos Excepcionais. Observa-se a importância desses movimentos e a força de participação em nível governamental.

Em 1986 o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial - SESPE, integrando a estrutura básica do MEC. Em 1990, a SESPE é extinta e a educação especial vai para a Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB). Em 1999, através do decreto nº 3076 é criado o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência) para acompanhar como está sendo aplicada e avaliar a política nacional para a inclusão da pessoa com deficiência nos setores da educação saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, lazer e política dirigidos a este grupo. O artigo 2° deste documento traz que compete especificamente ao CONADE:

> I - zelar pela efetiva implantação e implementação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;
> II - acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, política urbana e outras relativas à pessoa portadora de deficiência;
> III - acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária do Ministério da Justiça, sugerindo as modificações necessárias à consecução da Política Nacional para Integração da Pessoal Portadora de Deficiência;
> IV - zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo dos direitos da pessoa portadora de deficiência;
> V - acompanhar e apoiar as políticas e as ações dos Conselhos dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
> VI - propor a elaboração de estudos e pesquisas que objetivem a melhoria da qualidade de vida da pessoa portadora de deficiência;
> VII - propor e incentivar a realização de campanhas visando à prevenção de deficiências e a promoção dos direitos da pessoa portadora de deficiência.

Em 2010, foi atualizado o nome do CONADE, passando de Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência para Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, por conta da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, onde este documento orienta a mudança do termo “pessoas portadoras de deficiência” para “pessoas com deficiência” (BRASIL, 2008a).

A partir do início da década de 1990, após a Declaração de Salamanca em 1994, verifica-se uma aproximação maior com a perspectiva da inclusão em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino (JANNUZZI, 2006) e focaliza o ensino, a escola e as formas e

condições de aprendizagem, em vez da deficiência da pessoa. “É uma mudança de concepção de ensino, pois, preza-se pelos recursos e apoios que a escola pode proporcionar ao aluno com deficiência ao invés de querer ajustar-lhe aos padrões de normalidade” (JANNUZZI, 2006, p. 188).

Em busca de uma definição específica para este termo, verifica-se que para Mantoan (2006) a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois, não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos, para que obtenham sucesso em sua inserção educativa geral. A radicalidade da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, isto é, na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, mas sim os incluindo nas salas de aulas regulares.

O Ministério da Educação (BRASIL, 2008a) por sua vez define que a inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Num primeiro momento, a educação inclusiva foi vista como uma inovação da educação especial, mas, progressivamente, foi expandindo-se em todo o contexto educativo como tentativa de que uma educação de qualidade alcançasse a todos (SÁNCHEZ, 2005).

O movimento mundial pela inclusão, a partir da década de 90 enfatiza a necessidade de alcançarmos uma educação para todos, centrada no respeito e na valorização das diferenças. Faz parte deste movimento as seguintes ações: criação de leis e decretos a favor das pessoas com deficiência, acessibilidade a lugares públicos e privados, acesso a educação em todos os níveis de qualificação e ingresso no mercado de trabalho. Estas são ações afirmativas no cotidiano das pessoas com deficiência, que historicamente foram negligenciadas em seus direitos fundamentais e excluídas da sociedade.

De acordo com Almeida e Naiff (2011), o objetivo principal da perspectiva inclusiva é viver a diversidade, conviver com ela, mesmo sendo esse um processo lento, imbuído na tarefa de rever conceitos que a antiga escola conservadora implantou e que a sociedade vem perpetuando. A escola

deve ser um espaço em que as diferenças no sentido de discriminação sejam minimizadas e a inclusão de pessoas com deficiências ocorra de forma natural. Procurar trabalhar para promover no outro seja deficiente ou não, a busca pelas suas capacidades e superação de suas dificuldades.

> Dessa forma, precisa-se imaginar o processo da inclusão educacional em sua completude, isto é, com o objetivo de garantir os direitos de todos os indivíduos considerados marginalizados devido à condição de vida, raça, cor, crença e opção sexual (ALMEIDA E NAIFF, 2011).

A inclusão escolar não significa inserir o aluno com deficiência junto das outras num mesmo ambiente. Implica em proporcionar a participação do estudante nas atividades realizadas e oportunizar o uso dos materiais da escola que são para todos os alunos. É necessário reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, e neste ponto, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

De acordo com Mantoan (2001), a inclusão como consequência de um ensino de qualidade exige da escola brasileira novos posicionamentos, o que implica numa atualização do ensino e conduz ao aperfeiçoamento dos professores e de suas práticas. É uma inovação que envolve um esforço de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

A Educação Especial e Inclusiva passou por várias etapas e sofreu muitas alterações, seja no atendimento específico ao aluno com deficiência em escolas especiais, ou dentro da escola regular, seja nas leis e decretos. No entanto, há de reconhecer que houve avanços, no entanto ainda é preciso repensar todo esse caminho, que aponta um grande desafio: que seja possível a apropriação de uma educação de qualidade a todas as pessoas com deficiência.

2.2. Legislação brasileira e documentos internacionais

Dos principais documentos nacionais que legislam sobre a inclusão, pode-se destacar: a Constituição Federal de 1988, que trata da Educação

Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Em 1989, a Lei Nº 7.853 dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino (BRASIL, 2008a).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069 de 13/07/1990 garante o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Verifica-se que essa lei não faz nenhuma referência ao atendimento diferenciado, nem apresenta referências mais aprofundadas em relação ao atendimento às crianças com deficiência se comparado com as leis anteriores (BRASIL, 1990).

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial, em 1994, é proposto a chamada “integração instrucional”, que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”, em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso. Oposta a essa concepção proposta, após dois anos, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei Nº 9.394 que apresenta um capítulo específico para a Educação Especial. Em seu artigo 58, parágrafo 2 destaca que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2008a).

Em 2001, a Lei Nº 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e traz importantes considerações no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência na rede básica ao informar que “a educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino e que a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante”. Apesar desses esforços em garantir o direito à escolarização das pessoas com deficiência e considerando que o Plano Nacional de Educação (UNESCO,

2001) previa a entrada dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino como parte da política governamental há pelo menos uma década, percebemos que tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, assim é preciso:

> [...] uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios. É uma condição para que as pessoas especiais sejam asseguradas de seus direitos à educação. Tal política deve abranger: no âmbito social, o reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e no âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos (UNESCO, p. 125-126, 2001).

Cabe destacar que em 2002 foi publicada uma lei específica para a deficiência auditiva, a Lei n. 10.436 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Essa lei possibilitou reconhecimento oficial da Libras como língua e foi possível realizar, em âmbito nacional, discussões relacionadas à necessidade do respeito à particularidade linguística da comunidade surda e do uso desta língua nos ambientes escolares, assim como o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam preocupadas com a educação de alunos surdos numa perspectiva bilíngue de ensino. Em seu texto, ampara a comunidade surda, uma vez que ela pode exigir das secretarias de educação a presença do intérprete nas escolas de ensino regular.

O Ministério da Educação (MEC) em conjunto com o Ministério da Justiça, UNESCO e Secretaria Especial dos Direitos Humanos elabora em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que tem por objetivo contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior. Em 2007 é estruturado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2008a).

O Decreto Nº 6.094, criado em 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC que reforça a inclusão dos alunos com deficiência no sistema público de ensino. Ao destacar o atendimento aos alunos com deficiência, o documento traz uma importante diretriz no que diz respeito à inclusão escolar: “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”.

Em 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que é um documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”. No mesmo ano, o Decreto Nº 6.571 (BRASIL, 2008b) dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

A Resolução Nº 4 CNE/CEB/2009 institui algumas diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, reforçando que o atendimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares, não sendo substitutivo às classes comuns; a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser feitas nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE) das escolas públicas ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; em casos de atendimento educacional especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada

aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar (MEC, 2009). A importância desta resolução está na perspectiva inclusiva que ela faz referência, pois, está descrito no documento que é um direito do aluno com deficiência estar incluído na classe comum, reforça a proposta do ensino especial não mais substituir o ensino comum e em nenhum momento o documento menciona a possibilidade desse atendimento ser a critério do número de vagas ou salas suficientes para atender esses alunos.

Em 2012 é promulgada a Lei nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista que apresenta em seu texto a definição e características da pessoa com transtorno do espectro autista, a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações, o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis, o incentivo à pesquisa científica neste tema e os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, como o acesso à educação (BRASIL, 2012a). Cabe esclarecer que antes da promulgação desta última lei, não havia um texto específico em que fosse definido que as pessoas com transtorno do espectro autista são deficientes e em razão disso, muitos não podiam usufruir dos benefícios que já existiam na legislação brasileira. De acordo com a Defensoria Publica do Estado de São Paulo (DPESP, 2011), o transtorno do espectro autista é considerado um transtorno mental e de comportamento, porém, algumas pessoas podem ter também, associadas ao quadro, uma deficiência intelectual ou outras doenças (epilepsia, alterações físicas etc.). De qualquer modo, todos aqueles com este transtorno são considerados pela ONU (Organização das Nações Unidas) como pessoas com deficiência, por terem impedimentos de longo prazo que podem prejudicar ou impedir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

O Ministério da Educação (BRASIL, 2008a) concorda com a referência citada anteriormente, pois, a partir de pesquisas recentes, consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas

barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos síndrome do espectro do autismo e psicose infantil. Esta lei faz com que os autistas passem a ser considerados oficialmente pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país, entre elas, as de Educação.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), assegura como meta universalizar a educação básica. A partir da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), Art 4º, inciso I, torna-se obrigatório a educação básica entre 4 a 17 anos, além do inciso III que afirma que o atendimento educacional especializado é gratuito a todos com deficiência, transtornos globais, altas habilidades ou superdotação, garantindo ao sistema educacional que inclua de fato, com salas de recursos e serviços especializados, sejam eles públicos ou conveniados.

Em âmbito internacional, é destaque no ano de 1998, a Declaração Mundial de Educação para Todos. No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1998), consta que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. O texto ainda usava o termo portador, hoje não mais utilizado, isso porque, o entendimento atual, implica em utilizarmos o termo pessoa com deficiência. Essa mudança de terminologia segundo Sassaki (2013) ocorre no decorrer do tempo em razão de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em sociedade.

Desde a década de 1990 até os dias atuais, o termo mais usado para se referir ao deficiente é “pessoas com deficiência”, isso porque ele denomina a condição de que ter uma deficiência faz parte da pessoa, é sua constituição como indivíduo. Portanto, o adjetivo “portadora”, que anteriormente designava esse grupo, não se aplica a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa, pois portar não significa ter uma deficiência.

No ano de 1994, um importante marco para a implantação da inclusão educacional é criado, a Declaração de Salamanca. Essa declaração traz princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas para os alunos com deficiência, tais como: oportunidade de cada criança ter direito a ser respeitada em suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhes são únicas, ter sistemas educacionais adequados, bem como escolas regulares que tenham orientação inclusiva, com prioridade política e financeira para seus fins educacionais, incluindo todas as crianças, e assegurando que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante da educação brasileira (UNESCO, 1994).

Nesse documento, em que o Brasil foi um dos signatários, se reafirma a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência dentro do sistema regular de ensino. Para tanto, deve ser possibilitado aos profissionais, capacitação adequada para trabalhar junto aos alunos com deficiência, para acolhê-los dentro do ambiente escolar, bem como proporcionar ambientes adaptados, adotando o princípio da educação inclusiva.

Com relação às matrículas e a garantia da educação inclusiva nos sistemas regulares de ensino, a Declaração enfatiza que os governos:

> Atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma [...] Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (UNESCO, 1994).

Na Declaração (UNESCO, 1994, p. 4), ainda é possível observar algumas orientações gerais para as escolas e para a formação de professores, tais como:

1. O atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser preferencialmente oferecido na rede regular de educação básica e o acesso ao ensino obrigatório é gratuito;

2. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial;
3. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular;
4. Os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais: a) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; b) terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; c) professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
5. Deverão ser tomadas as medidas necessárias para conseguir a mesma política integradora de jovens e adultos com necessidades especiais, no ensino secundário e superior, assim como nos programas de formação profissional;
6. Os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade;
7. O corpo docente deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais;
8. Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Em 1999, a Convenção da Guatemala (Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas

Portadoras de Deficiência) resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001). O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

A Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada em Nova York no ano de 2007 foi incorporada à legislação brasileira em 2009 por meio do Decreto n° 6.949 (BRASIL, 2009), que passou reconhecer a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, afirma que sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico. Em relação à escolarização, reconhece que as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças.

Cabe ainda destacar que este decreto afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de educação inclusiva em todas as etapas de ensino e define as obrigações gerais dos Governos relativas à integração das várias dimensões da deficiência nas suas políticas, bem como as obrigações específicas relativas à sensibilização da sociedade para a deficiência, ao combate aos estereótipos e à valorização das pessoas com deficiência.

Todas as leis e decretos nacionais e internacionais contribuíram para que os direitos das pessoas com deficiência fossem garantidos. Mesmo que as conquistas efetivas sejam mínimas, ainda há muito que ser feito em relação a esta temática. No entanto, destaca-se que a criação de leis e decretos específicos a favor das pessoas com deficiência sinaliza uma preocupação do poder público brasileiro no sentido de efetivamente buscar a igualdade, como princípio fundamental para a vida em sociedade, bem como garantir o acesso a educação pública.

2.3. A Inclusão Escolar no Brasil

O número de matrículas de alunos com deficiência no ensino público regular está aumentando anualmente. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2014) isso reflete o amadurecimento das ações e políticas públicas implementadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação. As diversas iniciativas, como o oferecimento de recursos financeiros para a adequação do mobiliário escolar, a compra de materiais específicos, o incentivo à formação dos docentes tem auxiliado as redes públicas na tarefa de deixar para trás o modelo segregador que vigorava, trazendo às escolas as pessoas com deficiência.

No âmbito social a discussão sobre a inclusão e principalmente o esclarecimento às famílias das pessoas com deficiência sobre seus direitos têm auxiliado no enfrentamento do preconceito e da exclusão anteriormente vivenciada por estas pessoas, trazendo um novo olhar de pluralidade frente às diferenças humanas.

Trazendo dados do Censo escolar do ano de 2013 (INEP, 2014), constatamos que em relação às matrículas de alunos em classes especiais e escolas exclusivas, houve um declínio. Em 2007, eram 348.470 alunos matriculados em classes especiais e em 2013, 194.421 alunos. Houve uma queda nos números de matrículas de 55,7%[1] em relação 2007 e 2013. Em classes comuns, de ensino regular, em 2007 eram 306.136 alunos matriculados. No ano de 2013, esse número saltou para 648.921 matrículas, sendo esse crescimento de 211,9%, como demonstra a Tabela 1:

[1, 2] Cálculo realizado pela autora, considerando o número de matrículas em 2007 e 2013.

Tabela 1 – Matrículas na Educação Básica por etapa de ensino e modalidades – 2007 a 2013.

Ano	Educação Especial	
	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (alunos incluídos)
2007	348.470	306.136
2008	319.924	375.775
2009	252.687	387.031
2010	218.271	484.332
2011	193.882	558.423
2012	199.656	620.777
2013	194.421	648.921

Fonte: INEP (2014).

Na rede privada de ensino houve um declínio no número de matrículas enquanto nas escolas especiais e nas classes comuns, houve um aumento das mesmas, passando de 20.213 em 2007 para 39.082 em 2013. Na rede pública de ensino, foco desta pesquisa, houve uma mudança significativa nos números, tanto em relação às classes especiais, quanto em relação ao crescimento de alunos inclusos em salas regulares. No ano de 2007, eram 124.358 matrículas em classes especiais e em 2013, esse número passou para 54.627, ocorrendo uma queda de 43,9%. Em classes de inclusão, no ano de 2007, o Censo Escolar registrou 285.923 alunos e em 2013 registra-se 609.839 matrículas. Ocorre um aumento de 213,2%[2] em matrículas de alunos com deficiência inclusos nas salas regulares de ensino, como observado na Tabela 2:

[1, 2]Cálculo realizado pela autora, considerando o número de matrículas em 2007 e 2013.

Tabela 2 - Número de matrículas de inclusão por Rede de Ensino– 2007 a 2013.

Rede	Ano	Matrículas de Educação Especial		
		Total	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
Privada	2007	**244.325**	224.112	20.213
	2008	**228.612**	205.475	23.137
	2009	**184.791**	163.556	21.235
	2010	**169.983**	142.887	27.096
	2011	**163.409**	130.798	32.611
	2012	**178.589**	141.431	37.158
	2013	**178.876**	139.794	39.082
Pública	2007	**410.281**	124.358	285.923
	2008	**467.087**	114.449	352.638
	2009	**454.927**	89.131	365.796
	2010	**532.620**	75.384	457.236
	2011	**588.896**	63.084	525.812
	2012	**641.844**	58.225	583.619
	2013	**664.466**	54.627	609.839

Fonte: INEP (2014).

O Censo Escolar do ano de 2013 (INEP 2014) também traz dados de matrículas de inclusão por etapa na Educação Básica, conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - Número de Matrículas de inclusão por Etapa de Ensino – 2013

Ano	Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
	Total	Ed. Infantil	Funda-mental	Médio	EJA	Ed. Profis-sional
2013	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004

Fonte: INEP (2014).

O documento mostra que em relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2013: 6.62% são na educação infantil, 77.89% no ensino fundamental, 7.29% no ensino médio, 7.87% na educação de jovens e adultos, 0.33% na educação profissional.

Estes dados evidenciam que de 2007 a 2013, as matrículas de alunos com deficiência aumentaram nas classes de escolas regulares; havendo maior número de matrículas na rede pública de ensino. Outro dado é que há predomínio da inclusão na etapa do ensino fundamental. Isto mostra que a educação inclusiva vem amadurecendo na rede pública de ensino e o empenho dos municípios em criar esforços para organizar uma política pública que atenda às pessoas com deficiência (INEP 2014) está de algum modo, acontecendo.

2.4. A Educação Especial e a inclusão no município de Rio Claro – SP

De acordo com Rosalen et al (2010), o atendimento às crianças com deficiência no município de Rio Claro/SP teve início com a criação de duas classes especiais, entre 1980 e 1982, na escola estadual Deputado Hamilton Prado. Com o intuito de atender às necessidades dos alunos com deficiência, em parceria com o Instituto Allan Kardec, as classes foram transferidas para a referida instituição que mantinha uma equipe multidisciplinar. No ano de 1983, pelo Decreto n° 2811, essas classes receberam a denominação de “Classes municipais de ensino especial”. De 1982 até 1987 o número de classes aumentou de duas para dez.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e o entendimento vigente da política de atendimento para a educação especial, os alunos da cidade passaram a ser atendidos nas classes regulares do município com suporte das diferentes instituições parceiras, são elas: 1) Instituto Allan Kardec, 2) APAE de Rio Claro, 3) Instituto Estrela da Esperança, 4) Associação dos Deficientes de Rio Claro (ADERC), 5) Centro de Habilitação Infantil “Princesa Victória” - CHI PV e 6) Centro de Referência à Infância e Adolescência de Rio Claro - Criari.

No Instituto Allan Kardec, existe uma sala de estimulação precoce e uma sala de Educação de Jovens e Adultos – EJA de alunos com deficiência. Também oferece atendimento pedagógico, psicológico, médico, odontológico e atendimento social, tendo como principal objetivo o retorno dos alunos à escola regular.

A APAE de Rio Claro (fundada em 1964) oportuniza a realização plena da cidadania de pessoas com deficiência, de modo a alavancar o desenvolvimento social. Seus objetivos centram-se em sistematizar serviços de habilitação e reabilitação especializados, visando dar assistência social para pessoas com deficiências intelectuais, múltiplas e com transtornos globais do desenvolvimento e outros comprometimentos, de qualquer idade, realizando atendimento, assessoramento, defesa e garantia de direitos dos assistidos e suas famílias, bem como assessoramento para comunidade, equipes e gestores de entidades que buscam o desenvolvimento social; proporcionar Educação Especial e dar atendimentos de saúde. A instituição possui atualmente o Núcleo de Diagnósticos para avaliações, o qual emite laudos de deficiência intelectual, limítrofe, superdotação ou altas habilidades e autismo em parceria com o município.

O Instituto Estrela da Esperança, instituição existente há vinte anos no município, atende pessoas com deficiência acima de 14 anos, ofertando, no total, mais de 53 cursos práticos e/ou teóricos com a intenção de propiciar formação de hábitos, de melhoria da qualidade de vida e preparação para o trabalho e cidadania. A Associação dos Deficientes de Rio Claro (ADERC) fundada em 1986 oferece para as pessoas com deficiência intelectual ou física atendimento nas áreas de alfabetização, estimulação, atendimento fisioterápico, psicológico e pedagógico, bem como orientação aos pais. Todos esses atendimentos são voltados à integração e socialização, não funcionando essa associação como escola.

Através de convênio com o município, outros dois serviços também são oferecidos pela Secretaria Municipal de Saúde, são eles: Centro de Habilitação Infantil “Princesa Victória” (CHI PV) e o Centro de Referência à Infância e Adolescência de Rio Claro (Criari). O primeiro foi criado em 1982 para receber crianças e adolescentes com as seguintes deficiências: física, neurossensorial, perda auditiva, surdez, baixa visão, cegueira, surdocegueira, múltipla deficiência, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, fissura lábio-palatal, má-formação congênita, artrite reumatóide juvenil, doenças progressivas, hemofilia e transtornos globais do desenvolvimento. Esse Centro objetiva oportunizar aos pacientes possibilidades para se desenvolverem dentro de suas capacidades e limitações, proporcionando maior inclusão social, ou seja,

inclusão na família, nas atividades de esporte e de lazer e no mercado de trabalho.

O Criari atende pessoas com deficiência e faz o atendimento no âmbito terapêutico, isto é, oferece um espaço clínico e atende crianças e adolescentes de 3 a 18 anos incompletos, com apoio familiar e escolar. A Unidade possui: Psicólogos, Fonoaudiólogos, Serviço Social, Neuropediatra e Psiquiatria.

Rosalen et al (2010), explica que nas escolas de Rio Claro os alunos com deficiência receberam o Atendimento Educacional Especializado realizado pelo Serviço Itinerante até 2008. Este serviço tinha como objetivo oferecer suporte e orientação de um professor especialista em Educação Especial aos professores das salas regulares que tinham alunos com deficiência. Além de orientar os professores da sala regular quanto a sua prática pedagógica e a confecção de materiais específicos, trabalhava diretamente junto aos alunos com deficiência, elaborando planos de aulas, ministrando aulas e oferecendo suporte à escola e a comunidade em geral sobre as questões inclusivas.

O Serviço Itinerante em Rio Claro – SP funcionou até o ano de 2008 e entendendo que o vínculo entre o profissional especialista e a criança é de suma importância, no final de 2008 a Secretaria Municipal da Educação estabeleceu parceria com o Ministério da Educação para a instalação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas que apresentavam maior demanda de encaminhamentos.

De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, em 2014 havia 278 alunos com deficiência matriculados nas salas de aula regular da rede. Desse número, trinta estavam matriculados na EM Marcelo Schmidt, que possui quatro classes exclusivas de educação especial que atendem o Ensino Fundamental I (alunos de 7 a 15 anos) e três salas da EJA (Educação de Jovens e adultos) atendendo alunos a partir de 15 anos divididos da 1ª a 4ª série. Estas salas exclusivas de Educação Especial (Fundamental I e EJA) funcionam no Instituto Allan Kardec e são vinculadas a Escola Municipal Marcello Schmidt, sendo salas multisseriadas, isto é, nas classes multisseriadas o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo que atender alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

A maioria desses alunos tem deficiência intelectual e são selecionados pelas professoras especialistas que os atendem nas salas de recursos das unidades escolares do Município. Após a seleção eles são avaliados pela professora especialista que atende no Instituto Allan Kardec, para verificar se o aluno é realmente público alvo para o atendimento nas salas do Instituto. O objetivo do trabalho no Instituto Allan Kardec é oferecer um atendimento mais específico para esse público, em salas com um número menor de alunos (no máximo dez alunos por sala), para que esses sejam futuramente inseridos de volta ao ensino regular.

Em 2015 a cidade conta com 420 alunos com deficiência matriculados em salas regulares, deste número, 37 alunos nas classes exclusivas na EM Marcelo Schmidt e 28 alunos com deficiências na EJA, na mesma unidade escolar.

Em relação às salas de recursos do município, em 2010 havia 18 salas e em 2015 esse número aumentou para 28.

O atendimento nas Salas de Recursos tem como intenção proporcionar suporte pedagógico à classe comum com turmas entre seis a oito alunos ou atendimento individual, em caráter complementar ou suplementar, no período diverso às aulas regulares na própria unidade ou em unidade diversa. Essa sala é entendida como multifuncional e, nesse sentido, seus tempos são múltiplos, são sempre tempos institucionais, individuais e coletivos que, aliados ao espaço escolar, fazem parte da construção e da imposição de uma nova forma de cultura escolar.

2.5. Legislação municipal

Com relação à Educação Especial e Inclusão escolar, o município de Rio Claro em novembro de 2005, promulgou a “Lei Orgânica do Município”, que traz, no título VII, capítulo I, seção IV, a parte referente à educação. O capítulo 256 dispõe que o dever do município em relação à educação será efetivado mediante a garantia de “II – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência física e ou sensoriais, preferencialmente na rede regular de ensino ou, na ausência desta, em convênio com entidades filantrópicas” (RIO CLARO, 2005).

Em agosto de 2009, foi aprovada a Resolução SME nº 009, sendo muito importante no cenário educacional da cidade, pois, dispõe sobre o atendimento de alunos com deficiência nas escolas da Rede Municipal de ensino e dá providências correlatas. O artigo 1º da resolução define como sendo o público-alvo da Educação Especial são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o artigo 2º da resolução dispõe que o atendimento educacional aos alunos com deficiência deve ser nas classes comuns das escolas, em todos os níveis de ensino, excetuando-se os casos, cuja situação específica, não permita sua inclusão direta em classes comuns.

Em relação aos alunos com deficiência, que não puderem atingir os parâmetros exigidos para a conclusão do Ensino Fundamental, a lei (artigo 4º) prevê o direito a declaração de terminalidade específica em determinada série/ano. Para dar suporte ao processo pedagógico das classes comuns com alunos com deficiência, as Unidades Educacionais do município poderão contar com atendimento educacional especializado para atendimento à clientela de toda a rede municipal de ensino (artigo 6º).

O artigo 7º dispõe que o AEE será implementado através de:

> I – turmas com caráter complementar ou suplementar, para atividades especializadas desenvolvidas em sala de recursos multifuncionais e, excepcionalmente, em salas de recursos específicas, com atendimento por professor especialista, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que frequentarem a classe comum da própria escola ou de unidade diversa;
> II – o encaminhamento de alunos às instituições conveniadas com o poder público municipal que, em virtude de condições específicas, não puderam ser integrados às classes comuns do ensino regular (RIO CLARO, 2009, p. 03).

Sobre a organização das salas de recursos, a lei (artigo 8º) especifica que:

> I – o funcionamento diário das salas de recursos será de 5 (cinco) horas-aula diárias para atendimento de pequenos grupos com turmas de, no máximo, 08 alunos.
> II – o apoio suplementar oferecido aos alunos em salas de recursos terá como referência o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 (duas) horas diárias e a10 (dez) horas semanais para cada aluno, levando-se em consideração a especificidade de cada caso (RIO CLARO, 2009, p. 03).

Em se tratando das especificidades a serem observadas para criar e manter, na unidade educacional, as salas de recursos, o artigo 9º estabelecendo que há necessidade de:

> I – comprovação de demanda avaliada pedagogicamente, na própria unidade educacional ou em unidade próxima;
> II – professor especialista;
> III – espaço físico adequado, não segregado;
> IV – recursos e materiais didáticos específicos (RIO CLARO, 2009, p. 03).

O artigo 13º dispõe sobre as atribuições do professor da sala de recursos:

> I – participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
> II – participar dos Conselhos de Classe/Série/Ano, das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;
> III – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial;
> IV – elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> V – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> VI – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VII – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VIII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> IX – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (RIO CLARO, 2009, p. 03 - 04).

No ano de 2010, foi aprovada a Resolução SME n° 001 que trata do convênio entre a Secretaria Municipal de Educação em regime de cooperação com Instituições Particulares que no Artigo 1º dispõe que:

> A Secretaria Municipal da Educação firmará convênio, em regime de cooperação, com Instituições Particulares, que comprovadamente ofereçam atendimento educacional gratuito aos alunos com deficiência física, intelectual, auditiva, visual, múltipla ou com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, verificada

> a impossibilidade de atendimento dessa clientela em escolas da rede municipal de ensino (RIO CLARO, 2010, p. 1).

De acordo com Milanesi (2012) é possível perceber que a história da Educação Especial em Rio Claro foi entrelaçada pela dependência/parceria com instituições voltadas para área da saúde, sendo algumas delas de caráter filantrópico, contando com o patrocínio do poder público. Somente após a LDB (BRASIL, 1996) os alunos com deficiência foram encaminhados às salas regulares com suporte das instituições parceiras.

Convém lembrar que houve um aumento no atendimento aos alunos com deficiência, pois em 2014 eram 278 alunos matriculados e em 2015 passou para 420. Com o aumento das matrículas, o município ampliou o numero das Salas de Recursos, passando de 18 salas em 2010 para 28 em 2015. Estes números apontam uma necessidade do município de se adequar e voltar-se para a questão inclusiva.

Este capítulo buscou apresentar alguns aspectos históricos da Educação Especial no Brasil tentando compreender a trajetória percorrida até chegarmos ao que vivemos hoje. Pretendeu-se também trazer informações a respeito das principais instituições que surgiram para cuidar e educar as pessoas com deficiência, os órgãos, leis, decretos nacionais e internacionais que legislam e legitimam o direito de todas estas pessoas e comprovar através de dados que a inclusão dos alunos com deficiência está aumentando, principalmente na rede regular e pública de ensino. Isso demonstra que os profissionais da Educação devem ter um olhar diferenciado e focado na questão inclusiva, pois, temos que proporcionar um ensino de qualidade e que atenda as necessidades desta clientela.

CAPÍTULO 3 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO

3.1. Objetivos

Objetivo Geral:

Conhecer e analisar quais são as representações de um grupo de professores de uma escola municipal, acerca da inclusão de alunos com deficiência nas classes de ensino regular.

Objetivos Específicos:

1. Levantar dados relativos à inclusão no município de Rio Claro;
2. Conhecer quais as representações de um grupo de professores de uma escola sobre suas experiências com o processo de inclusão;
3. Analisar as representações desses docentes.

3.2. Caracterização Metodológica

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e assume a perspectiva de Bogdan e Binklen (1994) de que a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o pesquisador o principal instrumento e a investigação de caráter descritivo. Na pesquisa qualitativa o significado é de importância vital, o que nos permite dialogar com a teoria das Representações Sociais, em que as concepções dos indivíduos, os significados e suas percepções têm relevância capital para o entendimento dos fenômenos sociais.

Para Albuquerque (2007) o valor da abordagem qualitativa para as pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais se deve a importância dada aos significados que as pessoas atribuem aos fatos e eventos, sendo sempre objeto de preocupação do pesquisador captar a perspectiva das participantes, isto é, a maneira como as pessoas envolvidas encaram as questões que estão sendo focalizadas.

Nesse sentido, a metodologia da pesquisa qualitativa dialogada com a Teoria das Representações, possibilita uma ação reflexiva do pesquisador e permite, a partir de uma ressignificação dos dados encontrados, dar sentido a

uma realidade particular – uma escola pública específica, dentro de um contexto maior – as condições de trabalho e a formação dos professores em exercício.

Assim, a pesquisa desenvolvida buscou conhecer as representações de um grupo de professores de uma mesma escola, acerca da inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares. Como o foco da investigação é o professor, acreditamos que poderemos melhor compreender as dificuldades, desafios e perspectivas daqueles que trabalham diariamente com a inclusão escolar, visando contribuir para uma reflexão e talvez para uma mudança de representações.

3.3. Descrição da escola pesquisada

A escola onde se realizou esta pesquisa abrange os seguintes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil (Maternal I, Infantil I e II – de 0 a 5 anos), Ensino Fundamental (Ciclo I – de 6 a 10 anos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA I – a partir de 15 anos).

Segundo dados de 2015 colhidos na própria escola, são 750 alunos matriculados, sendo 22 alunos com deficiência. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, com vigência de 2011 a 2014, há grande rotatividade de alunos, devido a várias transferências e novas matrículas durante o ano.

3.3.1. Caracterização da comunidade atendida

A escola onde foi realizada a pesquisa está localizada em um bairro de periferia bastante populoso. O bairro possui como infraestrutura: asfalto, rede de esgoto, luz elétrica, coleta de lixo e um grande comércio, contando com supermercados, lojas de vestuário e calçados, farmácias, açougues, padarias, cabeleireiros, bares e lanchonetes.

Em relação à atividade econômica, a maioria dos pais dos alunos trabalha em fábricas e as mães trabalham como empregadas domésticas, fábrica de costura e como atendentes em padarias, lanchonetes e supermercados. Em relação a escolaridade dos pais todos são alfabetizados e a minoria possui ensino superior. Segundo o Projeto Político Pedagógico, os

pais são questionadores e participam da vida escolar dos filhos e das atividades realizadas na escola.

3.3.2. Alunos com deficiência

Os alunos com deficiência são atendidos em uma sala de recursos multifuncionais com uma professora especialista em Educação Especial, no próprio prédio da instituição, no turno inverso ao das aulas regulares. Esta sala de recursos atende alunos com variadas deficiências, são elas: intelectual, visual, múltipla e física. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola,

> as aulas na sala de recursos visam favorecer o processo de inclusão e minimizar as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiências, garantindo o direito de educarem-se em um contexto comum, assegurado sua integração e participação na sociedade (p. 14).

Além do trabalho específico junto aos alunos com deficiência, a professora da sala de recursos presta apoio aos monitores que acompanham os alunos com deficiência nas atividades realizadas dentro e fora da sala de aula, aos professores e funcionários, acompanhando o trabalho destes em todos os espaços da escola. Assessora pedagogicamente a gestão escolar referente a assuntos relacionados à Educação Especial e orienta as famílias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a avaliação dos alunos com deficiência, como também dos alunos sem deficiência, é realizada através de observações e portfólios com atividades mensais, dando ênfase aos resultados qualitativos, em detrimento aos resultados quantitativos, respeitando-se o que cada aluno aprendeu e progrediu dentro de suas limitações.

3.3.3 Proposta pedagógica da escola

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o trabalho da escola está fundamentado na Lei n° 9394/96 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), na Lei n°11.274/2006 sobre o Ensino Fundamental de nove anos, nos Referenciais

Curriculares de Educação Infantil (2000), nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2000), nas Deliberações e pareceres do Conselho Estadual de Educação e Decretos e Resoluções da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro.

A fundamentação teórica da escola baseia-se na concepção interacionista (Piaget) e sócio interacionista de ensino (Vygotsky), ou seja, o objetivo é estimular o aluno a explorar e descobrir todas as suas potencialidades, e por meio disso, desenvolver sua capacidade de observar, descobrir e pensar.

A escola assume que o aluno é o centro do processo didático pedagógico, pois, as atividades na escola são planejadas e executadas almejando o desenvolvimento físico, intelectual, moral e social do estudante, preocupando–se também com a formação para a cidadania e o desenvolvimento pleno como cidadão crítico e atuante na sociedade a que pertence.

A escola reconhece no professor, no aluno e na família, sujeitos do processo de formação escolar, isto é, é a união destes três elementos que faz com que os objetivos da escola sejam alcançados, pois, esta união faz com que todos se sintam responsáveis pelo processo de aprendizagem.

3.4. Participantes

Participaram desta pesquisa cinco professoras efetivas em exercício de uma mesma escola que possuem em sua sala de aula alunos com deficiência. Estas professoras tiveram diferentes formações profissionais e experiências com a temática da inclusão. Elas foram nomeadas de P1, P2 e assim sucessivamente para preservar suas identidades.

A professora P1 relatou que é formada no antigo Magistério e possui graduação em Direito, só que não exerce a segunda formação e atualmente está cursando a graduação em Pedagogia à distância. Esta professora disse que leciona desde 1999 e que deu uma parada (não relatou quantos anos) e voltou para a sala de aula em 2007. Ela possui 16 anos como professora e em seus anos de experiência em sala, trabalhou com duas alunas com síndrome de down (que eram gêmeas), com aluno autista, deficiente auditivo e

cadeirante. Disse que não possui formação específica para trabalhar com os alunos com deficiência, mas, que nesse ano de 2015 está mais interada com a problemática da inclusão e das deficiências, pois, a professora da sala de recursos a auxilia muito. P1 relatou que gosta da inclusão de alunos com deficiência em sua sala e tenta fazer de tudo para inseri-los nas atividades realizadas.

A professora P2 também possui formação no antigo Magistério e graduação em Letras com habilitação em Inglês. Ela relatou que fazem 13 anos que leciona. Sua especialização é em Alfabetização e Letramento e também contou que para o trabalho com os alunos com deficiência, realizou um curso à distância para poder ter uma base de como trabalhar com eles e entender um pouco das deficiências. Mencionou ser muito curiosa com a área de Linguística, pois, é uma área que gosta muito e que pretende realizar um mestrado.

Em sua experiência na sala de aula, P2 contou que trabalhou com alunos com dificuldades de aprendizagem e nunca teve alunos com deficiências acentuadas e com laudos. Ela relatou que no momento possui três alunos que merecem um atendimento especializado voltado às suas necessidades. O primeiro não tem diagnóstico fechado, mas segundo a professora ele tem uma perda de memória muito rápida. Segundo ela, por exemplo, se é trabalhado a letra A, daqui uma semana ele já não lembra mais. Então, o trabalho com ele é sempre de estar revendo o conteúdo. O segundo e o terceiro aluno não têm diagnósticos e nem laudos, segundo a professora eles possuem uma dificuldade de aprendizagem muito grande. Para a professora, o grande problema também é a falta de apoio fonoaudiológico para esses alunos, porque eles trocam as letras e isso dificulta a compreensão do sistema alfabético. Se houvesse apoio fonoaudiológico, P2 acredita que as falam iriam melhorar e a alfabetização também.

A professora P3 possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Com relação à formação específica para o trabalho com alunos com deficiência, essa professora contou que teve uma disciplina sobre educação especial na graduação e que o curso de Psicopedagogia abrangeu vários temas específicos que a ajudam em sala e que a professora da sala de recursos realiza orientações gerais e individualmente, e essas orientações a

ajudam em seu trabalho. Ela tem 15 anos de sala de aula regular e contou que possui experiência na educação especial desde quando se formou na graduação, pois, sempre teve alunos com deficiência em sala e trabalhou um ano na APAE com quatro crianças com deficiência múltipla. Esse ano de 2015 também tem em sua sala um aluno com deficiência múltipla. Segundo P3, este aluno não enxerga, tem comprometido na parte motora, não fala e tem a audição também um pouco comprometida.

A professora P4 possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Em relação à formação específica para o trabalho juntos aos alunos com deficiência, disse que na faculdade teve uma disciplina de educação especial e a professora da sala de recursos da escola a auxilia bastante. Ela disse que tem 22 anos de sala de aula e que em 2012 teve um aluno com problemas emocionais. Este aluno estava com 14 anos no quarto ano do ensino fundamental e às vezes ficava agressivo. Segundo P4, naquele ano ela aprendeu muito com ele. A professora disse que por gostar da inclusão, o trabalho fica mais fácil e disse não encontrar problemas com estes alunos. No ano de 2015, P4 tem uma aluna com síndrome de down que é alfabética, lê e escreve, mas, possui um pouco de defasagem em matemática. P4 enfatizou que gosta de inclusão e pensa em fazer sua especialização nesta área. Segundo a professora, barreiras não existem, pois, ela se envolve e se identifica muito com estes alunos.

A professora P5 é formada no antigo Magistério, possui graduação em Pedagogia e Artes Visuais. Com relação à formação específica, possui especialização em Educação Especial. Ela contou que começou lecionando em escolas do estado e depois veio para as escolas municipais. Contou que deu uma pausa de lecionar (não relatou quanto tempo), pois, segundo ela ser professora é difícil. No total, P5 tem 14anos como professora. Em sua carreira, ela teve em suas salas alunos sem diagnóstico fechado, aluno com dificuldade no aprendizado, aluno com deficiência intelectual, aluno com deficiência de audição e de visão. Em 2015 teve um aluno com paralisia cerebral que era cadeirante. Segundo P5, este aluno tem suas limitações, mas é uma criança que interage. Ele não fala, mas tenta se comunicar de alguma forma, ele tenta mostrar o que ele quer. Junto com a professora da sala de recursos, P5 disse

que estão tentando fazer uma comunicação alternativa com ele, através de figuras e de fotos.

Segundo todas as professoras, os alunos com deficiência possuem monitoras que os auxiliam em sala de aula e em todas as atividades da rotina, como na alimentação e higiene.

3.5. Instrumento

Para a coleta dos dados, primeiramente, foi construído um instrumento piloto que continha 15 questões semi estruturadas que buscavam levantar quais as representações de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns de ensino regular. As questões abordavam desde a formação do entrevistado, anos de magistério, passando pela questão da inclusão abordando o que a pessoa entende pelo termo, como foi sua primeira experiência com a inclusão, se tinha o apoio da gestão escolar e da Secretaria da Educação, chegando aos desafios do dia a dia e a formação para o trabalho com a inclusão.

O questionário piloto foi enviado a cinco professores de escolas diferentes pelo e-mail pessoal deles e esses nos enviaram suas respostas e considerações sobre a entrevista por e-mail também. Cabe destacar que todos os professores que colaboraram com o questionário piloto trabalhavam com alunos com deficiência. Lembrando que nenhum professor da escola pesquisada participou deste estudo inicial. O estudo piloto contribui para verificar que havia necessidade de modificações no roteiro de entrevista e que as mudanças eram necessárias para garantir que as questões estivessem formuladas de maneira adequada, assegurando assim a confiabilidade do instrumento.

Com base nos apontamentos dos professores, a análise do estudo piloto revelou que das quinze questões iniciais, seis apresentavam problemas, tais como: estavam confusas quanto a sua elaboração e a pergunta em si sugestionava a resposta. As perguntas foram reformuladas, passando de 15para oito questões.

Após as modificações foi realizado um novo piloto com dois professores para testar as questões modificadas, procurando assim, assegurar a validação do instrumento. As respostas que obtivemos dos dois professores é que a entrevista estava adequada, as questões estavam objetivas e atendiam aos objetivos que buscávamos nesta pesquisa. Feito isso, o instrumento foi considerado adequado para a coleta dos dados.

O instrumento final (Apêndice C) consta de uma entrevista semiestruturada com oito questões, que abordam a formação inicial do docente, a formação específica para o trabalho junto aos alunos com deficiência, as experiências com a inclusão escolar, os sentimentos e desafios, como foi a primeira inclusão em sala de aula, dentre outras.

A entrevista foi gravada, tendo o entrevistado a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

3.6. Procedimento de coleta de dados

Previamente à realização da coleta de dados, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da UNESP Rio Claro, tendo sido aprovado sob o parecer n° 1.012.750.

Esta pesquisa seguiu rigorosamente as instruções contidas na resolução n°466 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012b), que orienta as pesquisas envolvendo seres humanos.

No primeiro momento foi feito contato com a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro - SP, para requerer a lista de escolas do Ensino Fundamental - Etapa I que tem alunos com deficiência matriculados. Com posse desses dados, a pesquisadora teve o critério de selecionar a escola com o maior número de alunos com deficiência matriculados (Apêndice D).

A partir dessa definição, foi solicitada autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa e entrada da pesquisadora na escola. Já no espaço da escola, a pesquisadora explicitou os objetivos da pesquisa para a direção, coordenação e professores, convidando esses últimos a participarem da mesma.

Nos dias marcados para a entrevista, foi recordado aos professores os objetivos da pesquisa e entregue o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os mesmos lerem e se estivessem de acordo, assinarem e assim iniciarmos nossa coleta.

A coleta dos dados durou cinco horas (distribuídos em quatro dias) e foram entrevistados cinco professores. Foi entrevistado um professor no primeiro dia, um no segundo, dois no terceiro dia (um no período da manhã e o outro à tarde) e o último professor no quarto dia. Não houve intercorrências nestes dias, nem durante as entrevistas. Nenhum entrevistado teve dúvidas antes, durante ou após a realização da entrevista e se mostraram abertos e receptivos em participar. A entrevista foi gravada com o intuito de facilitar a preservação dos dados e não perder informações para posterior análise.

Os nomes dos professores foram substituídos por números e os nomes dos alunos ou colegas, citados pelos docentes foram substituídos na entrevista, por pseudônimos, garantido assim a preservação da identidade dos mesmos.

3.7. Procedimento de Análise dos Dados

A análise dos dados foi inspirada na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), visto que esta constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para interpretar as falas e as mensagens dos entrevistados e por ser uma metodologia de análise muito utilizada nas pesquisas que tratam sobre representações sociais.

De acordo com Bardin (2011), a Análise de Conteúdo é definida como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 44).

Natt e Carrieri (2014) consideram que a Teoria das Representações Sociais e a Análise de Conteúdo permitem muitas possibilidades de análise, pois ambas têm em comum o estudo dos processos de comunicação. As duas teorias interpretam a realidade, referem-se aos comportamentos dos indivíduos e as formas de atuação destes na sociedade. Desta forma, consideramos válida a

união da Teoria das Representações Sociais e alguns dos pressupostos da Análise de Conteúdo, pois, é objetivo das representações sociais:

> [...] estudar de que maneira as pessoas compreendem, disseminam e representam o conhecimento, em outras palavras, como elas colocam as ideias em prática e como essas ideias, valores ou fatos, podem alterar, mudar ou transformar sua realidade (MOSCOVICI, 2013, p. 40).

Após a realização das entrevistas, foi feita a transcrição integral das mesmas. Inicialmente foi feita uma leitura flutuante, minuciosa e atenta em que se procurou conhecer o discurso de cada professora entrevistada e trazer à tona as representações delas sobre a inclusão do aluno com deficiência na sala de aula regular. A leitura flutuante, segundo Bardin (2011), constitui um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise e consiste em “conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”(p. 126). Depois de feita essa leitura inicial, as próximas leituras tornam-se mais precisas, pois, a pesquisadora já localizou os temas que emergiram do texto e passou a analisar mais detalhadamente as informações sobre o problema pesquisado.

Ao término dessa primeira fase, buscou-se construir categorias emergentes nos enunciados das narrativas estudadas, isto é, os temas que se repetiram nas falas das professoras foram recortados do texto original e organizados em categorias, seguindo a orientação de Bardin (2011) em que “o texto pode ser dividido em temas principais e em unidades comparáveis de categorização para análise temática” (p.100).

A seguir, exemplificamos como foi construída cada categoria.

Os elementos que definiram a constituição da categoria 1 foram os sentimentos relacionados à inclusão escolar que apareceram nas falas das professoras. Reunimos nesta categoria, narrativas em relação à primeira inclusão em sala, como também em relação à inclusão que possuem atualmente.

Quadro 1 – Exemplo da construção da categoria 1: Sentimentos relacionados à inclusão escolar

P1
"Minha primeira inclusão? Bom, você fica meio assustada. Eu confesso que fiquei bem assustada, porque eu não tinha tido nenhuma e o primeiro foi o aluno autista. Então você fica assim assustada. Na época que eu fazia magistério, a gente via vídeo, conversávamos sobre o assunto, mas, se você não tem o aluno, é diferente. Aí quando você tem, você fala: meu Deus! O que eu faço? E esse aluno específico, ele não acompanhava a sala. No primeiro ano ele não acompanhava. As atividades dele eram assim completamente diferentes. E tinha dia que ele não queria, que ele estava mais agitado... e você vai aprendendo no dia a dia. Cada dia você vai aprendendo um pouquinho...é assim...".
P2
"(...) Porque, assim, a gente fica meio que sem saber pra onde ir, né, sem ter o preparo. E por mais que a gente saiba a sala que a gente vai pegar no ano próximo, não tem o tempo suficiente pra se preparar pra aquele aluno".
P3
"A minha maior angústia é me perguntar todos os dias qual é a diferença que eu faço na vida deles, né. Então na adequação de uma atividade eu fico imaginando "será que ele realmente está aproveitando"? Mas a gente sempre fica em dúvida, de que mobiliário, de que jeito melhor seria usar, pra ajudar mesmo a criança, pra melhorar o atendimento pra criança".
P4
"Eu gosto de inclusão. Eu penso em fazer minha especialização nisso, porque eu gosto de inclusão. Então, eu acho assim, barreira pra mim não tem. Porque eu me envolvo, eu me identifico muito com eles. Então eu acho que, por gostar, pra mim é fácil. Eu não encontro problema com eles. Na minha primeira inclusão eu era contratada do estado. (...) Eu adorei. Apesar de ter ficado com um olho roxo, eu adorei (risos). Ah, mas foi maravilhoso, a gente aprende muito".
P5
"[...] uma vez eu assisti, eu escutei uma palestra com aquela professora que fala muito do especial, a Mantoan. Então, ela fala que você não precisa ser especialista para cuidar da criança especial, você precisa ser professora. Mas a gente como professora se sente insegura, né? Então assim, é difícil, é complicado".

Na categoria 2, como exemplo, trouxemos as falas das entrevistadas onde elas se referem ao atendimento do aluno com deficiência/inclusão na sala de aula regular, discorrendo sobre o apoio que recebem da professora da sala de recursos e de toda a equipe escolar.

Quadro 2 – Exemplo da construção da categoria 2: Atendimento ao aluno com deficiência/Inclusão na sala de aula regular

P1
"Tudo o que eu preciso eu converso muito com a Maria, né. Tudo, tudo que eu preciso, assim, até quando eu não tô na escola. A coordenação também tudo que você pede, tá

disposta a fazer. E tem a monitora também. Assim, é...trabalho em conjunto. Muito em conjunto, aqui é assim. Você pediu, todo mundo trabalha".
P2
"(...) no domingo à noite eu tô preparando aula, se eu tiver extremamente cansada eu não vou procurar qualquer coisa. Eu prefiro não procurar. Porque eu sei que eu chego aqui, eu tenho apoio pra trabalhar com eles. Porque se eu imprimir qualquer coisa da internet, e, por exemplo, não fizer sentido nenhum com o que a Maria tá trabalhando com eles, vai adiantar pra quê? Então eu falo, é melhor eu assumir que eu não fiz mesmo e a Maria vai dar uma coisa adequada. Esse apoio eu tenho tranquilo".
P3
"Tenho, bastante, de toda equipe da escola. Não só da coordenação, mas da direção também. E é sempre assim, né. Quando alguém não pode ajudar, vai lá e recorre ao outro. E assim vai, né. A Maria, ela é sempre muito presente, tira nossas dúvidas. É... Nas adequações das atividades que eu comentei com você, qualquer coisa ela ajuda, ela faz junto com a gente. Na questão de preenchimento de fichas pra eles também, ela sempre tá bem presente, assim. Ela auxilia muito. Ela é bem ativa e bem comprometida, também, em relação às crianças. Não só a eles, né, mas na escola como um todo também. Ela ajuda bem".
P4
"Eu acho que o mais difícil é o material pra trabalhar com eles. Apesar de que a Maria prepara tudo. Mas não é toda escola que tem esse suporte da que a professora da sala de recurso. Ela tem o material, corre atrás, prepara... Porque a gente não tem a formação, você não tem o conteúdo específico pra aquela criança. A gente sentou no começo do ano e eu montei o meu planejamento, né. Nós sentamos juntas e em cima do planejamento da classe nós montamos o planejamento da Paula. E isso ela faz com todos os professores. O auxilio que ela dá é muito bom. Muito. Muitas vezes ela monta um caderno de atividades individual para a criança. Ela é muito dez. Se tivesse uma Maria em cada escola seria perfeito (risos)".
P5
"Com certeza, de todos eles. Vai fazer, acho que faz 8 anos que eu to aqui na escola. Então assim, nunca saí daqui, eu sempre tive apoio da direção. Tudo que eu preciso a Maria sempre tá à disposição, as coordenadoras, a direção... Então assim, é algo que você pode contar. Você tem um apoio realmente efetivo aqui na escola".

Os trechos que compuseram a categoria 3 se referem à formação do professor para a Educação Especial e Inclusiva, onde as professoras mencionam sobre não ter formação específica para trabalhar junto ao aluno com deficiência e a importância dessa formação.

Quadro 3 – Exemplo da construção da categoria 3: Formação do professor para a Educação Especial e Inclusiva

P1
"Cada sala, além de você ter um aluno com necessidade especial, às vezes você tem outros tipos de problema dentro da sala que você tem que lidar... E às vezes na sua formação, assim, não te dá experiência pra lidar com isso. Então é no dia-a-dia, né. Às vezes eu fico assim: será que eu to fazendo certo, será que eu to fazendo errado? Como eu não tenho formação, eu estou sempre perguntando pra elas".
P2

“(...) Porque, assim, a gente fica meio que sem saber pra onde ir, né, sem ter o preparo. E por mais que a gente saiba a sala que a gente vai pegar no ano próximo, não tem o tempo suficiente pra se preparar pra aquele aluno”.
P3
“Pela Secretaria, assim, que eu me lembre às vezes tem simpósio, né. Mas daí são oficinas, palestras que daí você se inscreve se você quiser, né. Então não tem assim nada específico que a secretaria obrigue, por exemplo, todos os professores da rede a frequentar. Então vai mesmo do seu interesse, né. Então é mais isso mesmo, assim, não me lembro de nada feito mais especificamente pela Secretaria em relação a isso”.
P4
“[...] porque a gente não tem a formação, você não tem o conteúdo específico pra aquela criança”.
P5
“Mas eu acho que em muitos lugares os profissionais não estão preparados para receber a inclusão. Acho que não é nem o problema da criança. O problema é que muitos professores não se sentem preparados, mesmo com a formação. E a maioria não tem formação. Que nem, no caso eu tenho pós-graduação em educação especial. Mas quantos professores aí têm inclusão e não tem especial? Tipo assim, a gente tem que tentar ir pro melhor caminho pra conseguir um resultado, né.”

A categoria 4 foi composta pelas falas das professoras onde as mesmas refletem sobre os desafios da inclusão no cotidiano escolar, e para exemplificá-la, os trechos estão relacionados á diferença da teoria e a prática da Inclusão e aos recursos que faltam para essa inclusão ser mais adequada.

Quadro 4 – Exemplo da construção da categoria 4: Desafios da inclusão no cotidiano escolar

P1
“É completamente diferente né. Porque na teoria, como que eu vou falar, na teoria, não sei se eu posso falar desse jeito...sabe quando tudo é pintado de cor de rosa? Aí quando você pega um aluno, mesmo que o aluno tenha a mesma necessidade, um é diferente do outro. Um tem uma limitação o outro tem outra. Às vezes o que você tá trabalhando pra uma, o que serve pra uma, não serve pra outra. Tem que fazer completamente diferente. E ai não dá certo, você pega lá na teoria, é assim que tem que trabalhar, você chega aqui e vê que não vai dar certo e ai você tem que mudar tudo”.
P2
“Assim, eu acho que é importante eles estarem na escola, eu acredito na inclusão. Só que eu acredito, assim, que muita coisa ainda precisa ser feita, né. Então aquilo que eu te falei de mobiliário, de acesso, de tudo mesmo, né”.
P3
“[...] na questão de mobiliário, em questão de acesso. Mesmo de coisas que a gente sabe que faz falta pra eles, né. A nível de atendimentos também, né... Então, aqui na cidade, é uma cidade menor, eles podem procurar uma fono, uma fisioterapeuta, uma T.O.Mas mesmo assim eu acho que ainda falta profissionais nesse sentido, né. Como que no papel diz que tem que ter, mas acho que ainda falta um número, né, na prática, de pessoas pra isso”.

P4
“Na teoria tudo é lindo, né? Tudo é lindo, tudo é perfeito. E chega na prática... Aqui a gente tem muito auxílio da Maria. Então aqui é mais fácil de trabalhar, porque ela tá sempre por trás dando um suporte”.
P5
“Mas assim, a inclusão tá aí, e eu acho que a gente tem que...tipo assim, a gente tem que tentar ir pro melhor caminho pra conseguir um resultado, né. Mas eu acho que a teoria e a prática é bem diferente”.

As categorias de análise exemplificadas anteriormente permitiram a construção dos quadros temáticos que serão apresentados na íntegra no capítulo 4: 1. Sentimentos relacionados à inclusão escolar, 2. Atendimento ao aluno com deficiência/Inclusão na sala de aula regular, 3. Formação do professor para a Educação Especial e Inclusiva e 4. Desafios da inclusão no cotidiano escolar.

Para responder ao nosso objetivo principal, que é conhecer e analisar as representações de um grupo de professores de uma mesma escola da rede municipal acerca da inclusão de alunos com deficiência nas classes de ensino regular iremos buscar na fala das professoras o que é comum a todas em relação à inclusão, como a inclusão é vista e percebida por elas, como é a realidade da sala de aula destas professoras e como a inclusão é trabalhada neste grupo entrevistado.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Procuramos nessa pesquisa conhecer quais são as representações de professores acerca da inclusão enquanto grupo de uma mesma unidade escolar. As entrevistas realizadas foram transcritas de modo a apresentar e discutir quais são as representações compartilhadas (ou não) por esses docentes.

Almeida e Naiff (2011) afirmam que a inclusão é um desafio a ser enfrentado pelos professores e diante disso, os docentes produzem coletivamente pensamentos e representações sobre essa questão, como o sentimento de caridade e assistencialismo para o aluno com deficiência, a falta de capacitação e o despreparo para trabalhar junto a essa clientela. Estas representações que circulam entre os entrevistados de que é difícil trabalhar junto aos alunos com deficiência e que eles em sala de aula “dão trabalho” acabam por orientar seus comportamentos no cotidiano escolar, pois, de acordo com Moscovici (2013) todas as interações humanas, sejam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos pressupõem representações. É objetivo da teoria das representações sociais, estudar como e porque as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, em outras palavras, como elas colocam as ideias em prática.

Nesse sentido, o embasamento na Teoria das Representações se faz oportuno, pois, ela designa o conhecimento produzido pelo senso comum marcado por processos generativos, funcionais, sociais e culturais. Não se pode falar em representações sem considerá-las como emergentes na dimensão simbólica da sociedade, tendo como objetivo final a apropriação cognitiva dos conteúdos sociais desconhecidos ou pouco acessíveis (MOSCOVICI, 2013).

Especificamente na área da educação, Gilly (2001, p. 321) aponta que:

> O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos da Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Como ressaltam Deschamps et al (1982), oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados.

Considerando que as representações sociais se caracterizam pela repetição de ideias ou temas, a análise dos dados se pautou nesse referencial dentro das seguintes categorias: 1) Sentimentos relacionados à inclusão escolar, 2) Atendimento ao aluno com deficiência/Inclusão na sala de aula regular, 3) Formação do professor para a Educação Especial e Inclusiva e 4) Desafios da inclusão no cotidiano escolar. Cabe destacar que metodologicamente, nos inspiramos na análise de conteúdo buscando comparar as respostas das participantes procurando verificar suas representações sobre a inclusão.

A seguir apresentamos as análises construídas mediante as narrativas dessas professoras e esclarecemos que o texto está preservando a linguagem, tal como expressa no momento da entrevista.

Categoria 1: Sentimentos relacionados à inclusão escolar

Nesta categoria a representação que surgiu foi do quanto é difícil ensinar o aluno com deficiência que está inserido na sala de aula regular. Os sentimentos que emergiram das falas das professoras, tanto relacionados à primeira experiência com inclusão, quanto ao trabalho atualmente em sala de aula são de incertezas, medo, frustração, angústia e preocupação. Estes sentimentos decorrem de pensar se estão fazendo o certo para o aluno e se estão contribuindo para a sua aprendizagem.

> "Minha primeira inclusão? Bom, você fica meio assustada. Eu confesso que fiquei bem assustada, porque eu não tinha tido nenhuma e o primeiro foi o aluno autista. Então você fica assim assustada. Na época que eu fazia magistério, a gente via vídeo, conversávamos sobre o assunto, mas, se você não tem o aluno, é diferente. Aí quando você tem, você fala: meu Deus! O que eu faço? E esse aluno específico, ele não acompanhava a sala. No primeiro ano ele não acompanhava. As atividades dele eram assim completamente diferentes. E tinha dia que ele não queria, que ele estava mais agitado... e você vai aprendendo no dia a dia. Cada dia você vai aprendendo um pouquinho...é assim..." (P1).
>
> "A minha maior angústia é me perguntar todos os dias qual é a diferença que eu faço na vida deles, né. Então na adequação de uma atividade eu fico imaginando "será que ele realmente está aproveitando"? Mas a gente sempre fica em dúvida, de que mobiliário, de que jeito melhor seria usar, pra ajudar mesmo a criança, pra melhorar o atendimento pra criança" (P3).

Estes sentimentos são mais negativos que positivos e são justificados pela falta de tempo que as professoras têm para sentar junto aos alunos com deficiência e ensiná-los, a dificuldade na adequação do conteúdo para ele e sobre não ter tido uma formação adequada.

Nos relatos a seguir, percebemos o surgimento de sentimentos de insegurança e dúvidas frente à falta de formação específica para o trabalho junto aos alunos com deficiência.

> "Cada sala, além de você ter um aluno com necessidade especial, às vezes você tem outros tipos de problema dentro da sala que você tem que lidar... E às vezes na sua formação, assim, não te dá experiência pra lidar com isso. Então é no dia-a-dia, né. Às vezes eu fico assim: será que eu to fazendo certo, será que eu to fazendo errado? Como eu não tenho formação, eu estou sempre perguntando pra elas" (P1).
> "(...) Porque, assim, a gente fica meio que sem saber pra onde ir, né, sem ter o preparo. E por mais que a gente saiba a sala que a gente vai pegar no ano próximo, não tem o tempo suficiente pra se preparar pra aquele aluno" (P2).
> "[...] porque a gente não tem a formação, você não tem o conteúdo específico pra aquela criança" (P4).
> "[...] uma vez eu assisti, eu escutei uma palestra com aquela professora que fala muito do especial, a Mantoan. Então, ela fala que você não precisa ser especialista para cuidar da criança especial, você precisa ser professora. Mas a gente como professora se sente insegura, né? Então assim, é difícil, é complicado" (P5).

A professora P2 relata que se sente muito frustrada quando pensa na aprendizagem de seu aluno e questiona o porquê de fazer a adequação do conteúdo para seu aluno com deficiência, se no dia a dia, ela não consegue ensiná-lo de verdade.

> "(...) o principal é frustração... tento adequar o conteúdo a ele, pra que ele não se sinta com a autoestima afetada... Mas ao mesmo tempo eu fico, assim, me perguntando. Mas pra que tudo isso? Se eu não consigo ajudar ele de verdade, se a gente não sabe qual é o caminho..., eu fico frustrada porque eu não tenho muito tempo pra sentar com eles ali no fundo...Então, eu sempre coloco ele do meu lado. E aí eu fico com ele e com a sala. E a Lúcia (monitora) com os dois. Mas eu me sinto muito frustrada. Porque eu acho assim, a Lúcia ela é um apoio fundamental pra mim. Eu me sinto muito segura com ela. Mas eu sei que a função é minha, a responsabilidade é minha. Então fica faltando essa atenção com eles. É lógico, tem essa questão de a gente não conhecer muito. Mas isso a gente pode buscar, né. Agora, essa questão do tempo e de você poder ter tempo mesmo pra eles, é difícil com a sala toda. É muito difícil. O tempo passa muito rápido também, muito rápido... (P2).

As professoras relataram que se sentem frustradas perante a aprendizagem dos seus alunos com deficiência, pois, elas gostariam de

proporcionar um grande avanço para eles, e muitas vezes elas criam altas expectativas sobre a criança e as mesmas não correspondem, sendo mínimos os resultados apresentados pelos alunos. Então, para as professoras, o desafio é lidar com as dificuldades e as diferenças de cada um e realizar um planejamento para o aluno com deficiência que siga toda a turma.

> "(...) proporcionar da mesma forma que eu proporciono o aprendizado pros demais, é proporcionar esse aprendizado pra eles em termo global. Assim, pedagogicamente falando, sabe. Eu não sei assim como fazer com que eles aprendam também, embora de acordo com as potencialidades, dificuldades de cada um né. Então acho que a minha dificuldade também é em relação de tentar colocar as minhas expectativas adequadas às necessidades daquela criança. Então é o limite dela. Ela vai aprender até aqui, e o que ela aprendeu já foi muito, né, de grande preciosidade pra ela. Acho que meu maior desafio é esse mesmo" (P3).
> "(...) assim, às vezes você se sente um pouco frustrada, porque parece que você não vê resultado. Porque os resultados são mínimos. O desafio é ajudar a criança especial a se desenvolver também. É fazer um planejamento adaptando algumas coisas, mas também um planejamento que siga sua sala. Porque eu acho que se for pra fazer um diferente, então você não precisa ser... ele não tá sendo incluído. Porque você tem que usar o seu planejamento e fazer as adequações necessárias pra ele. Você tem que tentar fazer de tudo para que consiga o desenvolvimento dele. Seja o que for, mas que você tenha algum resultado" (P5).

A própria adaptação do docente em relação ao atendimento do aluno com deficiência aparece na narrativa de uma das professoras.

> "Foi bem difícil pra mim no começo, né. Mesmo porque foi direto na APAE, né. Foi o meu primeiro ano, então eu já iniciei na APAE. Então eu só tinha criança com dificuldade, né, com deficiência. E eram as deficiências mais severas da escola. Então eu tinha muita dificuldade no sentido mesmo de me adequar às necessidades deles. (...) da minha angústia em saber se aquilo que eu estava fazendo era certo ou não, né. (...) pra mim foi bastante difícil o começo. E mesmo até de adaptação minha em relação a eles, né. Muito mais minha do que deles em relação a mim" (P3).

Duas professoras, além de preocupar-se com a aprendizagem do aluno, citam que o que as deixava angustiadas era principalmente o bem-estar dele e o medo de que aconteça algo com o aluno e que a culpa recaia sobre elas.

> "Não vou esquecer nunca. Era um aluno que ele tinha deficiências múltiplas, né, físicas, intelectuais... E assim, era o meu primeiro ano, e quando eu cheguei eu não sabia exatamente nada sobre ele. A única informação que eu tinha dele é "ele sofre de convulsões, e muitas". Ah, daí a gente ajoelha, reza, faz promessa... pra que nada de ruim aconteça nas nossas mãos. Porque ele é colocado pra mim sem eu ter nenhum preparo, e se acontece alguma coisa? Quem responde sou eu, né? Eu não consegui fazer nada com ele. Nada,

> nada, nada mesmo. Porque assim, até a monitora que tava com ele não tinha preparo nenhum. (...) de aprendizagem a gente não tinha o que fazer. Porque ele também sofria de hiperatividade, e ele não conseguia ficar um segundo sequer na cadeira. Então assim, isso me matava por dentro" (P2).
> "Então, é complicado. A gente, no começo tem um pouco de receio. Quando você fala "ai, vai vir uma criança especial pra sua sala", você pensa, e talvez até você use assim também o lado de mãe, né? Porque você tem aquele cuidado, você tem aquele medo... Então assim, você tem aquela preocupação do outro... "Ai, toma cuidado". Então, no primeiro momento, eu acho que quando você recebe uma criança especial, é a preocupação do bem estar dele. Tipo assim, que não aconteça nada com ele. É o medo de que ele possa de repente engasgar, que ele possa de repente ter uma convulsão, que ele possa de repente cair, se machucar... Porque é assim, a responsabilidade é sua. Você pensa assim, "o que acontecer a culpa é minha" (P5).

Percebemos pelos relatos que o despreparo das professoras e da monitora frente a situações reais se torna uma barreira para o trabalho. O aluno da professora P2 foi colocado em sua sala, sem ela ter algum preparo e nem saber com certeza qual a deficiência que o educando tinha. Isso a deixava angustiada e a aprendizagem do aluno não avançou durante o ano. Na fala da professora P5 percebemos o receio em receber um aluno com deficiência principalmente no que tange ao bem-estar dele em sala de aula.

Mesmo com as dificuldades e barreiras enfrentadas por todas as professoras, tal como descrito anteriormente, elas também expressam sentimentos positivos de aprendizado, tranquilidade, participação, interesse, envolvimento e identificação com o aluno incluso quando questionadas em relação à primeira inclusão em sala de aula e atualmente. Estes sentimentos decorrem de as professoras gostarem da inclusão, de tentar várias metodologias para ensiná-los, se identificarem com o aluno e devido ao aprendizado que elas adquirem neste tipo de trabalho.

> "Eu fico maravilhada, eu adoro, eu gosto dessa inclusão. Eu tento tudo o que eu posso. Tem pessoas que eu percebo assim: ah, é inclusão, deixa ele mais com a monitora. Eu já quero, eu participo, eu vou perguntar pra professora da sala de recursos, porque ela tem mais experiência né, ela vivencia muito mais com ele do que eu. Às vezes eu fico assim: será que eu to fazendo certo, será que eu to fazendo errado? Como eu não tenho formação, eu estou sempre perguntando pra elas" (P1).
> "Eu gosto de inclusão. Eu penso em fazer minha especialização nisso, porque eu gosto de inclusão. Então, eu acho assim, barreira pra mim não tem. Porque eu me envolvo, eu me identifico muito com eles. Então eu acho que, por gostar, pra mim é fácil. Eu não encontro problema com eles. Na minha primeira inclusão eu era contratada do

> estado. (...) Eu adorei. Apesar de ter ficado com um olho roxo, eu adorei (risos). Ah, mas foi maravilhoso, a gente aprende muito" (P4).
> "Então no meu caso a minha primeira inclusão foi tranquila. Foi bem tranquila. Não foi algo assim que me deixou preocupada, que eu fiquei "ai", falei "nossa, não vou dar conta", foi assim... Foi tranquilo. Primeira inclusão não foi algo que me marcou assim, "ai, meu deus, como que vai ser a próxima", não foi. Foi tranquilo" (P5).

Tanto os sentimentos de incertezas, medo, frustração, angústia, preocupação, quanto os sentimentos positivos, também foram relatados nas pesquisas de Costa (2007), Albuquerque (2007), Smeha e Ferreira (2008), Modesto (2008), Turski (2009) e Almeida e Naiff (2011) mostrando que os professores, por um lado possuem insegurança e frustração com o trabalho com a inclusão, e por outro, tentam estar preparados para lidar com os alunos com deficiência. Esses sentimentos podem desencadear duas situações: a primeira seria a dificuldade de o professor trabalhar com o aluno com deficiência, fazendo o docente sentir-se desapontado e incerto com a inclusão. A segunda situação seria despertar nos professores a iniciativa, sentindo a inclusão como um desafio positivo, adequando a rotina na sala regular e as atividades ao aluno com deficiência, demonstrando comprometimento com o processo inclusivo.

Categoria 2: Atendimento ao aluno com deficiência/Inclusão na sala de aula regular

Nesta categoria, a representação que as professoras entrevistadas trazem é de que não é possível a efetivação da inclusão sem o apoio dos profissionais específicos aos professores das salas regulares.

As professoras explicam que possuem grande suporte e apoio da coordenação pedagógica, direção e monitoras no que tange a proporcionar materiais, bem como prestar auxílio em situações específicas que requerem ajuda imediata, e principalmente recebem auxílio da Maria[3], a professora da sala de recursos, onde a mesma procura realizar um trabalho em conjunto e de apoio aos professores das salas regulares, oferecendo materiais específicos para o trabalho junto aos alunos com deficiência, sanando as dúvidas das

[3] Nome fictício.

professoras, ajudando nas adequações das atividades propostas por elas e no trabalho de preenchimento de documentos específicos.

> **“**Tudo o que eu preciso eu converso muito com a Maria, né. Tudo, tudo que eu preciso, assim, até quando eu não tô na escola. A coordenação também tudo que você pede, tá disposta a fazer. E tem a monitora também. Assim, é...trabalho em conjunto. Muito em conjunto, aqui é assim. Você pediu, todo mundo trabalha” (P1).
> “(...) no domingo à noite eu tô preparando aula, se eu tiver extremamente cansada eu não vou procurar qualquer coisa. Eu prefiro não procurar. Porque eu sei que eu chego aqui, eu tenho apoio pra trabalhar com eles. Porque se eu imprimir qualquer coisa da internet, e, por exemplo, não fizer sentido nenhum com o que a Maria tá trabalhando com eles, vai adiantar pra quê? Então eu falo, é melhor eu assumir que eu não fiz mesmo e a Maria vai dar uma coisa adequada. Esse apoio eu tenho tranquilo” (P2).
> “Tenho, bastante, de toda equipe da escola. Não só da coordenação, mas da direção também. E é sempre assim, né. Quando alguém não pode ajudar, vai lá e recorre ao outro. E assim vai, né. A Maria, ela é sempre muito presente, tira nossas dúvidas. É... Nas adequações das atividades que eu comentei com você, qualquer coisa ela ajuda, ela faz junto com a gente. Na questão de preenchimento de fichas pra eles também, ela sempre tá bem presente, assim. Ela auxilia muito. Ela é bem ativa e bem comprometida, também, em relação às crianças. Não só a eles, né, mas na escola como um todo também. Ela ajuda bem” (P3).
> “Com certeza, de todos eles. Vai fazer, acho que faz 8 anos que eu to aqui na escola. Então assim, nunca saí daqui, eu sempre tive apoio da direção. Tudo que eu preciso a Maria sempre tá à disposição, as coordenadoras, a direção... Então assim, é algo que você pode contar. Você tem um apoio realmente efetivo aqui na escola” (P5).

Para a professora P4, o mais difícil é o material para trabalhar junto aos alunos com deficiência, isso porque segundo a docente ela não teve uma formação que lhe ajudasse a planejar atividades diferenciadas que atendam de fato seu aluno, mas, com o auxílio da Maria na preparação do planejamento e na confecção do caderno de atividades específicas, o trabalho torna-se mais fácil.

> “Eu acho que o mais difícil é o material pra trabalhar com eles. Apesar de que a Maria prepara tudo. Mas não é toda escola que tem esse suporte da que a professora da sala de recurso. Ela tem o material, corre atrás, prepara... Porque a gente não tem a formação, você não tem o conteúdo específico pra aquela criança. A gente sentou no começo do ano e eu montei o meu planejamento, né. Nós sentamos juntas e em cima do planejamento da classe nós montamos o planejamento da Paula. E isso ela faz com todos os professores. O auxilio que ela dá é muito bom. Muito. Muitas vezes ela monta um caderno de atividades individual para a criança. Ela é muito dez. Se tivesse uma Maria em cada escola seria perfeito (risos)” (P4).

As professoras descrevem que faltam profissionais específicos para o atendimento ao aluno com deficiência, como médicos e psicólogos e a

burocracia para a professora especialista realizar encaminhamentos e de fato conseguir um atendimento é muito difícil.

> “A nível de atendimentos também, né...assim eu acho que ainda falta profissionais nesse sentido. Como que no papel diz que tem que ter, mas acho que ainda falta um número, né, na prática, de pessoas pra isso” (P3).
> “Na teoria tudo é lindo, né? Tudo é lindo, tudo é perfeito. E chega na prática... Aqui a gente tem muito auxílio da Maria. Então aqui é mais fácil de trabalhar, porque ela tá sempre por trás dando um suporte. Ela ajuda muito, com material, com atendimento, com encaminhamento. Então aqui tem todo um suporte. Então aqui se torna mais fácil. Mas eu vejo que pra ela também tem muita barreira. É... Muita burocracia. Tudo que no papel é lindo é muito complicado pra conseguir, então... Eu acho que o difícil é isso. Porque no papel tudo é lindo, né? Tudo funciona, tudo é perfeito...falta atendimento médico, principalmente psicológico” (P4).

Para as professoras, o atendimento psicológico para os alunos com deficiência as ajudaria a realizar um melhor trabalho em sala de aula no que tange a parte emocional destes educandos, e isso, na opinião delas auxiliaria complementar a inclusão realizada na sala de aula.

Compartilhando das colocações dessas professoras, Briant e Oliver (2012) mencionam que se houvesse um grupo de profissionais específicos, como terapeutas, médicos e psicólogos que apoiassem o professor, a família, a comunidade escolar e também o aluno com deficiência, novas possibilidades de ação seriam oportunizadas às pessoas que trabalham diretamente com o aluno e haveria um fortalecimento na valorização de cada educando e de sua diversidade. Mas, percebemos pelos relatos das professoras que esses atendimentos muitas vezes não acontecem, por conta da falta destes profissionais na rede pública da cidade e também por conta da grande burocracia que é para conseguir uma consulta. Para as educadoras, estes profissionais ajudariam no desenvolvimento de seus alunos com deficiência.

Em relação ao trabalho das professoras em sala de aula para incluir o aluno deficiente, percebe-se pelos relatos que elas tentam adequar o conteúdo curricular para o aluno, buscando fazer as adaptações necessárias para que o educando entenda a atividade e possa trabalhar o mesmo conteúdo que os outros alunos estão trabalhando.

> “Eu fico maravilhada, eu adoro, eu gosto dessa inclusão. Eu tento tudo o que eu posso para incluir ele, fazer diferente pra ele saber o que está acontecendo, eu vou colocando. Não fazer assim, tudo diferenciado pra ele. É diferenciado, mas é dentro do tema que a gente está trabalhando. Não dá para fazer tudo, tem coisas que não

> dá para fazer, mas o que dá para fazer, a gente vai incluindo. A gente trabalhou com sistema solar e entregou o planetário e ele entendia e mostrava o que estava acontecendo. Então, ele entende. A gente fez um passeio por Rio Claro e estamos trabalhando o caminho de casa, da escola e vamos mostrando tudo pra ele. Ele vem de ônibus, ele também é cadeirante, e ele mostra, ele entende o que a gente tá trabalhando" (P1).
> "Eu sento de domingo pra preparar atividade pra sala e eu tento adequar. Mesmo sabendo dessa dificuldade dele, eu tento adequar o conteúdo a ele, pra que ele não se sinta com a autoestima afetada. Porque eu penso assim, eu poderia trabalhar letra A, B, C, o ano inteiro. Mas ele vai sentir que o que ele tá fazendo é diferente do que a sala tá fazendo" (P2).
> "Então, eu acredito que aqui na escola realmente a inclusão acontece. Porque tudo que é feito é, é, tipo assim, é pensado na criança e no todo. Não é feito assim, o material para a inclusão. Lógico, você vai fazer adaptações, né, porque também não dá pra uma criança que tem limitações como que você vai fazer ela fazer um desenho se ela não tem como? Então você vai oferecer alguma coisa que tem a mesma linha de pensamento, mas de uma outra forma" (P5).

A professora P1 menciona que duas crianças com a mesma deficiência são diferentes e o conteúdo adaptado para uma não serve para a outra. É preciso preparar uma atividade específica que atenda as particularidades de cada aluno.

> "Eu vejo aqui na escola, tem muitas crianças com necessidades especiais aqui na escola e tem criança que tem a mesma síndrome. Você vê como é diferente uma criança da outra. Às vezes o que você tá trabalhando pra uma, o que serve pra uma, não serve pra outra. Tem que fazer completamente diferente. E ai não dá certo, você pega lá na teoria, é assim que tem que trabalhar, você chega aqui e vê que não vai dar certo e ai você tem que mudar tudo" (P1).

A professora P2 relata que seu desejo é de saber o caminho para promover a aprendizagem de seu aluno e que ela arrisca, busca e tenta junto ao aluno fazer com que ele avance.

> "Então pra mim, a minha ânsia é essa. É você sempre preparar o material, e no caso dele você saber que você não sabe se esse é o caminho. E você tem que arriscar né, tem que buscar, sabe?[...] Porque o Pedro precisa de mim pra fazer a atividade. Não dá pra eu deixar ele fazendo sozinho, a não ser que a atividade seja manual. [...] Então eu sempre coloco ele do meu lado. E aí eu fico com ele e com a sala" (P2).

Diante das narrativas, afirmamos que o professor que tem em sua sala de aula um aluno com deficiência, deve se pesquisador, testar metodologias e atividades e não ter medo de errar. Concordamos com Mantoan (2001, p.03),

quando ela discorre sobre o sucesso da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular.

> O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

Portanto, o sucesso do aluno não depende somente dele, mas também do comprometimento dos educadores em rever suas práticas e metodologias e adequar o ensino aos alunos com deficiência.

Categoria 3: Formação do professor para a Educação Especial e Inclusiva

Nesta categoria, verificamos que as professoras afirmam que elas não possuem a formação adequada para ensinar o aluno com deficiência e que para elas a formação e o preparo do professor da sala de aula regular para trabalhar com a inclusão é imprescindível. As docentes afirmam que é necessário o professor ter formação específica, ou seja, os educadores que trabalham junto aos alunos com deficiência devem no mínimo ter cursos na área de Educação Especial e, segundo as docentes, mesmo com a formação, muitas vezes o docente não tem segurança para ensinar o aluno com deficiência.

> “Mas eu acho que em muitos lugares os profissionais não estão preparados para receber a inclusão. Acho que não é nem o problema da criança. O problema é que muitos professores não se sentem preparados, mesmo com a formação. E a maioria não tem formação. Que nem, no caso eu tenho pós-graduação em educação especial. Mas quantos professores aí têm inclusão e não tem especial? Tipo assim, a gente tem que tentar ir pro melhor caminho pra conseguir um resultado, né.” (P5).

Na fala da professora P5 acima, “inclusão” quer dizer o aluno com deficiência incluído na sala de aula regular e “especial” seria o curso de especialização em Educação Especial.

As professoras relatam que o aprendizado para se trabalhar junto aos alunos com deficiência adquire-se no dia a dia, pois, a cada ano o professor

tem um aluno diferente, com suas particularidades e não há tempo suficiente para se preparar para ensiná-lo. As docentes também apontam falhas na formação inicial e falta de preparo para a atuação junto aos alunos com deficiência.

> "Cada sala, além de você ter um aluno com necessidade especial, às vezes você tem outros tipos de problema dentro da sala que você tem que lidar... E às vezes na sua formação, assim, não te dá experiência pra lidar com isso. Então é no dia-a-dia, né. Às vezes eu fico assim: será que eu to fazendo certo, será que eu to fazendo errado? Como eu não tenho formação, eu estou sempre perguntando pra elas" (P1).
> "(...) Porque, assim, a gente fica meio que sem saber pra onde ir, né, sem ter o preparo. E por mais que a gente saiba a sala que a gente vai pegar no ano próximo, não tem o tempo suficiente pra se preparar pra aquele aluno" (P2).
> "[...] porque a gente não tem a formação, você não tem o conteúdo específico pra aquela criança" (P4).

As entrevistadas consideram ter uma formação inicial insuficiente para atuar junto ao aluno com deficiência na sala de aula regular. Nesse sentido, acreditamos que é necessário investimento por parte das Universidades nos cursos de formação inicial para a formação do professor inclusivo, oferecendo disciplinas e estágios que coloquem o futuro docente na realidade da sala de aula e investimento do governo na formação continuada dos professores das salas regulares.

Em relação à formação continuada e cursos para a atuação na sala de aula inclusiva, as professoras afirmam que a Secretaria de Educação não oferece formação para os professores que possuem alunos com deficiência em suas salas de aula. Embora elas procurem novas metodologias para desenvolver o seu trabalho, percebemos que as professoras sentem falta de maiores qualificações nessa área e isso se constitui uma barreira, pois, se a Secretaria de Educação promovesse no horário de trabalho cursos e qualificações para essas professoras, as auxiliaria no cotidiano escolar junto aos alunos com deficiência, e as manteria sempre em "aprimoramento" para lidar com todas as formas de deficiências, trocando também, experiências e relatos com docentes de outras instituições.

Para Mantoan (2001), a inclusão exige um ensino de qualidade e consequentemente exige da escola brasileira novos posicionamentos, o que implica numa atualização do ensino e conduz ao aperfeiçoamento dos professores e de suas práticas.

A professora P4relata que ocasionalmente há um encontro no Centro de Habilitação Infantil Princesa Vitória (que oferece atendimento com os seguintes profissionais: neurologista, ortopedista, pediatra, psicólogo aos alunos com deficiência e recém nascidos com uma possível deficiência) da professora e da monitora com esses profissionais para a troca de informações de como o aluno está se desenvolvendo na escola e no Centro de Habilitação. No entanto afirma que nunca fez cursos promovidos pela Secretaria.

> "Eu nunca fiz. Eu, especificamente, nunca fiz. Pode até já ter acontecido, mas que eu não fiquei sabendo... Eu nunca participei. De vez em quando o Princesa Vitória chama a Maria, a professora e a monitora lá, quando o aluno faz acompanhamento lá. Que nem, a Paula minha não faz, porque... ela já é um outro nível, então ela não faz. Então esse ano eu não fui. Mas quando eu tinha o Cauã eu ia. Mas o curso mesmo que a secretaria promove, não... Isso é porque eles fazem acompanhamento lá na Princesa Vitória, daí eles chamam de vez em quando pra ver o que tá acontecendo aqui, pra falar o que tá acontecendo lá. Tem uma troca. Mas curso, curso eu nunca fiz" (P4).

A professora P3 relata que às vezes ocorre um simpósio promovido pela Secretaria, sendo oferecidas oficinas e palestras relacionadas à Educação, mas, que cursos específicos oferecidos para os professores que possuem alunos com deficiência, ela não se lembra de nenhum.

> "Pela Secretaria, assim, que eu me lembre às vezes tem simpósio, né. Mas daí são oficinas, palestras que daí você se inscreve se você quiser, né. Então não tem assim nada específico que a secretaria obrigue, por exemplo, todos os professores da rede a frequentar. Então vai mesmo do seu interesse, né. Então é mais isso mesmo, assim, não me lembro de nada feito mais especificamente pela Secretaria em relação a isso" (P3).

A docente P5 disse que quando começou a dar aulas em Rio Claro, a Secretaria oferecia vários cursos de todas as áreas e que atualmente ela não tem visto mais isso acontecer.

> "Olha eu... Assim, no começo, quando eu comecei a dar aula, a Secretaria oferecia bastante curso. De todas as áreas. Eu acho que não necessariamente do especial, mas eu acho que havia sim alguma coisa no caso do especial. Mas assim, ultimamente não tenho visto mais curso. Porque antes até eles ofereciam em horário de trabalho. Você faltava do trabalho e ia pra Secretaria fazer esse curso. Então assim, a Secretaria oferecia pessoas especialistas e tudo. Mas hoje em dia eu não vejo mais curso" (P5).

A professora P2 relata ainda que a formação é oferecida para a professora da sala de recursos, que os docentes das salas regulares estão esquecidos e ela sente muita falta destas formações.

> P2 – “(...) dos cinco anos que eu estou na rede municipal de Rio Claro, eu nunca fiz nenhum curso. Nenhum, nenhum. O que eu sei, o que eu vejo, é que dá muita formação pra professor de necessidades especiais, da sala de recurso. Né... É lógico... E na sala de recurso tem bastante formação, é fundamental pra eles. Mas acho que eles tão esquecendo de quem precisa também, né. Porque a gente precisa mais do que eles. Porque eles já sabem onde buscar informação, eles já têm essa preparação básica, pelo menos, né... Que é o que a gente acredita. Mas a nós... Nem o básico a gente tem. Eu sinto muita falta. Mas eu queria, qualquer coisa, tudo! Tudo que me for oferecido”.

As dificuldades decorrentes da falta de formação especializada também foram relatadas nas pesquisas de Albuquerque (2007) e Costa (2007), em que os resultados mostraram que alguns professores sentem falta de preparo adequado e reconhecem que estão despreparadas para realizar a inclusão dos alunos com deficiência na sala regular. Este despreparo aparece aliado à formação acadêmica delas e as mesmas mencionaram que embora a inclusão seja necessária na atualidade, esse modelo de inserir o aluno na sala sem oferecer preparo e apoio aos docentes as deixam angustiadas, amedrontadas e as fazem sentir que estão sozinhas. As docentes destacam ainda a necessidade de transformações no sistema educacional, com investimento na formação continuada de professores.

As professoras manifestaram interesse em algumas temáticas específicas. P1 relatou que gostaria de fazer o curso de Libras.

> “Tem algumas formações, eu confesso que eu não participei. Mas tem algumas formações assim que eu vejo que o pessoal faz. Quando teve de Libras, eu infelizmente não fiz, depois agora eu fico “nossa, deva ter feito” (P1).

O interesse da professora nessa formação justifica-se porque ela no momento da entrevista tinha um aluno com paralisia cerebral e perda auditiva. A educadora se comunicava com ele por sinais e com a formação em Libras, seu trabalho seria mais adequado às necessidades de seu aluno. Interesse esse compartilhado pela professora P4 que gostaria de fazer o curso de Libras por achar importante, pois, qualquer educador pode receber um aluno com deficiência auditiva e justifica o aumento desta deficiência nas escolas citando a doença rubéola e o uso de drogas.

> “Eu acho que seria importante aprender Libras. Acho que pra geral. Porque não só aqui, como qualquer lugar, você pode receber um deficiente auditivo. E auditivo é primordial a linguagem dos sinais, aí a professora tem que correr atrás, né? É que eu acho que todos os

> professores deveriam aprender linguagem de sinais, porque hoje em dia tá tendo muito, né? Porque rubéola, droga, todas essas coisas dão problema de audição. Não sei. Acho que todo mundo devia aprender linguagem de sinais" (P4).

A professora P3 mostrou interesse pela formação em Deficiência Múltipla, pois na ocasião da entrevista, ela tinha em sua sala um aluno com deficiência múltipla. Segundo a educadora, este aluno não enxerga, tem comprometido na parte motora, não fala e tem a audição também um pouco comprometida.

> "Se tivesse, algum curso ou alguma formação que eu pudesse fazer seria de deficientes múltiplos, né. Eu tenho interesse... Por conta dessa criança esse ano, eu queria saber mais sobre isso, né, de como... as adequações, que tipo de atividade é melhor, né. Então, no caso dele, que não enxerga, escuta pouco, né, não fala... Então como é que eu posso me aproximar mais? Só pelo tato mesmo? Como é que eu posso estimular ainda mais esse tato, então, né? Eu tenho mais curiosidade em relação a isso" (P3).

A professora P5 manifesta interesse na formação em jogos adaptados para os alunos com deficiência porque gosta de trabalhar com esta metodologia.

> "(...) eu gosto de trabalhar com jogos, né. Então jogos adaptados pra crianças especiais, no caso" (P5).

As docentes também descrevem que seria fundamental a troca de experiências entre os professores que possuem em suas salas de aula regulares alunos com deficiência, pois, a troca de vivências poderia auxiliá-las no trabalho inclusivo.

> "Na minha opinião deveria ter, assim, ter essa formações, mas pegar os professores que têm alunos especiais e colocar pra dar assim... É...Como que eu posso falar? Falar da vivência que tem, da experiência que tem. É importante, porque assim, às vezes você fala assim "ah, eu tenho um aluno lá com necessidade especial, eu não sei". Às vezes escutando uma outra pessoa falando aquele mesmo problema que você tem, você tira ideia pra falar "não, eu posso fazer isso, dá certo". Então, assim, deveria ter essas formações, mas pegar os professores que têm alunos com necessidades especiais e colocar pra falar como é o dia-a-dia, pra falar assim a experiência que têm com esses alunos. Dá uma força. É bom você conversar com outras pessoas que têm a mesma experiência ou que teve um aluno com necessidade especial. Que nem eu aqui eu fico assim, andando, eu vejo um pouquinho de cada um, pra ver como que é assim..." (P1).

Esse dado constitui um indicativo que a própria escola não oferta aos docentes momentos de diálogo e reflexão sobre o atendimento ao aluno com

deficiência, isso de certa forma reforça o desamparo que é narrado por elas. No ambiente escolar, principalmente no atendimento dos alunos com deficiência, a troca de experiência pode resultar em um melhor atendimento para esse e para todos os alunos, ampliando seu conhecimento, e melhorando sua prática, além da troca e compartilhamento de materiais diversos que podem ser utilizados, não somente entre as professoras, mas entre todos que compõem o quadro de funcionários da escola, que também tem o papel de educadores.

As professoras destacam também o papel das monitoras neste processo de inclusão. Para a professora P1, as monitoras por conviverem o tempo todo auxiliando os alunos com deficiência adquiriram mais conhecimento prático que as próprias professoras e por isso deveriam ser convidadas a darem seus depoimentos e contarem suas vivências junto a estes alunos. A professora acredita que estas trocas auxiliariam no trabalho dela em sala de aula, pois, ela poderia aplicar o conhecimento das monitoras em seu dia a dia.

> "E tem as monitoras também. Deve chamar as monitoras pra falar. Porque essas monitoras que ficam com eles, assim, eu falo, "gente, elas sabem muito mais do que a gente". Porque elas ficam ali com eles, é, que ficam ali na comida, que fica o tempo todo com eles. Então devia ser assim, os professores chamar as monitoras também pra conversar, pra falar como que é. Seria bom" (P1).

Além do conhecimento prático que as monitoras possuem, a professora P5 destaca o excelente trabalho realizado por elas no que tange aos cuidados básicos do aluno com deficiência e em consonância com a fala da professora P2, as duas reforçam a importância de ter uma monitora auxiliando seu aluno na sala de aula e em diferentes espaços da escola.

> "Aqui, ainda, que a gente tem monitoras, excelentes monitoras, então na parte de cuidados elas fazem. Então, é... Dificilmente você tem que fazer alguma coisa de higiene com eles. Lógico, limpar o nariz, alguma coisa assim, mas assim... Aí tem o momento que você fica com ele sozinho, por exemplo, a monitora vai tomar o lanche, aí, por exemplo, eu vou pra areia e levo ele comigo. Nesse momento eu tenho um pouco de receio de, por exemplo, que nem, no caso, tirar ele da cadeira. Porque como eu tenho a turma toda pra olhar, eu tenho medo dede repente..." (P5).
> "Ainda que aqui em Rio Claro a gente tem o apoio das monitoras, mas eu fico pensando em Piracicaba que as meninas trabalham sozinhas... Se eu tivesse os três na minha sala trabalhando sozinha... Meu Deus do céu, acho que eu me jogava da ponte" (P2).

Constatamos através das narrativas, que o município oferece aos professores das salas regulares monitoras para auxiliar o aluno com deficiência, e esse auxílio acaba se estendendo ao professor da sala, pois, o apoio da monitora minimiza alguns medos e receios das docentes no trabalho diário junto aos alunos com deficiência, seja na sala de aula ou em outros espaços da escola.

Apesar de toda ajuda e suporte das monitoras para com as professoras, a falta de diálogo e a falta da troca de experiências na instituição escolar se constitui como um ponto negativo, já que, em um local em que diversos funcionários trabalham com o mesmo aluno com deficiência, a troca de práticas poderia resultar em aprendizado para todos os educadores.

Categoria 4: Desafios da inclusão no cotidiano escolar

De modo geral, as professoras apontam que a inclusão é importante e necessária, pois, apesar das barreiras e dificuldades enfrentadas por elas, como citadas nas categorias anteriores, as docentes acreditam no trabalho inclusivo, fazem o que podem para tentar incluir o aluno com deficiência na escola e trazem que o convívio com a diversidade pode fazer com que os alunos sem deficiência se tornem adultos menos intolerantes e é direito de toda criança conviver com o outro.

> “Eu acredito que eles têm mesmo que estar na escola, que faz diferença inclusive pros outros, né. Que eles acabam enxergando de maneira diferente da gente, né? E eles vão se acostumando com isso. Porque eu acho que eles já se tornarão adultos menos intolerantes” (P2).

> “Eu acho que a inclusão ela é bem vinda sim, porque eu acho que toda criança tem direito do convívio com o outro” (P5).

Mas, apesar de concordarem que o processo de inclusão é importante e necessário, as professoras trazem em seus relatos que a teoria e a prática inclusiva são muito diferentes.

> “É completamente diferente né. Porque na teoria, como que eu vou falar, na teoria, não sei se eu posso falar desse jeito...sabe quando tudo é pintado de cor de rosa? Aí quando você pega um aluno, mesmo que o aluno tenha a mesma necessidade, um é diferente do outro. Um tem uma limitação o outro tem outra. Às vezes o que você tá trabalhando pra uma, o que serve pra uma, não serve pra outra. Tem que fazer completamente diferente. E ai não dá certo, você pega

> lá na teoria, é assim que tem que trabalhar, você chega aqui e vê que não vai dar certo e ai você tem que mudar tudo" (P1).
> "[...] na questão de mobiliário, em questão de acesso. Mesmo de coisas que a gente sabe que faz falta pra eles, né. A nível de atendimentos também, né... Então, aqui na cidade, é uma cidade menor, eles podem procurar uma fono, uma fisioterapeuta, uma T.O. Mas mesmo assim eu acho que ainda falta profissionais nesse sentido, né. Como que no papel diz que tem que ter, mas acho que ainda falta um número, né, na prática, de pessoas pra isso" (P3).
> "Na teoria tudo é lindo, né? Tudo é lindo, tudo é perfeito. E chega na prática... Aqui a gente tem muito auxílio da Maria. Então aqui é mais fácil de trabalhar, porque ela tá sempre por trás dando um suporte" (P4).
> "Mas assim, a inclusão tá aí, e eu acho que a gente tem que...tipo assim, a gente tem que tentar ir pro melhor caminho pra conseguir um resultado, né. Mas eu acho que a teoria e a prática é bem diferente" (P5).

Desse modo, a inclusão é representada neste grupo como sendo importante e necessária, mas ela não é um trabalho que está isento de dificuldades. A inclusão é um processo de constante aperfeiçoamento, tanto dos educadores, como na adequação da própria instituição.

Para corroborar com este pensamento, Mantoan (2006) considera que a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois, não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos, para que obtenham sucesso em sua inserção educativa geral. A radicalidade da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, isto é, do ponto de vista inclusivo, e suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, mas sim os incluindo nas salas de aulas regulares.

Em relação à convivência na sala de aula dos alunos com deficiência junto aos alunos sem deficiência, as professoras P1 e P5 relataram que um dos desafios enfrentados por elas é a aceitação da turma, de eles tratarem os alunos com deficiência como igual. P1 disse que é importante conversar com os alunos e explicar as dificuldades do aluno com deficiência, o que ele pode ou não fazer e sempre orientá-los que o tratamento é igual ao dos outros, sem fazer diferença.

> "Ele está com os outros alunos que não são né. Apesar de que esse aluno específico este ano, eles estão juntos desde o primeiro ano. A classe já está acostumada com ele, então ele chega aqui todo mundo já tira a mochila, todo mundo já sabe como é o dia a dia dele, sabe das coisas que não pode, que atrapalha ele. Porque ele vem andando assim e tropeçando em todo mundo. Então você tem que conversar

> com a sala...tem sala que não aceita...que eu já cheguei assim, não comigo, mas eu já vi sala de criança que fala: ai ele é cadeirante, ele não fala? Porque ele não fala? Quer saber. (...)falar que ele é aluno com necessidades especiais, é diferente, que ele tem o tempo dele. ele tem a necessidade dele, mas é pra tratar do mesmo jeito. Do jeito que você trata um amigo. Porque tem aqueles que deixam meio de lado né. (...) a hora que ele termina, ele fica fazendo assim que ele quer que todo mundo faz festa porque ele conseguiu fazer. Então todo mundo aqui na sala adora. Os alunos assim... Todo mundo quer ir em cima, todo mundo quer ajudar. Tem que ir conversando bastante. E é um desafio por dia" (P1).
> "Então, um dos desafios eu acho que é a aceitação, né, dos demais alunos. É eles tratarem ele como igual e não como o diferente da sala. Então a aceitação acho que é um desafio" (P5).

As professoras P2 e P3 relataram que com as crianças da sala delas não há problemas de preconceito e diferença dos alunos sem deficiência para os alunos com deficiência. Elas percebem que sentimentos de preconceito e receio decorrem dos adultos, pois, as crianças não criam barreiras de aceitação, se dando muito bem.

> "(...) eu percebo que com as crianças não tem problema nenhum. O problema, quando tem, é no adulto. É... Esse receio é o adulto que cria essa barreira, porque as crianças não têm nenhuma. Nenhuma. Não tem, não vejo problema nenhum de inserção" (P2).
> "As crianças da sala se dão muito bem, muito. Nossa, eu tenho até que pedir pra eles saírem um pouco de cima do João, porque eles adoram o João. Gostam, em todas as salas pelas que eu passei eu nunca tive problema em relação às crianças ao aluno com deficiência. Pelo contrário, eles tratam mesmo como igual, gostam de brincar, sempre vêm trazer brinquedinho pra ele, gostam de conversar... Sempre tratam como igual mesmo. O preconceito vem mais do adulto, com certeza, muito..." (P3).

No entanto, as falas das professoras P1 e P5 são diferentes do que foi apontado pelas professoras P2 e P3, ou seja, há diferentes percepções sobre a aceitação da sala para com o aluno com deficiência. Duas professoras percebem que a sala aceita alunos com deficiência e outras duas percebem a não aceitação. Além disso, cabe para reflexão que a formação específica e contínua tenta preparar o docente para atuar dia a dia junto ao aluno com deficiência, e também auxiliar a promover maior aceitação entre os demais alunos da sala, pois, o professor com um aprendizado constante e um maior conhecimento saberá como enfrentar situações de preconceito, orientando seus educandos da melhor forma.

De acordo com Almeida e Naiff (2011), o objetivo principal da perspectiva inclusiva é viver a diversidade, conviver com ela, mesmo sendo esse um processo lento, imbuído na tarefa de rever conceitos que a antiga

escola conservadora implantou e que a sociedade vem perpetuando. A escola deve ser um espaço em que as diferenças no sentido de discriminação sejam minimizadas e a inclusão de pessoas com deficiências ocorra de forma natural. Procurar trabalhar para promover no outro seja deficiente ou não, a busca pelas suas capacidades e superação de suas dificuldades.

> Dessa forma, precisa-se imaginar o processo da inclusão educacional em sua completude, isto é, com o objetivo de garantir os direitos de todos os indivíduos considerados marginalizados devido à condição de vida, raça, cor, crença e opção sexual (ALMEIDA E NAIFF, 2011, p. 02).

Para Briant e Oliver (2012) uma sala de aula composta por crianças com e sem deficiências pode ser vista como um estímulo que provocaria a adoção de estratégias por parte dos educadores de tornar a sala de aula um ambiente rico de aprendizado para todos os alunos.

Com relação às dificuldades de acesso e permanência enfrentadas pelos alunos com deficiência nas escolas, a professora P2 aponta que muito ainda deve ser feito nas escolas para receber este aluno. Na fala abaixo, percebemos que ela reclama da falta de acesso e falta de mobiliários específicos para o aluno com deficiência.

> “Assim, eu acho que é importante eles estarem na escola, eu acredito na inclusão. Só que eu acredito, assim, que muita coisa ainda precisa ser feita, né. Então aquilo que eu te falei de mobiliário, de acesso, de tudo mesmo, né” (P2).

As docentes P2 e P3 contam que trabalharam em escolas que a mobilidade do aluno com deficiência física no ambiente escolar era reduzida, não tinham acesso pleno nos ambientes, pois, as mesmas não possuíam rampas e brinquedos específicos para eles. Percebemos nas colocações das professoras que a deficiência física se destaca sobre as outras deficiências e as professoras falam somente de desafios relacionados à deficiência física.

> “A principal dificuldade eu não sinto aqui, mas eu já senti em outras escolas que eu dei aula. A que mais é gritante é a da mobilidade. É quando a criança precisa de um atendimento específico pra ela poder se locomover sozinha, com autonomia na escola, e a escola não oferece. Então é muito complicado. Eu já dei aula numa escola que não aceitava cadeirante porque a escola só tem escada. Porque as salas de aula são todas do primeiro andar pra cima. No térreo é direção e cozinha. Então acho que o principal é mobilidade. E dos demais, daí o preparo com o professor mesmo” (P2).
>
> “Ah, eu acho que tem, assim, principalmente em questão dos direitos, né, em questão do acesso. Então a gente vê muitas escolas

> que eu já trabalhei que eu tinha crianças com deficiência, não tinha acesso pra eles. Né, questão de rampa, questão de brinquedos mesmo pra cadeirantes. Então eu acho que no papel é tudo muito assim, completo, mas na prática eu ainda sinto falta de muitas coisas. Na questão de mobiliário, em questão de acesso. Mesmo de coisas que a gente sabe que faz falta pra eles, né" (P3).

O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, traz em seu artigo 5 que

> A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Especificamente, nos incisos V e VI o apoio técnico e financeiro contemplará as seguintes ações: V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade e VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade. Entendemos, a partir da leitura deste decreto, que as instituições que recebem alunos com deficiência, principalmente física, irão adequar sua estrutura, colocando rampas e proporcionando acesso a todos os ambientes da escola, irá ofertar materiais e brinquedos adequados á esses alunos.

Mas, pelos relatos das professoras, observamos que muitas escolas não oferecem estas adequações e os alunos com deficiência física são prejudicados em seus direitos e em sua aprendizagem. A lei existe, como já exposto, mas consideramos que há vários fatores para este investimento não acontecer: não há interesse por parte das autoridades e falta um efetivo comprometimento dos governantes para esta questão, as famílias não reclamam esse direito junto à escola e junto à Secretaria de Educação e também porque os gestores decidem aplicar o dinheiro da reforma com outras urgências da escola.

Verificamos também que a professora P2 não relaciona a formação e o preparo do docente para trabalhar com a deficiência física, mas só com as outras deficiências consideradas intelectuais: *Então acho que o principal é a mobilidade. E dos demais (*das outras deficiências*), daí o preparo com o professor mesmo.*

Podemos perceber, pelas falas das professoras P3 e P5 que elas consideram que as características de um aluno com deficiência intelectual não são tão aparentes como as de um aluno com deficiência física. Para a professora P5, o trabalho junto ao aluno com deficiência intelectual foi mais tranquilo, pois, ele não tinha as características de um aluno com deficiência física, o que podemos concluir que para ela trabalhar com uma criança com características mais visíveis seria um trabalho mais difícil.

> "[...] no fundamental eu também já tive experiência, mas era deficiente intelectual, né. Então a deficiência talvez não fosse tão aparente como a física, né" (P3).
> "A gente percebia que ele tinha uma certa dificuldade no aprendizado, mas assim ele não era uma criança...ele tinha algumas características de uma criança especial, mas diante dos outros alunos, se você olhasse pra ele, era como se ele fosse um aluno da sala. Eu acho que a parte dele não era assim, não era motora, não era... Era mais intelectual mesmo. Tanto é que ele ficou na escola até, acho que um pouco...[...] Então assim, ele tinha bastante dificuldade, porque pra enxergar ele precisava ficar pertinho, mas assim, não foi uma inclusão muito... aquela coisa assim que chama atenção. Foi, foi leve" (P5).

Verificamos também que duas professoras relacionam a ideia de aluno com deficiência ao conceito de normal/anormalidade.

> "Você tem uma noção do que trabalhar com eles, né, mas você não tem como você tem pra um aluno normal" (P4).
> "Porque você tem que usar o seu planejamento e fazer as adequações necessárias pra ele. Mas você tem que agir ali de acordo, como um aluno normal e tentar fazer de tudo que você consiga para o desenvolvimento dele" (P5).

Para Albuquerque (2007) a relação de normal/anormalidade existe com frequência nas relações humanas e a sociedade em que vivemos cobra um corpo perfeito, isto é, um corpo sem defeitos e instrumental. Para a autora, não há em nossa sociedade espaço para corpos desalinhados. Como o trabalho inclusivo está pautado nas relações entre as pessoas, Januzzi (2006) considera que o trabalho com a inclusão implica em uma reestruturação do sistema comum de ensino e consequentemente das representações dos docentes, pois, a inclusão focaliza o ensino, a escola e as formas e condições de aprendizagem, em vez da deficiência da pessoa. O ensino inclusivo é "uma mudança de concepção de ensino, pois, preza-se pelos recursos e apoios que a escola pode proporcionar ao aluno com deficiência ao invés de querer ajustar-lhe aos padrões de normalidade" (JANNUZZI, 2006, p. 188).

Diante disso, consideramos que essa representação de normal/anormalidade pode interferir no trabalho inclusivo de forma negativa, pois, os docentes podem querer adequar os alunos com deficiência ao sistema de ensino (que é homogêneo) ao invés de tentar adequar o ensino a cada aluno, sendo que cada um traz uma característica única e uma história de vida diferente, que nem sempre são contempladas pelo sistema/formas de ensino.

A professora P5 acredita que há lugares em que a inclusão não funciona e ressalta que o aluno com deficiência deve estar inserido no ambiente, participando das mesmas atividades que as outras crianças para que a inclusão de fato aconteça.

> "(...) Mas assim, por outro lado, eu acho que tem lugar que não funciona a inclusão. Ah, é bonito falar "nossa, lá tem inclusão", mas até que ponto é essa inclusão? Inclusão é realmente a criança estar inserida naquele ambiente. Então, eu acredito que aqui na escola realmente a inclusão acontece. Porque tudo que é feito é tipo assim, é pensado na criança e no todo. Não é feito assim, o material para a inclusão. Lógico, você vai fazer adaptações, né, porque também não dá pra uma criança que tem limitações como que você vai fazer ela fazer um desenho se ela não tem como? Então você vai oferecer alguma coisa que tem a mesma linha de pensamento, mas de uma outra forma" (P5).

Concordamos com a fala da professora P5, pois, acreditamos que a inclusão escolar não significa inserir o aluno com deficiência junto das outras num mesmo ambiente. Implica em proporcionar a participação do estudante nas atividades realizadas e oportunizar o uso dos materiais da escola que são para todos os alunos.

Outra representação que aparece nas falas das professoras é de que o desvelo (carinho, paciência, atenção, paixão) compensa as dificuldades enfrentadas por elas, como a falta de tempo para ensinar os alunos com deficiência, a falta de materiais específicos e o medo de não saber lidar com o aluno.

> "Agora, o que compensa é o carinho deles. Porque assim, eu percebo que mesmo faltando essa atenção com eles, eles tão sempre contribuindo, né, com carinho. Então acho que de alguma forma eles entendem essa dificuldade minha. E eu não escondo deles, eu sempre falo. Tanto pra sala quanto pros dois, né, e pro João também. Às vezes eu preciso deixar o João aqui pra fazer uma coisa na lousa, que é pra uma explicação. Aí eu falo "João, agora só um minutinho que a prô vai ali". Então assim, eu deixo claro pra ele que eu sou só uma, que eu não quero ser super-herói. Eu não sou super-herói. Eu não vou dar conta de tudo" (P2).
>
> "Eu falo que é um aprendizado assim, pra mim. Eu tô aprendendo muito com ele. A gente não imagina, que nem, quando você faz

> assim magistério... Quando eu fiz, eu fiz por causa da minha mãe, eu falei que eu não ia nem dar aula. Eu peguei o diploma e dei na mão dela, e falei que não ia dar aula. Só que aí você se apaixona de uma tal forma, que eu falo que eu sou apaixonada pelo que eu faço" (P1).

Albuquerque (2007) explica que o desvelo é "um elemento representacional que funciona como o substrato emocional positivo que sustenta as relações das professoras junto aos alunos com deficiência" (p. 149). Ela considera que esse amor docente compensa a frustração das professoras, que acreditam não colaborar muito para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência.

A professora P1 se recorda como era feita a inclusão dos alunos com deficiência antigamente.

> "E eu lembro que tinha na escola aquele aluno que era deficiente, ele ia na sala, mas ele ficava muito mais fora da sala. Ele não era inclusão. Ia por ir. Ficava lá, não tinha nada de diferente pra ele fazer. Tava lá, ficava lá só olhando, não tinha uma atividade específica pra ele, nada. Hoje em dia às coisas mudaram, né. Então o aluno vem, é pra incluir mesmo. Pra colocar mesmo" (P1).

Podemos perceber na fala desta professora que o que ocorria era a integração do aluno. De acordo com Mantoan (2006, p. 10) o processo de integração escolar refere-se à inserção escolar dos alunos com deficiência nas escolas comuns, sem a preocupação com a sua plena participação nas atividades, nem nas adequações da escola a ele. Segundo a autora, nas situações de integração escolar, não são todos os alunos com deficiência que são adequados a frequentar as turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. A escola não se adéqua ao aluno com deficiência, sendo os alunos que têm de se ajustar para se adaptarem às suas exigências.

A ancoragem e a objetivação nas narrativas

Como mencionado no capítulo 1, a ancoragem e a objetivação são dois mecanismos pelos quais elaboramos as representações sociais.

A ancoragem, entendemos como a atividade de classificar e dar nome a um objeto, atribuindo valores a ele, sejam negativos ou positivos. Nas narrativas das professoras, podemos encontrar a ancoragem quando as

mesmas mencionam os sentimentos positivos e negativos em relação à inclusão escolar. As entrevistadas trazem que os sentimentos de medo, incerteza, frustração, angústia e preocupação permeiam o fazer pedagógico delas na sala de aula junto ao aluno com deficiência, isto é, as docentes avaliam que é difícil ensinar um aluno com deficiência que esta inserido na sala de aula regular. Estes sentimentos são justificados, como trouxemos nas categorias anteriormente descritas, por pensar se estão fazendo o certo para o aluno, se estão contribuindo para sua aprendizagem e na falta da formação especifica para este trabalho. Os sentimentos positivos, que podemos relacionar à ancoragem, foram de aprendizado, tranquilidade, participação, interesse, envolvimento e identificação com o aluno incluso, pois, as professoras mencionam que gostam da inclusão e tentam diversas metodologias para realizar o trabalho junto ao aluno com deficiência.

A objetivação, por sua vez, implica em transformar algo abstrato, que está em nosso pensamento em algo concreto, é transferir o que está em nosso pensamento em algo que exista no mundo. A objetivação nesta pesquisa, portanto, encontramos quando as professoras mencionam a normalidade e a anormalidade em relação aos alunos com deficiência.

As entrevistadas trazem a representação de que o aluno com deficiência se encaixa no padrão de anormalidade, pois, elas se preparam para ensinar os alunos sem deficiência (normais) e atribuem várias dificuldades em ensinar os alunos com deficiência, como fazer as adequações no planejamento e também de confrontar suas crenças (concepção de normal/anormalidade) com a postura de educadora.

A concepção de normal/anormalidade está embutida em nosso sistema de crenças, pois, crescemos e passamos a vida classificando e comparando as coisas e objetos como normais (dentro do padrão que a sociedade impõe) e anormais (está fora do padrão). Consideramos estas concepções muito fortes e enraizadas em nosso sistema subjetivo, pois, elas são concebidas e passadas dentro de um contexto cultural e histórico, sendo perpetuado pela mídia e pelas relações sociais.

Consideramos que os sentimentos negativos que aparecem nas narrativas das entrevistadas são bons, pois, as mobilizam, as incomodam e

fazem com que as mesmas busquem mudanças no dia a dia como educadoras de alunos com deficiência.

Neste estudo, as categorias que emergiram das narrativas das professoras nos levam a afirmar que as representações deste grupo acerca da inclusão de alunos com deficiência nas classes de ensino regular, estão centradas nestes principais pontos: é difícil ensinar o aluno com deficiência que está inserido na sala de aula regular, não é possível a efetivação da inclusão sem o apoio dos profissionais específicos aos professores das salas regulares, as docentes não possuem formação adequada para o trabalho junto ao aluno com deficiência e os professores que trabalham com inclusão devem ter formação específica, faltam muitas coisas para receber adequadamente o aluno com deficiência na escola, a deficiência física é considerada mais difícil de ser trabalhada, justamente por suas características serem mais visíveis e as professoras relacionam a questão de normal/anormalidade ao aluno com deficiência. Outra representação que emergiu é de que o carinho recebido pelas docentes de seus alunos compensa todas as barreiras e dificuldades vivenciadas no dia a dia.

Verificamos que estas representações estão calcadas no sofrimento das professoras por não saberem se estão fazendo o certo para o aluno e se estão contribuindo para a sua aprendizagem, na angústia pela falta de tempo em sentar junto aos alunos com deficiência e ensiná-los e na dificuldade que apresentam quando tentam adequar o conteúdo da sala para ele. O que reforça também estas representações são as expectativas das professoras em relação aos resultados apresentados pelos alunos com deficiência, que segundo as educadoras “são mínimos os resultados apresentados por eles”.

Percebemos que as docentes mostram angústia e limitação em relação ao processo de inclusão, pois, se sentem impotentes diante das dificuldades dos alunos e diante de suas próprias dificuldades, demonstrando medo com o bem-estar do aluno e dificuldades em sua própria adaptação junto ao seu aluno.

Constatamos que as professoras das salas regulares solicitam bastante o suporte pedagógico e apoio da Maria, a professora especialista da sala de recursos, pois, ela oferece materiais específicos para o trabalho junto aos alunos com deficiência, tira as dúvidas das professoras, ajuda nas adequações

das atividades propostas por elas e no preenchimento de documentos específicos. Verificamos que as entrevistadas sabem da necessidade de recursos diferenciados, de adaptações e de acessibilidade aos alunos com deficiência, e que assumem que barreiras existem, mas tentam ao seu modo fazer a inclusão acontecer em suas salas de aula.

Em relação ao trabalho de apoio da professora especialista, o Decreto Nº 6.571 (BRASIL, 2008b) dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular". Este documento reforça que a União deve prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade e que o atendimento educacional especializado deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola. Relacionando este documento com os relatos das entrevistadas e com as informações obtidas no Projeto Político Pedagógico da escola, inferimos que a professora especialista faz tudo o que pode para auxiliar as docentes das salas regulares e os alunos com deficiência que estão na escola. Seu trabalho está integrado ao PPP da escola e é de extrema importância e peça chave para o trabalho com a inclusão acontecer.

Nas representações deste grupo, aparecem também sentimentos positivos e o desvelo (carinho, paciência, atenção, paixão) como compensador frente às dificuldades enfrentadas por elas.

Para Smeha e Ferreira (2008):

> a afetividade é um sentimento presente nos professores; é um estado de ação inerente à expressão humana de amor, ternura, proteção, cuidado, respeito e aceitação. Torna-se imprescindível para o ensino e aprendizagem, na medida em que contribuem para a criação de um clima de compreensão, de confiança e de motivação, bem como traz benefícios ao trabalho inclusivo (p. 42).

Diante disso, concluímos que a afetividade e os sentimentos positivos das professoras entrevistadas para com seus alunos com deficiência são o que fazem as educadoras acreditarem na inclusão e demonstrarem ter clareza de que este processo requer mudanças em vários setores e que muito ainda deve ser feito nas escolas para receber o aluno com deficiência,

como: a adequação da escola para os alunos com deficiência em questões de acesso e materiais, a formação continuada, pois, citam a importância da aquisição de novos conhecimentos para melhorar a prática em sala de aula, o diálogo entre colegas e o compartilhamento de experiências, a busca por novas possibilidades de ensino, a importância do trabalho cooperativo entre todos os que trabalham na escola e no trabalho diário de orientação a turma sobre a importância do respeito e do tratamento igual ofertado ao aluno com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos desta pesquisa centraram-se em conhecer e analisar quais são as representações de professores de uma mesma escola da rede municipal, acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino regular e de levantar dados relativos à inclusão no município de Rio Claro.

A partir das entrevistas realizadas junto aos professores, contatou-se que as representações encontradas nas falas das professoras fazem parte do senso comum, isto é, grande parte da população também acha que há bastante dificuldade em ensinar o aluno com deficiência que está inserido na sala de aula regular. Nos relatos, observamos que muitos docentes, quando se deparam com um aluno deficiente já tem um pré-julgamento de que será difícil ensiná-lo, de que haverá adversidades em sala, e de que ele – o professor- terá “mais trabalho” para atender a todos os alunos.

As dificuldades segundo as entrevistadas vêm da falta de formação dos professores e na complexidade em adequar o conteúdo curricular ao aluno com deficiência. As representações emergidas das docentes também afirmaram que consideram não ser possível a efetivação da inclusão sem o apoio dos profissionais específicos aos professores das salas regulares e destacam a importância fundamental da professora especialista e de outros profissionais para auxiliarem neste processo inclusivo. No entanto, é possível verificar que existe uma solidão e um silêncio em suas práticas, já que tanto a escola quanto a Secretaria não ofertam a essas profissionais momentos para compartilhar suas experiências e discutir suas dificuldades.

As professoras relatam que faltam muitas coisas para receber adequadamente o aluno com deficiência na escola, tais como: a adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade dos alunos com deficiência (principalmente deficiência física) e materiais adequados, como brinquedos específicos que contemplem cada necessidade.

Também consideram que a deficiência física é a mais difícil de ser trabalhada, justamente por suas características serem mais visíveis o que pode trazer um pouco mais de receio e medo por parte das educadoras e pelo exposto acima, sobre a falta de adequação arquitetônica das escolas. Sobre as

outras deficiências, principalmente a intelectual, as representações são de que o trabalho com estes alunos é mais tranquilo, pois, eles não necessitam tanto de adequações físicas da escola e não apresentam características acentuadas de deficiência.

A questão de normal/anormalidade relacionado ao aluno com deficiência também está presente nas falas delas, em que percebemos que está embutido nas entrevistadas o conceito de corpo perfeito, aquele que o senso comum considera adequado: o corpo sem defeitos, o corpo produtivo, que consegue realizar todas as coisas sem precisar da ajuda de outra pessoa.

Apesar de todas as dificuldades e anseios que as professoras trouxeram em suas narrativas, o carinho recebido pelas docentes de seus alunos compensa todas as barreiras e dificuldades vivenciadas no dia a dia.

Foram levantados também dados relativos à inclusão no município de Rio Claro. Os dados apresentados pela Secretaria de Educação mostram que em 2014 haviam 278 alunos com deficiência matriculados nas salas de aula regular da rede. Já em 2015 o município contou com 420 alunos com deficiência matriculados em salas regulares – sendo considerado um aumento de aproximadamente 151% - e em relação às salas de recursos do município, em 2010 havia 18 salas e em 2015 esse número aumentou para 28.

Constatando grande aumento de alunos com deficiência nas escolas, afirmamos que o município deve se atentar à temática da inclusão no ensino regular, pois, deve haver uma nova configuração de ensino e de aprendizagem nas salas de aulas. Há a inclusão dos alunos com deficiência, que devem ser atendidos em suas necessidades, novas relações que são estabelecidas pelos alunos sem deficiência junto aos alunos com deficiência e também do professor da sala em se atualizar e buscar novos métodos de ensino que abranja todos os educandos. As escolas que recebem alunos com deficiência devem assumir uma posição inclusiva, isto é, todos os que nela trabalham devem ser orientados sobre a importância de se trabalhar para que de fato se constitua na escola um ambiente acolhedor, que receba seus educandos com o objetivo de fazer o melhor para atender as suas necessidades e particularidades.

Consideramos que a fim de atender diferentes necessidades dentro do mesmo ambiente escolar há a necessidade de uma mudança na perspectiva educacional (MANTOAN, 2006) colocando todos os educandos como

protagonistas de seu aprendizado, isto é, não é o aluno que deve se adequar ao sistema escolar, mas sim este sistema deve atender todas as necessidades que este aluno vir a apresentar. A escola deve rever sua estrutura, e os educadores e demais funcionários analisar suas práticas para atender a nova realidade apresentada: a inclusão.

Acreditamos que a temática deste trabalho não diz respeito somente a Educação e aos que trabalham nesta área, mas sim a todos, pois, a inclusão nos remete a ideia de sujeitos excluídos, e enquanto cidadãos não podemos ficar alheios ou fecharmos os olhos para esta realidade que está cada vez mais presente nas escolas e em nossa sociedade. Diante disso, almejamos com este trabalho estimular a reflexão sobre o tema e contribuir para a efetivação de uma inclusão de qualidade para todos, principalmente em razão das dificuldades enfrentadas pelos professores frente a esse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBUQUERQUE, E. R. de. (2007). **Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras**. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação: Universidade Federal de Pernambuco.

ALMEIDA, S. A de; NAIFF, L. A. M. (2011). Inclusão Educacional nas Representações Sociais de Professores e Estudantes de Magistério. **Pesquisas e Práticas Psicossociais.** 6(1), São João Del-Rei.

ALVES – MAZZOTTI, A. J. (2008). Representações sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan/ jun.

ARTIOLI, A. L. (2006). A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, pp. 103-121.

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, p.47- 51.

BRASIL. (1971). **Lei nº. 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 24/04/2015.

_____. (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal.

_____. (1996). **Lei de 20 de novembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16/04/2015

_____. (2001). **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 30/04/2015.

_____. (2002). **Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providencias. Brasília. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 26/05/2015.

_____. (2008a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília.

_____. (2008b). **Decreto Nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 14/05/2015.

_____. (2009). **Decreto n° 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 18/06/2015.

_____. (2011). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

_____. (2012a). **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 20/06/2015.

_____. (2012b). **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos** (Resolução Conselho Nacional de Saúde Nº. 466/12). Brasília.

_____. (2013). **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 03/06/2015.

_____. (2014) **Lei nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 10/06/2015.

BRIANT, M. E. P; OLIVER, F. C. (2012). **Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo:** conhecendo estratégias e ações. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.1, p. 141-154, Jan.-Mar.

COSTA, M. C. S da. (2007). **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado. Programa de estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifica Universidade Católica de São Paulo.

DPESP. (2011). **Cartilha:** direitos das pessoas com autismo. Defensoria Pública do Estado de São Paulo. 1º Edição - Março de 2011.

ETAPA: órgão informativo da Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos. [S.l.: s.n.], ano 1, n. 0, nov. 1983. Acervo Cedipod. Disponível em:http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/home/mov25.shtml> Acesso em 05 jun. 2015.

GILLY. M. (2001). As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D**. As representações sociais.** Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. p. 321- 341.

INEP. (2014). **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto. 39 p.

JANNUZZI, G. S. de M. (2006). **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao inicio do século XXI. 2ª edição. Campinas, SP: autores associados. (Coleção educação contemporânea).

JODELET, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, p.17-44.

JODELET, D. (2009). O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez.

MANTOAN, M. T. E. (2001). Todas as crianças são bem-vindas à escola. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.1, n.2, p. 1 -19 mai/ago.

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

MARKOVÁ, I. (2006). **Representações sociais:** velhas e novas. In: Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes.

MEC. (2009). **Resolução Nº 4 CNE/CEB/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 17/04/2015.

MENDES, E. G. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto.

MILANESI, J. B. (2012). **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** Dissertação de Mestrado, Centro de Educação e Ciências Humanas: Universidade Federal de São Carlos.

MODESTO, V. M. F (2008). **Inclusão escolar: um olhar para a diversidade. As representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação: Universidade de Brasília.

MOSCOVICI, S. (1978). **A representação social da Psicanálise.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar. 1ª ed.

MOSCOVICI, S. (2013). **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes. 10. Ed.

NASCIMENTO, R. B. (2001). **A visão parcial da deficiência na imprensa:** revista Veja (1981-1999). São Paulo. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) – Departamento de Jornalismo e Editoração da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/home/mov27.shtml> Acesso em: 09/06/2015.

NATT, E.D. M; CARRIERI, A de P. (2014). A teoria das representações sociais e a análise de conteúdo: instrumentos que se complementam na pesquisa em administração. **Cadernos de Estudos Sociais**, n. 29, v. 2, jul.-dez.

PESSOA, F. (1914) **O meu olhar.** o. Disponível em: <http://www.fpessoa.com.ar/poesias.asp?Poesia=173>. Acesso em: 28 dez.2015

RIO CLARO (2005). Câmara Municipal. **Lei orgânica do município de Rio Claro**. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/virtual/arquivos/frame/frame.htm?serial=15 &from_tabela=&from_serial=0&seccao=Site>. Acesso em: 05 jun. 2015.

_____ (2009). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME Nº 009, de 20 de agosto de 2009**. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede municipal de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/virtual/arquivos/frame/frame.htm?serial=20000 17&from_tabela=&from_serial=0&seccao=Site>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____ (2010). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME Nº 001, de 07 de janeiro de 2010**. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/ virtual/

arquivos/frame/frame.htm?serial=2000080&from_tabela=&from_serial=0&secao=Site>. Acesso em: 07 jun.2015.

ROSALEN ET AL. (2010). **A Educação Especial na Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro**. In: XXII Semana de estudos da Pedagogia “Educação e Inclusão: a mudança está em nossas mãos”. UNESP Rio Claro. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.rc.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/06/A-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-na-Secretaria-Municipal-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Rio-Claro-Unesp.pdf>. Acesso em: 23 jul.2015.

SÁNCHEZ, P. A. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: INCLUSÃO - **Revista da Educação Especial** – Out.2005.

SMEHA, L. N; FERREIRA, I de V. (2008). Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista “Educação Especial”** n. 31, p. 37-48, Santa Maria.

SASSAKI, R.K. (2010). **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, 8ª ed. RJ: WVA.

SASSAKI, R. K. (2013). **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Projeto Diversa: Educação Inclusiva na prática.

TURSKI, D. R. (2009). **O valor da inclusão:** coma palavra os professores. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Educação: Universidade do Oeste de Santa Catarina.

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

UNESCO. (1998). **Declaração Mundial de Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990.

UNESCO. (2001). **Plano nacional de educação**. Brasília: Senado Federal.

APÊNDICE A

Entrevistas na íntegra

Questão 3 - Me fale sobre quais suas experiências com a inclusão escolar. O que vivenciou, quais desafios, problemas, sentimentos que você teve.
Professor 1– Eu tive duas alunas com síndrome de down, que eram gêmeas. Ai uma ficava comigo e a outra ficava na outra sala, no Infantil 1. E eu falo assim, apesar delas serem gêmeas, elas eram completamente diferentes uma da outra. Porque a gente ficava muito junto e a minha, ela não gostava de barulho. A outra adorava dançar. A minha era assim, mais centrada, ela parava pra fazer as coisas, a outra derrubava a sala inteira. Ficava andando. Então você vê assim, a síndrome de Down, gêmeas, era completamente diferente uma da outra né. E eram assim, muito espertas. Eu tive um aluno autista também, que era do primeiro ano. Esse aluno autista eu não fiquei muito tempo com ele. Ele, a mãe não deixava ficar na escola, então o término assim, ele ia embora umas três horas e uma vez eu cheguei a comentar com ela: deixa ele mais tempo, porque ele não ia não educação física, ele não participava, porque a educação física era sempre depois, e ele ia embora antes e ele tinha duas monitoras. E das monitoras uma ele adorava, a outra ele não gostava. De mim ele gostava porque ele até falava meu nome. Ele vinha, falava meu nome e me abraçava. Ela falava assim: nossa é raro, porque geralmente ele não gosta nem de chegar perto. No ano passado eu tive um aluno deficiente auditivo. Só que ele, como eu tenho um sobrinho que também é deficiente auditivo, ele tinha monitora. Só que ele estava no quinto ano e ele vai pra um sexto ano de uma escola do estado? Não vai ter monitor. Ai eu pedi para tirar a monitora dele pra ele ser mais independente. Como eu falo alto, ele falava que não precisava nem do microfone. E esse ano eu tenho o João. Eu fico maravilhada, eu adoro, eu gosto dessa inclusão. Eu tento tudo o que eu posso. Incluir ele, fazer diferente pra ele saber o que está acontecendo, eu vou colocando. Não fazer assim, tudo diferenciado pra ele. É diferenciado, mas é dentro do tema que a gente está trabalhando. Não dá para fazer tudo, tem coisas que não dá para fazer, mas o que dá para fazer, a gente vai incluindo. A gente trabalhou com sistema solar e entregou o planetário e ele entendia e mostrava o que estava acontecendo. Então, ele entende. A gente fez um passeio por Rio Claro e estamos trabalhando o caminho de casa, da escola e vamos mostrando tudo pra ele. Ele vem de ônibus, ele também é cadeirante, e ele mostra, ele entende o que a gente tá trabalhando. E é gostoso, eu gosto, eu sou apaixonada, então eu não posso falar muito. Tem pessoas que eu percebo assim: ah, é inclusão, deixa ele mais com a monitora. Eu já quero, eu participo, eu vou perguntar pra professora da sala de recursos, porque ela tem mais experiência né, ela vivencia muito mais com ele do que eu. Às vezes eu fico assim: será que eu to fazendo certo, será que eu to fazendo errado? Como eu não tenho formação, eu estou sempre

perguntando pra elas.

Professor 2 – Ai, o principal é frustração... é o maior. É o que até hoje eu sinto bastante. E assim, e a Maria me conforta muito. Por exemplo, com o Pedro. Eu sento de domingo pra preparar atividade pra sala e eu tento adequar. Mesmo sabendo dessa dificuldade dele, eu tento adequar o conteúdo a ele, pra que ele não se sinta com a autoestima afetada. Porque eu penso assim, eu poderia trabalhar letra A, B, C, o ano inteiro. Mas ele vai sentir que o que ele tá fazendo é diferente do que a sala tá fazendo. Porque ele tem problema na memória, não na inteligência. Ele é muito inteligente. Então, assim, eu fico preocupada com essa questão da autoestima dele. Mas ao mesmo tempo eu fico, assim, me perguntando. Mas pra que tudo isso? Se eu não consigo ajudar ele de verdade, se a gente não sabe qual é o caminho. A gente sempre conversa isso com a mãe dele, e ela é uma mãe muito envolvida, a mãe do Pedro. Então, assim, ela tem essa busca, essa ânsia de resolver o problema, de saber o caminho que ela vai seguir né. Só que assim, o caso do Pedro ele tem ainda um problema físico, né. Ele tem uma doença no intestino, séria. Então, assim, a preocupação dos médicos é resolver isso primeiro, o físico, pra depois correr atrás de um lado que ajude na questão da compreensão dele, né, da memorização. Mas pra gente que está na sala de aula, o físico é o de menos, porque ele tá muito bem esse ano, graças a Deus. É um dos melhores anos, assim, físico dele, né. Então pra mim, a minha ânsia é essa. É você sempre preparar o material, e no caso dele você saber que você não sabe se esse é o caminho. E você tem que arriscar, né, tem que buscar, sabe? Agora, com os outros dois, com o José e o Bruno, eu fico frustrada porque eu não tenho muito tempo pra sentar com eles ali no fundo. Então a minha monitora fica muito mais tempo com eles do que eu. Porque ou eu tô com o Pedro, porque o Pedro precisa de mim pra fazer a atividade. Não dá pra eu deixar ele fazendo sozinho, a não ser que a atividade seja manual. Seja uma coisa de recorte... Se eu pedir a letra B, bastão, maiúscula, ele vai fazer sozinho. Só que daí, pra mim, não é funcional. Pra mim não tá adiantando de nada, eu só to fazendo ele passar tempo. Então eu sempre coloco ele do meu lado. E aí eu fico com ele e com a sala. E a Lúcia com os dois. Mas eu me sinto muito frustrada. Porque eu acho assim, a Lúcia ela é um apoio fundamental pra mim. Eu me sinto muito segura com ela. Mas eu sei que a função é minha, a responsabilidade é minha. Então fica faltando essa atenção com eles. É lógico, tem essa questão de a gente não conhecer muito. Mas isso a gente pode buscar, né. Agora, essa questão do tempo e de você poder ter tempo mesmo pra eles, é difícil com a sala toda. É muito difícil. O tempo passa muito rápido também, muito rápido... E tem fora os alunos de aprendizagem, né. Que não têm nenhum tipo de deficiência, mas têm dificuldade de aprendizagem. Então quer dizer, você tem que administrar o tempo e é complicado. Mas eu acho que o maior sentimento que eu tenho é frustração. Agora, o que compensa é o carinho deles. Porque assim, eu percebo que mesmo faltando essa atenção com eles, eles tão sempre contribuindo, né, com carinho. Então acho que de alguma forma eles entendem essa dificuldade minha. E eu não escondo deles, eu sempre falo. Tanto pra sala quanto pros dois, né, e pro Pedro também. Às vezes eu preciso deixar o Pedro aqui pra fazer uma coisa na lousa, que é pra uma explicação. Aí eu falo “Pedro, agora só um minutinho que a prô vai ali”. Então assim, eu

deixo claro pra ele que eu sou só uma, que eu não quero ser super-herói. Eu não sou super-herói. Eu não vou dar conta de tudo. E eu deixo bem claro porque eu acho que eles precisam saber. Porque senão, se eu fico querendo esconder isso da turma, eu vou ficar desesperada, né, atropelando as coisas, e eles vão perceber. Então é mais fácil falar "olha, gente, eu preciso agora que vocês fiquem em silêncio pra eu ajudar o Pedro, que vocês fiquem em silêncio pra eu sentar com o José", e aí eles ficam... Entendeu? Eles sabem que cada hora, cada momento é de um. Aí a gente vai tentando levar, vê o que dá pra fazer, né?

Professor 3 – Eu tenho assim experiência com deficiência desde que eu me formei, né. Sempre tive aluno incluído na minha sala. Eu trabalhei um ano também na APAE, com quatro crianças também com deficiência múltipla. E o meu maior, assim, a minha maior angústia é me perguntar todos os dias qual é a diferença que eu faço na vida deles, né. Então na adequação de uma atividade eu fico imaginando "será que ele realmente está aproveitando", né? No caso desse aluno específico, né, que não fala, que não se comunica como a gente, eu fico me perguntando até que ponto eu estou incomodando, até que ponto ele realmente está gostando, né? Então essa é minha maior angústia.

E também tem a questão do mobiliário, do material. Embora tenha mudado muito, que nem, a nossa escola se adequou bastante, a Maria ajuda muito nas adaptações. Mas a gente sempre fica em dúvida, né, de que mobiliário, de que jeito melhor seria usar, pra ajudar mesmo a criança, né, pra melhorar o atendimento pra criança.

Professor 4 – Eu gosto de inclusão. Eu penso em fazer minha especialização nisso, porque eu gosto de inclusão. Então, eu acho assim, barreira pra mim não tem. Porque eu me envolvo, eu me identifico muito com eles. Em 2012 quando eu trabalhei aqui com o quarto ano, que eu tinha o Carlos, que era o menino que tinha problema emocional... Todo tipo de deficiência. E às vezes ele ficava agressivo pelo problema emocional dele. Ele já tava com 14 anos, vinha com problema de hormônios...

E aquele ano, nossa, foi um ano que eu aprendi muito com ele. Assim, ele se envolveu comigo, eu me envolvi com ele. Aquele ano ele mudou muito a parte, assim, psicológica dele, porque ele se apegou comigo, então ele ficou mais tranquilo. Então eu acho que, por gostar, pra mim é fácil. Eu não encontro problema com eles.

Professor 5 – Então, é complicado. Por exemplo, eu sempre falava pra Maria. A gente, no começo a gente tem um pouco de receio. Quando você fala "ai, vai vir uma criança especial pra sua sala", você pensa, e talvez até você use assim também o lado de mãe, né? Porque você tem aquele cuidado, você tem aquele medo, é... Então assim, você tem aquela preocupação do outro... "Ai, toma cuidado". Então, no primeiro momento, eu acho que quando você recebe uma criança especial, é a preocupação do bem estar dele. Tipo assim, que não aconteça nada com ele. É o medo de que ele possa de repente engasgar, que ele possa de repente ter uma convulsão, que ele possa de repente cair, se machucar...

Então assim, eu acho que de momento, o primeiro medo que a gente tem é de que possa vir a acontecer alguma coisa, como qualquer outra

criança, só que de uma forma um pouquinho mais complicada, né... Porque é assim, a responsabilidade é sua. Você pensa assim, “o que acontecer a culpa é minha”. Então acho que no começo a gente se sente meio... É o que eu falo, sorte que nós temos a Maria pra nos dar esse apoio, né, porque sem ela, a gente fica bem perdida, viu... É bem complicado.

Questão 4 - Quais diferenças você percebe entre a inclusão na teoria (o que é dito nos discursos oficiais, leis) e na prática (o que efetivamente ocorre na escola)?

Professor 1 – É completamente diferente né. Porque na teoria, como que eu vou falar, na teoria, não sei se eu posso falar desse jeito...sabe quando tudo é pintado de cor de rosa? Aí quando você pega um aluno, mesmo que o aluno tenha a mesma necessidade, um é diferente do outro. Um tem uma limitação o outro tem outra. Eu vejo aqui na escola, tem muitas crianças com necessidades especiais aqui na escola e tem criança que tem a mesma síndrome. Você vê como é diferente uma criança da outra. Às vezes o que você tá trabalhando pra uma, o que serve pra uma, não serve pra outra. Tem que fazer completamente diferente. E ai não dá certo, você pega lá na teoria, é assim que tem que trabalhar, você chega aqui e vê que não vai dar certo e ai você tem que mudar tudo. Eu vejo com o João. Você programa uma coisa, ai você vê com ele e ele vai além daquilo que você programou, assim você pode fazer diferente ou você programa fazer uma coisa e você vê que com ele não deu certo, ai você para e é diferente. Você tem que ver no dia a dia mesmo, pra você ver como você vai fazer, como você vai trabalhar uma atividade...é diferente.

Professor 2 – Eu acho assim, ó... A principal eu não sinto aqui, mas eu já senti em outras escolas que eu dei aula. A que mais é gritante é a da mobilidade. É quando a criança precisa de um atendimento específico pra ela poder se locomover sozinha, com autonomia na escola, e a escola não oferece. Então é muito complicado. Eu já dei aula numa escola que não aceitava cadeirante porque a escola só tem escada. Porque as salas de aula são todas do primeiro andar pra cima. No térreo é direção e cozinha.

Então, eu acho, você limita, porque aquele bairro tem crianças cadeirantes. E você faz o que com aquela criança, transporta do outro lado da cidade? Então acho que o principal é mobilidade. E dos demais, daí o preparo com o professor mesmo. Porque, assim, a gente fica meio que sem saber pra onde ir, né, sem ter o preparo. E por mais que a gente saiba a sala que a gente vai pegar no próximo ano né, no próximo ano letivo... Por mais que a gente saiba a gente não... né, assim... Não tem o tempo suficiente pra se preparar pra aquele aluno.

Porque daí é férias, né, e a gente não tira os 30 dias. Eu acho isso, acho que professor vai aproveitar os 15 primeiros. Os 15 últimos ele sabe da responsabilidade, né?

Aí vai buscar alguma coisa sobre aquele aluno, mas falta informações, né. Falta. Por exemplo, assim, eu acho legal quando um professor de sala de recurso divide a anamnese com o professor da sala de aula. Porque, nossa, é um indicador muito importante, né, pra gente que tá sentado aqui. É saber a gestação daquela mãe, como é que foi, porque daí você já tem... Você já consegue olhar praquela família, diferente...

Agora, é complicado quando a família vem buscar e você não sabe nada daquela família.

Professor 3 – Ah, eu acho que tem, assim, principalmente em questão dos direitos, né, em questão do acesso. Então a gente vê muitas escolas que eu já trabalhei que eu tinha crianças com deficiência, não tinha acesso pra eles. Né, questão de rampa, questão de brinquedos mesmo pra cadeirantes. Então eu acho que no papel é tudo muito assim, completo, mas na prática eu ainda sinto falta de muitas coisas. Na questão de mobiliário, em questão de acesso. Mesmo de coisas que a gente sabe que faz falta pra eles, né. A nível de atendimentos também, né... Então, aqui na cidade, é uma cidade menor, eles podem procurar uma fono, uma fisioterapeuta, uma T.O.

Mas mesmo assim eu acho que ainda falta profissionais nesse sentido, né. Como que no papel diz que tem que ter, mas acho que ainda falta um número, né, na prática, de pessoas pra isso.

Professor 4 – Na teoria tudo é lindo, né? Tudo é lindo, tudo é perfeito. E chega na prática... Aqui a gente tem muito auxílio da Maria. Então aqui é mais fácil de trabalhar, porque ela tá sempre por trás dando um suporte.

Ela ajuda muito, com material, com atendimento, com encaminhamento. Então aqui tem todo um suporte. Então aqui se torna mais fácil. Mas eu vejo que pra ela também tem muita barreira. É... Muita burocracia. Tudo que no papel é lindo é muito complicado pra conseguir, então... Eu acho que o difícil é isso. Porque no papel tudo é lindo, né? Tudo funciona, tudo é perfeito...falta atendimento médico, principalmente psicológico.

Professor 5 – É, no papel, o papel aceita tudo, né. O papel é bonito, você coloca aquilo que você quer. Eu acho que assim, eu acho que a inclusão ela é bem vinda sim, porque... Eu acho que toda criança tem direito do convívio com o outro, né. Mas assim, por outro lado assim, eu acho que tem lugar que não funciona a inclusão. Ah, é bonito falar “nossa, lá tem inclusão”, mas até que ponto é essa inclusão? Inclusão é realmente a criança estar inserida naquele ambiente.

Então, eu acredito que aqui na escola realmente a inclusão acontece. Porque tudo que é feito é, é, tipo assim, é pensado na criança e no todo. Não é feito assim, o material para a inclusão. Lógico, você vai fazer adaptações, né, porque também não dá pra uma criança que tem limitações como que você vai fazer ela fazer um desenho se ela não tem como? Então você vai oferecer alguma coisa que tem a mesma linha de pensamento, mas de uma outra forma.

Mas assim, eu acho que aqui na escola a inclusão funciona. Mas eu acho que em muitos lugares os profissionais não estão preparados para receber a inclusão. Acho que não é nem o problema de, é... da criança. O problema é que muitos professores não se sentem preparados, mesmo com a formação. E a maioria não tem formação. Que nem, no caso eu tenho pós-graduação em educação especial. Mas quantos professores aí têm inclusão e não têm especial?

Só que ao mesmo tempo, até uma vez eu assisti, eu escutei uma palestra com aquela professora que fala muito do especial, a Mantoan.

Então, ela fala que você não precisa ser especialista para cuidar da

criança especial, você precisa ser professora. Mas a gente como professora se sente insegura, né? Então assim, é difícil, é complicado. Mas assim, a inclusão tá aí, e eu acho que a gente tem que... Tipo assim, a gente tem que tentar ir pro melhor caminho pra conseguir um resultado, né. Mas eu acho que a teoria e a prática é bem diferente.

Questão 5 - Como foi quando você teve sua primeira inclusão em sala de aula? Como foi esse processo?

Professor 1 – Minha primeira inclusão? Bom, você fica meio assustada. Eu confesso que fiquei bem assustada, porque eu não tinha tido nenhuma e foi o aluno autista. Então você fica assim assustada. Na época que eu fazia magistério, a gente via vídeo, conversávamos sobre o assunto, mas, se você não tem o aluno, é diferente. Aí quando você tem, você fala: meu Deus! O que eu faço? E as monitoras, eu falo, que elas sabem mais do que a gente. Ai você vai conversando, você vai pegando, vai lendo, vai procurando saber e ver o que cabe para aquele aluno, o que eu posso fazer. E esse aluno específico, ele não acompanhava a sala. No primeiro ano ele não acompanhava. As atividades dele eram assim completamente diferentes. E tinha dia que ele não queria, que ele estava mais agitado...e você vai aprendendo no dia a dia. Cada dia você vai aprendendo um pouquinho...é assim. E eles nos ensinam muito né. Eles ensinam muito mais do que a gente está ensinando. Eu aprendo muito mais com eles do que eu ensino.

Professor 2 – Lembro. Não vou esquecer nunca. Era um aluno que ele tinha deficiências múltiplas, né. Físicas, intelectuais... E assim, era o meu primeiro ano, e quando eu cheguei eu não sabia exatamente nada sobre ele. Eu sabia comentários sobre a postura da mãe, mas ele mesmo... A única informação que eu tinha dele é “ele sofre de convulsões, e muitas”. Ah, daí a gente ajoelha, reza, faz promessa... Né? Pra que nada de ruim aconteça nas nossas mãos. Porque ele é colocado pra mim sem eu ter nenhum preparo, e se acontece alguma coisa? Quem responde sou eu, né?

Então assim foi, foi acho que... Apesar de ele ser muito carinhoso, foi um ano muito mal aproveitado. Eu não consegui fazer nada com ele. Nada, nada, nada mesmo. Porque assim, até a monitora que tava com ele não tinha preparo nenhum. Então ela dava assistência pra ele, pra ele não se machucar. Era a assistência que ela dava. Mas assim, de aprendizagem a gente não tinha o que fazer. Porque ele também sofria de hiperatividade, e ele não conseguia ficar um segundo sequer na cadeira. E aí a ordem era “se ele quiser sair da sala, você deixa ele sair”. E eu era... Eu sou contra isso. Porque eu acho que até certo ponto o limite serve pra qualquer criança, né?

Então assim, isso me matava por dentro. E como era meu primeiro ano naquela escola com um deficiente, porque eu nunca tinha pego nenhum, é... Eu fiquei assim, eu tive que largar um pouquinho mão do meu orgulho e da minha postura profissional nesse sentido, de falar “não, ele vai ter que ficar, ele vai ter que entender que isso é uma sala de aula”. Até porque eu acho que isso faz parte da inclusão ele se sentir pertencente à sala de aula.

As regras valem pra todo mundo, é o que eu penso... E aí eu ficava assim, frustrada no sentido de falar “poxa, mas nem o social eu vou poder contribuir”. Porque é o mínimo, né, que a gente faz. É o social. E aí eu não fazia nada, não fiz nada disso. E assim, e até hoje... E eu planejei, é assim, no

começo do ano, eu sentei com a professora da sala de recursos, eu planejei fazer um livrão pra ele, pra que ele pudesse manusear, porque era grande. Com as atividades que ele fosse produzindo, coisas mais manuais pra ajudar na questão motora...

Mas mesmo assim, a ordem era deixar sair. E ele saía, né... Ele saía. Aí quando a monitora não dava conta, ela mandava alguém me chamar na sala, porque daí eu dava o ultimato nele, falava “não, agora é desse jeito, agora você vai comigo pra onde eu quero e...”. Mas tinha que chegar no extremo.

Era pré-escola. Era o infantil 2. E assim, realmente ele tinha esse problema de convulsão mesmo. Então assim, é uma mistura de sentimentos, porque você tem medo de repreender a criança e ela passa mal. E aí a pessoa né... Acaba acusando você de ter feito aquilo, de você ter causado aquilo naquela criança. Quando na verdade é uma coisa, é uma doença que ele já tem. Né, que não é causada por um estresse, e nada mais. É uma questão de física mesmo, que ele tem que tratar. E a família não dava assistência. Então era tudo isso junto. Tudo isso.

Ele não tinha rotina na casa dele. Que é o que eu acho que... O comportamento dele de não ficar na sala de aula era isso. Ele não tinha rotina nenhuma na casa dele, por que ele ia ter uma rotina na escola? Quem que ia colocar essa rotina pra ele na escola? Né? Ele não aceitava. Não aceitava, também é complicado... Foi bem frustrante mesmo.

Professor 3 – É, foi assim... Foi bem difícil pra mim no começo, né. Mesmo porque foi direto na APAE, né. Foi o me primeiro ano, então eu já iniciei na APAE. Então eu só tinha criança com dificuldade, né, com deficiência. E eram as deficiências mais severas da escola. Então eu tinha muita dificuldade no sentido mesmo de me adequar às necessidades deles. E aquilo que eu te falei no começo, da minha angústia em saber se aquilo que eu estava fazendo era certo ou não, né. E na época a APAE também estava se ajeitando, né. Então, assim, tinha fisio, mas faltava uma T.O., né... Então eu sentia falta desses profissionais, né, então pra mim foi bastante difícil o começo. E mesmo até de adaptação minha em relação a eles, né. Muito mais minha do que deles em relação a mim.

Professor 4 – Ah, eu me lembro. Eu comecei com inclusão na ADERC. Eu trabalhei um ano na ADERC, lá na Bela Vista.

Eu era contratada do estado. Eu peguei uma licença e olha... Foi... Eu adorei. Apesar de ter ficado com um olho roxo eu adorei (risos). Porque o menino não fez por mal, ele falava que era a minha segurança. Porque lá é tudo mais adulto, né.

Mais adolescentes já, pessoas mais... Mais homem. E ele falava que era meu segurança e foi dar um murro na porta pra classe ficar quieta. E a porta acertou em mim, sem querer, tadinho. Ficou desesperado. Ah, mas foi maravilhoso, a gente aprende muito. Muito, porque você reclama, às vezes, fala “ah...”. Daí quando você pega uma inclusão você vê que aquilo é pro resto da vida, envolvendo a família, você aprende muito com eles.

Tem que gostar porque, apesar... Se não gosta, também, dá conflito. Tem que entender, porque não é todo dia que eles estão bem. Mas foi, quer ver... Minha primeira inclusão em sala de aula foi em... 2000.

Era mais deficiência mental que eles tinham. Atraso mental, de

aprendizagem. Era uma sala... Aquela sala era, bem dizer, todos deficientes mental, de aprendizagem, de idade. Eram pessoas de 18, 20 anos, com idade mental de 5, 6. Tanto que eu trabalhei com eles como o começo da alfabetização, que antigamente era o pré3, né? E já era uma turma de 18, 19 anos. Eles estavam começando alfabeto, números... Era um atraso grande.

Professor 5 – Eu acho que a primeira, na verdade a primeira inclusão foi um aluno que ele assim... Na verdade a gente não tinha, acho que não havia um diagnóstico dele fechado. A gente percebia que ele tinha uma certa dificuldade no aprendizado, mas assim ele não era uma criança... Ele tinha algumas características de uma criança especial, mas diante dos outros alunos, se você olhasse pra ele, era como se ele fosse um aluno da sala. Eu acho que a parte dele não era assim, não era motora, não era... Era mais intelectual mesmo. Tanto é que ele ficou na escola até, acho que um pouco... Esse ano ele ainda estava na escola.

Então assim, era mais a parte de... Porque aí descobriu que ele tinha problema de audição e de visão. Então ele começou... E só descobriu depois quando ele entrou na escola, né. Então ele começou a trombar e a Maria descobriu que ele tinha problema de visão. Então assim, ele tinha bastante dificuldade, porque pra enxergar ele precisava ficar pertinho, mas assim, não foi uma inclusão muito... aquela coisa assim que chama atenção. Foi, foi leve. A primeira aluna que eu tive na inclusão, foi uma inclusão assim que não dependia muito de mim, assim. Era uma criança assim, ele tinha monitora. Então, por exemplo, você fazia uma atividade, a monitora ajudava. Ele até ia conseguindo, era mais a limitação da visão e da audição, porque ele enxergava... Tinha baixa visão.

Mas assim, não foi aquela, que nem, existem crianças que tem uma limitação grande. Então no meu caso a minha primeira inclusão foi tranquila. Foi bem tranquila. Não foi algo assim que me deixou preocupada, que eu fiquei, “ai”, falei “nossa, não vou dar conta”, foi assim... Foi tranquilo. Primeira inclusão não foi algo que me marcou assim, “ai, meu deus, como que vai ser a próxima”, não foi. Foi tranquilo.

Questão 6 - Quais os principais desafios de ter um aluno incluso numa sala regular?

Professor 1 – Ele está com os outros alunos que não são né. Apesar que esse aluno específico este ano, eles estão juntos desde o primeiro ano. A classe já está acostumada com ele, então ele chega aqui todo mundo já tira a mochila, todo mundo já sabe como é o dia a dia dele, sabe das coisas que não pode, que atrapalha ele. Porque ele vem andando assim e tropeçando em todo mundo. Então você tem que conversar com a sala... tem sala que não aceita...que eu já cheguei assim, não comigo, mas eu já vi sala de criança que fala: ai ele é cadeirante, ele não fala? Porque ele não fala? Quer saber. Teve dois alunos que vieram esse ano e eles não conheciam o João. Eu tive que conversar e falar que ele é aluno com necessidades especiais, é diferente, que ele tem o tempo dele. Então às vezes na hora de sair da sala, na hora que a gente sai, ele sai antes pra comer, porque às vezes dá fome nele e ele não entende, ele quer sair pra comer. E eu falo: vocês tem que ajudar. Então assim, com as salas tem que conversar bastante. Como era uma sala que eu estava junto fazia dois anos, é mais fácil, mas quando chega um aluno assim,

como no ano passado, esse aluno chegou depois, tem que conversar com eles. Eu falei assim: não fica gritando muito perto dele. Tinha alguns alunos que ficavam e é tudo assim, ir conversando aos pouquinhos e falando assim: ele tem a necessidade dele, mas é pra tratar do mesmo jeito. Do jeito que você trata um amigo. Porque tem aqueles que deixam meio de lado né. Tem que ir conversando bastante. E é um desafio por dia. Cada dia você descobre uma coisa nova e fala meu Deus! Ai você vai lidando e assim vai.
A maioria das crianças aqui o aceitam. Fica todo mundo em cima dele. Aí de vez em quando tenho que falar "gente, deixa ele". Aqui é assim, todo mundo adora o João. E quando eles terminam a atividade deles, eu deixo ir lá com o João. Porque ele tem um iPad, que tem uns joguinhos. Então tem alguns joguinhos assim que têm que ser em dupla. Então cada dia eu falo, "ó, terminou, vai lá com ele". Só que tem dia assim que, você vai até ali e a hora que você volta tá a sala inteira em cima dele. Aí falei "gente, não fica todo mundo em cima". Mas ele adora. Ele vem aqui, porque eu carimbo as atividades. Ele termina, ele vem aqui pra eu carimbar, sai mostrando pra todo mundo, né.

Os alunos vão na lousa fazer atividade, ele também quer. Aí eu passo atividade de ligar, que nem número assim, quatro, dois, aí ele liga. A hora que ele termina, ele fica fazendo assim que ele quer que todo mundo faz festa porque ele conseguiu fazer. Então todo mundo aqui na sala adora. Os alunos assim... Todo mundo quer ir em cima, todo mundo quer ajudar. Que nem, no passeio que foi, "eu vou com o João", eu falei "gente, deixa ele ir com o aluno tal, que ele se sente mais à vontade". Assim, mas todo mundo quer, todo mundo puxa. É assim, é gostoso.

Professor 2 – Maior desafio? Eu acho que é administrar o tempo com a turma mesmo. Sabe, conseguir, você conseguir dar conta de ser profissional com todos eles. No sentido de aprender mesmo, de contribuir pra aprendizagem. Porque eu posso passar um monte de conteúdo, deixar eles copiando e dar atenção pro Pedro. Mas até que ponto isso contribui? Acho que nenhum, né? Porque cópia, eu mando pra casa se tiver que fazer, né... Em casa tem tempo.

Agora, acho que o desafio pra mim é esse. É conseguir contribuir na aprendizagem da sala toda, administrar esse tempo. Porque eu até hoje não percebi... E todo ano eu tenho deficiência na minha sala, assim, depois do Matheus que foi o primeiro, todos os anos eu tenho. Então assim, eu percebo que com as crianças não tem problema nenhum. O problema, quando tem, é no adulto. É... Esse receio, é o adulto que cria essa barreira, porque as crianças não têm nenhuma. Nenhuma. Não tem, não vejo problema nenhum de inserção.

Professor 3 – Olha, eu acho que o grande desafio mesmo é proporcionar... da mesma forma que eu proporciono o aprendizado pros demais, é proporcionar esse aprendizado pra eles em termo global. Assim, pedagogicamente falando, sabe. Eu não sei assim como fazer com que eles aprendam também, embora de acordo com as potencialidades, dificuldades de cada um né. Então acho que a minha dificuldade também é em relação de tentar colocar as minhas expectativas adequadas às necessidades daquela criança. Então é o limite dela. Ela vai aprender até aqui, e o que ela aprendeu já foi muito, né, de grande preciosidade pra ela. Acho que meu maior desafio é esse mesmo. As

crianças da sala, se dão muito bem, muito. Nossa, eu tenho até que pedir pra eles saírem um pouco de cima do Carlos, porque eles adoram o Carlos. Gostam, em todas as salas pelas que eu passei eu nunca tive problema em relação às crianças ao aluno com deficiência. Pelo contrário, eles tratam mesmo como igual, gostam de brincar, sempre vêm trazer brinquedinho pra ele, gostam de conversar... Sempre tratam como igual mesmo.

As crianças querem ajudar, né? Às vezes de tanto querer ajudar até atrapalha, né, querendo todas as coisas de uma vez só. Mas no fundamental eu também já tive experiência, mas era deficiente intelectual, né. Então a deficiência talvez não fosse tão aparente como a física, né. Mas eu não percebia também, assim, discriminação e nem nenhum tipo assim de preconceito em relação às crianças do fundamental. Nunca percebi não.

O preconceito vem mais do adulto, com certeza, muito... Porque se a gente lembra da nossa época, até às vezes eu fico pensando, né. Quando a gente estudava, a gente quase não encontrava com eles, né. Mas eu me lembro na oitava série de um menino que tinha a mãozinha torta e a perninha também torta, né. O nome dele é Gustavo, não esqueço até hoje. E todo mundo, inclusive eu, a gente não gostava de chegar perto dele, sabe? Porque tinha impressão que ele ia fazer alguma coisa diferente. Tinha nojo, muitas vezes, dele porque daí ele babava. Então era adolescência, assim, e eu por conta do grupo, pra não me desfazer do grupo, então eu seguia mais ou menos o que as outras diziam também, né.

E ele desistiu. Ele não continuou a oitava série. Eu me lembro que ele saiu e não voltou nunca mais, né. Então acho que agora mudou bastante, né. Eles tão assim, mais visíveis pra todo mundo, né, e isso é importante, né.

Professor 4 – Eu acho que o mais difícil é o material pra trabalhar com eles. Apesar que a Maria prepara tudo. Mas se é toda escola que tem esse suporte de... que a professora da sala de recurso tem o material, corre atrás, prepara... Porque a gente não tem a formação, você não tem o conteúdo específico pra aquela criança.

Aqui ela ajuda bastante, mas se é um lugar que você não tem auxílio, você tem que pesquisar, preparar sozinha... Daí se torna muito complicado. Você não tem, não tem... Você tem uma noção do que trabalhar com eles, né, mas você não tem como você tem pra um aluno normal.

Professor 5 – Desafios... Então, um dos desafios eu acho que é a aceitação, né, dos demais alunos. É eles tratarem ele como igual e não como o diferente da sala. Então a aceitação acho que é um desafio. É... Você, tipo assim, às vezes você se sente um pouco frustrada, porque parece que você não vê resultado. Porque os resultados são... É, são mínimos. Mas assim, a gente que, por exemplo, que trabalha com educação, talvez pra... Eu até falo pros pais, às vezes um desenho que uma criança faça só uma bolinha não seja significante pra uma pessoa que olhe. Mas pra gente, com olhar de professor, aquela bolinha tem um significado, porque ele não fazia aquela bolinha. De repente ele tá fazendo uma bolinha, e pra ele aquela bolinha tem um valor, tem um significado. Então acho que assim, essa troca, você não saber até que ponto você conseguiu... É um desafio você, assim, tentar chegar nessa criança e tentar entender o que ele tá tentando passar pra você.

Porque assim, você faz, você faz, você faz, mas até que ponto você

conseguiu passar pra ele? Então acho que é um desafio... Aqui, ainda, que a gente tem monitoras, excelentes monitoras, então na parte de cuidados elas fazem. Então, é... Dificilmente você tem que fazer alguma coisa de higiene com eles. Lógico, limpar o nariz, alguma coisa assim, mas assim... Aí tem o momento que você fica com ele sozinho, por exemplo, a monitora vai tomar o lanche, aí, por exemplo, eu vou pra areia e levo ele comigo. Nesse momento eu tenho um pouco de receio de, por exemplo, que nem, no caso, tirar ele da cadeira. Porque como eu tenho a turma toda pra olhar, eu tenho medo de, de repente... Porque é assim, a gente como lida com muita criança, às vezes você vira pra falar com uma, o outro tá fazendo alguma coisa. E como ele tem uma certa deficiência, se eu tirar ele da cadeira enquanto a monitora não está ali comigo, eu tenho medo que aconteça alguma coisa com ele. Porque se eu virar pra acudir uma criança, o que eu faço com ele? Então é... Mas assim, desafio... Ah, eu acho que o desafio é tentar mesmo, é, da mesma maneira que a gente consegue ajudar os outros a se desenvolver, o desafio é ajudar a criança especial a se desenvolver também. Da mesma forma. É fazer um planejamento adaptando algumas coisas, mas também um planejamento que siga sua sala. Porque eu acho que se for pra fazer um diferente, então você não precisa ser... ele não tá sendo incluído.

Porque você tem que usar o seu planejamento e fazer as adequações necessárias pra ele. Mas você tem que agir ali de acordo como o aluno normal e tentar fazer de tudo que você consiga o desenvolvimento dele. Seja o que for, mas que você tenha algum resultado... É isso.

Questão 7 - No planejamento das aulas e quando surgem dúvidas e dificuldades em relação a um aluno incluso, você pode contar com colaboração do professor de AEE, coordenação ou direção, ou o trabalho é mais solitário?

Professor 1 – Tudo. Assim, o que eu preciso... Eu converso muito com a Maria, né. Tudo, tudo que eu preciso, assim, até quando eu não tô na escola. Eu vou no *whats*, eu fico perguntando pra ela, é, das minhas dúvidas. “Eu quero fazer tal coisa, será que dá certo?”. Aí quando eu tô pensando naquilo, daqui a pouco ela vem com tudo pronto. A coordenação também tudo que você pede, tá disposta a fazer. E tem a monitora também.

Então tudo que eu preciso, assim... Às vezes na hora assim me dá uma ideia de querer fazer alguma coisa diferente, eu falo “vou deixar pra amanhã”. Não, eu já converso com a Maria, daqui a pouco ela vem aqui, ela já planeja, a gente já pega e faz. Assim, é... trabalho em conjunto. Muito em conjunto, aqui é assim. Você pediu, todo mundo trabalha. É uma equipe que trabalha pro melhor. É assim, aqui funciona assim.

Professor 2 – Tenho. Aqui eu tenho bastante. Por exemplo, o material... Eu preparo, hoje eu preparei aula de estrutura de texto pra minha turma toda. Então com o Pedro eu trabalhei imagens, sequência lógica de imagens, porque é uma coisa que... Né, eu tô trabalhando a estrutura, porque é a sequência, mas sem escrita porque ele não lê. Então, com o Pedro e com o José eu trouxe dois textos também curtos, menores, pra trabalhar parágrafo e sequência. Então eu recortei o texto, pra eles... O texto fatiado pra eles colocarem a ordem certa. Depois o intuito é reescrever e ver se deu sentido. E pra sala já tem mais autonomia. Eu trouxe um texto maior, ó... Já tirei todo o

parágrafo e as pontuações principais.

Então todos eles trabalham o mesmo conteúdo, mas acontece às vezes, por exemplo, de eu preparar uma aula de matemática pra turma toda e não conseguir preparar pro Pedro e pro José e pro Bruno. E aí eu sei que a Maria me ajuda. Porque ela sempre deixa atividades a mais, pra monitora poder trabalhar com eles quando eu não trago. Porque acontece de eu não trazer, e eu falo numa boa, sabe... Eu não fico escondendo não. Querendo ou não... "Olha, hoje eu não consegui preparar pros dois". "Ah não, eu tenho aqui da Maria". Ou "não, pera aí que eu vou buscar". Então... sabe, assim, é uma tranquilidade que me dá.

Porque às vezes, por mais que eu tente me organizar, eu sofro desse problema de organização, sabe, eu tenho dificuldade com papel, ó... Eu vou tentando me organizar por mais que eu tento, é difícil. Então, por exemplo, no domingo a noite eu tô preparando aula, se eu tiver extremamente cansada eu não vou procurar qualquer coisa. Eu prefiro não procurar. Porque eu sei que eu chego aqui, eu tenho apoio pra trabalhar com eles. Porque se eu imprimir qualquer coisa da internet, e por exemplo não fizer sentido nenhum com o que a Maria tá trabalhando com eles, a monitora, e eu... Vai adiantar pra quê? Então eu falo, é melhor eu assumir que eu não fiz mesmo e a Val vai dar uma coisa adequada. Esse apoio eu tenho tranquilo. Tranquilo...

É... Tem horários específicos, né, pra eles saírem. O Bruno eu liberei ele esse ano, eu e a Maria, né. Eu falo eu porque... Modo de dizer. Liberamos ele da assistência da Maria porque ele é uma criança que apesar de ele ter essa dificuldade de aprendizagem, ele dá conta de fazer. O problema dele também é acompanhamento familiar. Porque assim, ele também não tem rotina, ele não tem motivação familiar, ele não tem incentivo. E sem contar que ele também tem aquele problema da preguiça, né... Que é um mal que, pelo menos pra mim, de segunda-feira é presente. Agora pra ele é de segunda a segunda.

Então assim, a gente tenta fazer com ele aqui na sala. Aí eu falo pra Maria, "não, ele não tem necessidade, tem criança que precisa mais". A Maria "ah, eu também acho". Então, vamos tirar. O Pedro não. O Pedro ele precisa mesmo do apoio da Maria. E o José também tem, então é tranquilo.

Professor 3 – Tenho, bastante, de toda equipe da escola. Não só da coordenação, mas da direção também. E é sempre assim, né. Quando alguém não pode ajudar, vai lá e recorre ao outro. E assim vai, né. A Maria, ela é sempre muito presente, tira nossas dúvidas. É... Nas adequações das atividades que eu comentei com você, qualquer coisa ela ajuda, ela faz junto com a gente. Na questão de preenchimento de fichas pra eles também, ela sempre tá bem presente, assim. Ela auxilia muito.

Ela é bem ativa e bem comprometida, também, em relação às crianças. Não só a eles, né, mas na escola como um todo também. Ela ajuda bem.

Professor 4 – Tem, total. Ah... Ela senta com a gente, ela faz o PDDI (Plano de desenvolvimento individual) da criança... Se você quiser eu ate tenho no meu computador, posso te mandar. A gente sentou no começo do ano e eu montei o meu planejamento, né. Nós sentamos juntas e em cima do planejamento da classe nós montamos o planejamento da Paula. Esse ano foi da Paula, mas quando eu trabalhei com o Cauã foi a mesma coisa, quando eu

trabalhei com a Vitória... E isso ela faz com todos os professores. No início do ano a gente monta o da classe, daí ela chama individual, senta, e a gente monta o PDDI da criança, que fica incluído no planejamento.

Então ali você tem o ano todo, o que a criança consegue, e o que a gente pretende com ela até o final daquele ano. Então encima daquilo ali fica mais fácil, porque você tem uma noção do que você quer atingir, do que você pretende com aquilo, né...

Que no caso da Paula, que já lê, já escreve, a gente tem uma meta. Até que número chegar com ela, até... Na multiplicação, ou na adição com centena... Então em cima daquilo ali fica mais fácil você trabalhar. Junto com a professora você já tem o objetivo que você quer chegar, né.

O auxilio que ela dá é muito bom. Muito. Muitas vezes ela monta um caderno de atividades individual para a criança. Que nem, quando que a minha aula... Hoje eu ou trabalhar com divisão; eu não tô dando divisão ainda pra Paula. A monitora pega esse caderno de atividades, fica com a Paula na mesa dela trabalhando aquele tipo de atividade.

Tipo uma... Ensinando a entrar na centena, decompor número. Enquanto eu tô indo com a classe na divisão, ela tá no passo da Paula. E isso a Maria dá prontinho pra gente, a gente não precisa montar nada.

Ela é muito 10. Se tivesse uma Maria em cada escola seria perfeito (risos).

Professor 5– Com certeza. Com certeza, de todos eles. Eu falo que aqui... Eu moro em Araras, né, e eu vim pra Rio Claro num processo seletivo, falando que eu vim fazer um concurso por fazer. E por fim eu acabei me efetivando. Amo essa escola. Eu tô aqui desde que eu vim pra cá. Vai fazer, acho que faz 8 anos que eu tô aqui na escola. Então assim, nunca saí daqui, eu sempre tive apoio da direção. Tudo que eu preciso a Maria sempre tá à disposição, as coordenadoras, a direção... Então assim, é algo que você pode contar. Você tem um apoio realmente efetivo aqui na escola. Não é assim, ai, falou, vira as costas, já esqueceu.

Às vezes, que nem, a Maria fala... Como é muito corrido, às vezes, tipo assim, a gente, eu falo “ai, Maria, tô trabalhando em tal coisa”. Aí ela fala “ah, vou pesquisar”. Aí eu pesquiso, depois eu levo pra ela, ela manda pra mim. Então assim, a gente trabalha mesmo, eu acho que é no coletivo aqui, é no conjunto. Não é “eu trabalho na minha sala”, a gente trabalha junto.

Questão 8 - A Secretaria de Educação promove formação continuada aos professores da sala regular sobre a questão da Inclusão ou sobre aspectos específicos dos alunos incluídos? Teria algum tema específico que poderia sugerir para formação e capacitação de professores?

Professor 1 – Tem algumas formações. Eu confesso que eu não participei. Mas tem algumas formações assim que eu vejo que alguns, que... o pessoal faz. Quando teve de libras, eu infelizmente não fiz, depois agora eu fico “nossa, deva ter feito”. Teve, aí depois teve um ano que teve, mas já era o nível 2, aí teria que ter feito o nível 1. Então tem formações assim.

É... Mas aí eu tava conversando com a Maria, a Maria falou “libras é uma coisa que você tem que fazer e estar praticando, que nem você fazer um curso de inglês, não adianta você fazer e não praticar”, né? E o João, por ele ter tido a paralisia cerebral, assim, é diferente o tempo dele de você fazer um sinal.

Até ele pegar e olhar pra você, pra você, pra fazer. E aí ele não faz do jeito certinho que é pra fazer. Então se fosse pra ele acompanhar uma sala de crianças com deficientes auditivos, ele não acompanharia porque o tempo dele é diferente. Quando você vai fazer “Rio Claro” assim rapidinho, não adianta. Dele você tem que fazer tudo bem devagar, que senão ele não entende.

É, por ele ter tido a paralisia, é... Junto, é, as limitações... Porque ele era uma criança que era pra estar numa cadeira de roda, e não era nem pra andar. Só que aí a mãe dele foi soltando, ele anda assim, ele sai correndo. Ele vai embora, né. Ele vem de cadeira de roda, eu falo, “eu não sei porque que ele vem com a cadeira de roda”, porque ele chega com a cadeira, ele mesmo vai empurrando, ele coloca, ele já desce e senta ali.

Ele tem uma independência dele, que nem. Ele vem, ele vem sozinho. Ele chega ali na porta, eu faço assim pra ele que é pra ele entrar. Aí ele entra, o pessoal já pega e tira a mochila que às vezes tá do lado assim. Ele entra ali, ele já senta. É independência dele.

Tem que ter, né. Se ele quer as coisas ele vem aqui pedir, ou ele chama, né. Quem, esses dias ele tava com o joguinho, por mesmo ele tendo deficiência auditiva ele escuta algum ruído, então ele deixa o volume alto. Então eu fui lá, baixei, falei que não podia. Porque senão atrapalha os outros alunos. Tão fazendo outra coisa, aí fica lá aquele joguinho, aí eles querem saber do joguinho e eles querem saber do joguinho e não do que eles tão fazendo. Aí eu peguei e tirei.

Na sala, qualquer coisa distrai as crianças. Qualquer coisa, né? E eu falo pra eles, assim. Que nem esses dias eu peguei e chamei atenção de um aluno, ele até assustou. Porque eu falo alto, porque ele tava escutando o que eu tava falando. Às vezes ele tá muito parado aí eu falo “João!”, aí ele olha, assim. Mas é tudo... É questão da vivência. Você vai acompanhando, aí você acostuma com aquele ritmo, aí dá muito certo. É que nem sexta-feira a Maria veio aqui dar essa aula. Ficou aqui acho que uma hora e meia fazendo a atividade assim com ele. Eles adoram, assim, ele fica encantado, porque ele sabe que é pra ele. Então ele fica assim, encantado.

Na minha opinião deveria ter, assim, ter essa formações, mas pegar os professores que têm alunos especiais e colocar pra dar assim... É... Como que eu posso falar? Falar da vivência que tem, da experiência que tem.

É importante, porque assim, às vezes você fala assim “ah, eu tenho um aluno lá com necessidade especial, eu não sei”. Às vezes escutando uma outra pessoa falando aquele mesmo problema que você tem, você tira ideia pra falar “não, eu posso fazer isso, dá certo”. Então, assim, deveria ter essas formações, mas pegar os professores que têm alunos com necessidades especiais e colocar pra falar como é o dia-a-dia, pra falar assim a experiência que têm com esses alunos.

Eu acho que falta, assim, falta um pouquinho assim disso. “Ah, ela tem um aluno com síndrome de down”. Chama ela pra falar no curso. Chama alguns professores que têm um aluno porque cada um vai falar diferente. Porque ela é síndrome de Down, mas é um diferente do outro. Não adianta. Tem o aluno com paralisia, mas essa... é diferente, não adianta. Você vê, eu vejo outros alunos assim. É completamente diferente. Às vezes é a mesma síndrome, mas o jeito que você tem que lidar, o que você tem que fazer, é... Você planeja de um jeitinho assim, mas você vê que no dia-a-dia não dá pra fazer daquele jeito.

E as vezes muda completamente. Então e bom, assim, você ter vivência de outra pessoa, uma experiência que outra pessoa teve, pra você falar “ó, isso dá certo, isso não dá”. Ou às vezes o professor fica assim, frustrado, eu vejo com outras pessoas assim “eu tenho um aluno com necessidade especiais na sala, eu vou tentar fazer, é desse jeito mesmo”.

Dá uma força. É bom você conversar com outras pessoas que têm a mesma experiência ou que teve um aluno com necessidade especial. Que nem eu aqui eu fico assim, andando, eu vejo um pouquinho de cada um, pra ver como que é assim... E, que nem, as monitoras também. Deva chamar as monitoras pra falar. Porque essas monitoras que ficam com eles, assim, eu falo, “gente”, elas, eu falo que elas sabem muito mais do que a gente. Porque elas ficam ali com eles, é, que ficam ali na comida, que fica o tempo todo com eles. Então devia ser assim, os professores chamar as monitoras também pra conversar, pra falar como que é. Seria bom.

Professor 2 – Ó, dos cinco anos que eu estou na rede municipal de Rio Claro, eu nunca fiz nenhum curso. Nenhum, nenhum. O que eu sei, o que eu vejo, é que dá muita formação pra professor de necessidades especiais, da sala de recurso. Né... É lógico...

E na sala de recurso tem bastante formação, é fundamental pra eles. Mas acho que eles tão esquecendo de quem precisa também, né. Porque a gente precisa mais do que eles. Porque eles já sabem onde buscar informação, eles já têm essa preparação básica, pelo menos, né... Que é o que a gente acredita. Mas a nós... Nem o básico a gente tem. Eu sinto muita falta. Mas por outro lado eu reconheço assim que, pelo que eu percebo nas colegas, se oferecer a maioria vai torcer o nariz. “Ah, não acredito que vem mais um curso”. Mas acho assim...Oferecido foi. Nunca vai poder reclamar, entendeu? Agora, fica esse empurra-empurra porque não oferece e o outro se esquiva. Daí fica todo mundo... Entendeu? Cada um reclama do seu lado. Mas eu acho que a Secretaria tem que oferecer sim. Mesmo que fosse a noite e tal, mas tem que oferecer.

O que a gente reclama bastante é essa questão do horário, né. Porque assim, também não dá pra liberar da sala de aula pra gente ver curso na Secretaria de Educação, porque a sala fica a ver navios. Vai ficar cada dia com uma professora? Só que também é complicado porque de repente eles marcam em dias que ou choca com outras coisas...Então, o que precisava acho que é organização, sabe, conversa...De repente trocar HTPC, que já é um horário obrigatório... Então tal dia, ao invés de ir pro HTPC, vocês vão lá pra secretaria. Ninguém vai poder reclamar, porque já é um horário que todo mundo sabe que tem compromisso, todo ano. Então, entendeu? Buscar meios de conseguir resolver isso. E não vai estar fora do que propõe o HTPC, né, que é de troca de experiência e preparação. Então, acho que dá tudo certo, né?

Acho que tudo viu. Até o que eu já estudei em curso on-line, porque o presencial é diferente, né. Eu sofro quando eu faço curso on-line por conta desse negócio do tempo. Porque assim, a gente acaba lendo na hora que dá, de qualquer jeito, e faz atividade, e não sei o que... Agora, no presencial é outra história, né, porque daí a professora tá explicando. Se você tem alguma vivência na sala de aula, você já tira aquela dúvida na hora. Né, a pessoa esclarece pra você. E às vezes outra professora faz uma pontuação que aquilo

já serve pra você. Né, ela faz uma colocação fala “ah, é...”, não, então acho que nunca percebi isso. Então, sabe... Acho que o presencial é necessário. Mas eu queria, qualquer coisa, tudo! Tudo que me for oferecido.

Professor 3 – Pela Secretaria, assim, que eu me lembre às vezes em simpósio, né. Mas daí são oficinas, palestras que daí você se inscreve se você quiser, né. Então não tem assim nada específico que a secretaria obrigue, por exemplo, todos os professores da rede a frequentar. Então vai mesmo do seu interesse, né. E daí eles acabaram fazendo o projeto da sala de recursos, né, que era pra trazer esse professor especialista pras escolas. Então é mais isso mesmo, assim, não me lembro de nada feito mais especificamente pela Secretaria em relação a isso.

Se tivesse, algum curso ou alguma formação que eu pudesse fazer seria...Ah, eu queria sim saber mais, por exemplo, de deficientes múltiplos, né. Eu tenho... Por conta dessa criança esse ano, eu queria saber mais sobre isso, né, de como... As adequações, que tipo de atividade é melhor, né. Então, no caso dele, que não enxerga, escuta pouco, né, não fala... Então como é que eu posso me aproximar mais? Só pelo tato mesmo? Como é que eu posso estimular ainda mais esse tato, então, né? Eu tenho mais curiosidade em relação a isso.

Professor 4 – Eu nunca fiz. Eu, especificamente, nunca fiz. Pode até já ter acontecido, mas que eu fique sabendo... Eu nunca participei. De vez em quando o Princesa Vitória chama a Maria, a professora e a monitora lá, quando o aluno faz acompanhamento lá. Que nem, a Paula minha não faz, porque... Ela já é um outro nível, então ela não faz. Então esse ano eu não fui. Mas quando eu tinha o Cauã eu ia.

Mas o curso mesmo que a secretaria promove, não... Isso é porque eles fazem acompanhamento lá na Princesa Vitória, daí eles chamam de vez em quando pra ver o que tá acontecendo aqui, pra falar o que tá acontecendo lá. Tem uma troca. Mas curso, curso eu nunca fiz.

Se tivesse algum curso que eu gostaria que a Secretaria oferecesse eu acho que uma preparação de como trabalhar, né, com essa criança. Aqui não tem deficiente visual. Tem um deficiente auditivo, na classe do 3ºB. Mas acho que a monitora tem um pouco de preparação pra trabalhar com ele. Porque eu acho que o professor que não tem instrução nenhuma pro deficiente auditivo, é complicado porque é tudo linguagem de sinais.

O braile... Que nem, o auditivo eu conheço porque eu tive uma tia. Então se eu pegasse também este aluno eu ia assim, eu ia na minha experiência porque eu não sei a linguagem de sinais perfeita.

Na sala do 3º B tem tudo em libras. É, porque é tudo... né, não ouve. E aí é complicado, porque como que você vai trabalhar com essa criança? Eu acho que, então... Eu acho que seria importante aprender libras. Acho que pra geral. Porque não só aqui, como qualquer lugar, você pode receber um deficiente auditivo. E auditivo é primordial a linguagem dos sinais.

Aí a professora tem que correr atrás, né? É que eu acho que todos os professores deveriam aprender linguagem de sinais, porque...E hoje em dia tá tendo muito, né? Porque rubéola, droga, todas essas coisas dão problema de audição. Não sei. Acho que todo mundo devia aprender linguagem de sinais.

Professor 5 – Olha eu... Assim, no começo, quando eu comecei a dar aula, a Secretaria oferecia bastante curso. De todas as áreas. Eu acho que não necessariamente do especial, mas eu acho que havia sim alguma coisa no caso do especial. Mas assim, ultimamente não tenho visto mais curso. Porque antes até eles ofereciam em horário de trabalho. Você faltava do trabalho e ia pra Secretaria fazer esse curso. Mas mesmo em outros, eu cheguei a fazer o Brincar, na época, logo que eu comecei. Era aos sábados. Era um curso de 180 horas, um sábado sim e um sábado não.

Então assim, a Secretaria oferecia pessoas especialistas e tudo. Mas hoje em dia eu não vejo mais curso. Eles fazem assim, por exemplo, que nem, se você... Eu trabalho com jogos de manhã. No período da manhã eu trabalho com jogos. Então assim, tem um HTPC específico que a gente recebe orientação sobre os jogos, ou sobre a leitura. Mas assim, eu acho que curso de formação mesmo, específico... Não.

Então, por exemplo, eu gosto de trabalhar com jogos, né. Então jogos adaptados pra crianças especiais, no caso. Acho que seria tanto... Por exemplo, mesmo o jogo você... Mesmo o especial tem até nós fizemos uma brincadeira, e o Paulo, a gente colocou ele naquela, onde ele pode ficar em pé. E ele participou da brincadeira como as outras crianças. Arremessando a bola da mesma forma que as outras. Mas existem outras crianças que não têm essa possibilidade. Aí teria que adaptar pra essas crianças. Mas assim... Eu acho que jogos seria interessante... E mesmo assim conhecer um pouquinho da deficiência. É, uma formação específica do especial. Conhecer um pouquinho como trabalhar com essas crianças. Porque eu acho que falta um pouquinho de experiência pro professor, a insegurança do professor. Então assim, eu acho que a gente poderia trabalhar mais... Né? Mais assim... Ah, eu tô fazendo, pelo menos eu tô seguindo o caminho correto, sabe? Eu acho que mais isso... Eu acho.

9. Você gostaria de falar alguma coisa que eu não perguntei? Ou incluir alguma coisa?

Professor 1 - Assim, especificamente assim, desse aluno que eu estou... Eu falo que é um aprendizado assim, pra mim. Eu tô aprendendo muito com ele. A gente não imagina, que nem, quando você faz assim magistério... Quando eu fiz, eu fiz por causa da minha mãe, eu falei que eu não ia nem dar aula. Eu peguei o diploma e dei na mão dela, e falei que não ia dar aula. Só que aí você se apaixona de uma tal forma, que eu falo que eu sou apaixonada pelo que eu faço.

Mas aí quando você tá lá fazendo o magistério, tudo, ou a pessoa que tá fazendo pedagogia, você não tem noção da sala que você vai pegar. Você nunca sabe que tipo de sala que você vai pegar, que tipo de aluno vai ter, que tipo de problema que vai ter. Você não vai pegar uma sala “oooh”, perfeita, ali. Eu já tive, confesso que eu já tive aquela sala, assim, que você fala “meu Deus!”, não tinha um probleminha. Né, mas eu falo que acho que acontece uma vez só e nunca mais. Mas cada sala, além de você ter um aluno com necessidade especial, às vezes você tem outros tipos de problema dentro da sala que você tem que lidar... E às vezes na sua formação, assim, não te dá experiência pra lidar com isso. Então é no dia-a-dia, né.

Que nem, às vezes tem professor que acabou de se formar, pega a sala, “ai meu deus”. Eu falei “tudo se aprende no dia-a-dia”. Eu tive a experiência de ter minha mãe como professora, então eu convivia muito na

escola, então você via. Só que antigamente um aluno que tinha necessidades especiais, que ele era uma criança que não chamava “com necessidades especiais”, “ah, ele é, diferente”. Antigamente era assim, né? E eu lembro que tinha na escola, assim, tinha aquele aluno que era deficiente, que falava desse jeito, ele ia na sala, mas ele ficava muito mais fora da sala. Ele não era inclusão. Ia por ir. Ficava lá, não tinha nada de diferente pra ele fazer. Que nem, às vezes ele tava lá num... Não sei, na quinta série, que era antigamente... Tava lá, ficava lá só olhando, não tinha uma atividade específica pra ele, nada.

Hoje em dia às coisas mudaram, né. Então o aluno vem, é pra incluir mesmo. Pra colocar mesmo. Que nem, teve festa junina, o João dançou. Que todo mundo ficou encantado, que todo mundo começou a chorar... Porque assim, como ele é um aluno que tá na cadeira de rodas, todo mundo tava procurando aquele menino na cadeira de rodas com alguém. Ele tava em pé dançando. Lógico que fazendo dentro das limitações dele, mas ele tava ali em pé fazendo. E toda classe que tem criança com necessidades especiais, todas as crianças dançaram. Ou com o monitor ali, ou coloca aquele, é, um adaptador que a criança fica em pé. Todas. Então, assim, é inclusão. Você vê que hoje em da inclui mesmo as crianças, né.

E aí eu fico assim pensando, num aluno assim que vai, sai do município e vai pro estado. Só que será que o estado tem isso? Será que no estado ele vai ter essa continuidade? Então às vezes tem mãe que fica preocupada. Ou para o estudo no quinto ano. Para, não continua porque sabe que lá não vai ter o que tem aqui. Ou pede assim é... Tem uma... Reprova esse aluno pra ficar mais um ano, tudo.

Mas assim, é vivência, é experiência. Assim, eu falo que essa minha, essa vivência com o João, tá servindo de vivência e experiência pra mim. E aí dá vontade de você fazer um curso, dá vontade de fazer uma pós graduação ligada a isso, assim, pra ter. Porque às vezes você faz uma pós-graduação ligada a alguma coisa, e você tem um aluno com outro tipo de necessidade. E eu falo que é adquirir experiência assim, é dia-a-dia, não adianta. Que nem quando eu falei, “eu vou fazer curso de libras”. Aí depois a Maria falou, “você tem que praticar”. E fazer curso de libras, tem que fazer com, que nem ela falou, você tem que fazer cm o professor que ele é deficiente auditivo e ele dá o curso de libras. Porque nada melhor que fazer com ele. E tem que praticar, que senão não adianta. Você vai fazer e não vai praticar, depois não vai saber usar, não adianta.

Professor 2 – Nossa, acho que eu falei bastante. Não, acho que não... Acho que é isso mesmo. Essa questão do...O que precisa mesmo é mais investimento nos professores da sala de aula regular, né. Acho que a minha colocação é essa. Nós precisamos de atenção. E principalmente porque assim, agora...Eu sinto isso...Eu achava, quando as pessoas falavam eu achava que era exagero. Mas a gente vai aprendendo com o tempo, né...Porque, eu fui fazer magistério, e quando eu fui fazer magistério as professoras mais velhas já falavam, né...Eu fui a penúltima turma de encerramento de magistério aqui em Rio Claro. Depois teve mais uma e acabou, encerrou. E elas falavam “Ah, vai acabar com o magistério, vai perder a qualidade”. E eu falava “não... né... a faculdade tá aí pra...”. Mas eu acho

que realmente faz muita falta, muita falta. Eu, por exemplo, se eu não tivesse feito magistério, fizesse só letras, eu tenho a certeza absoluta que eu ia sofrer o dobro. Porque o magistério me deu uma base que o curso de letras é muito específico pra português. Mas olha onde eu trabalho, no fundamental... Que é multidisciplinar, que tem todas as disciplinas junto. Então assim, acho que precisa desse preparo, sabe, dessa colocação do professor ser preparado pra aquilo.

E agora a molecada sai da faculdade, as meninas... E infelizmente eu percebo assim um desinteresse enorme. Enorme, enorme, enorme...E fui fazer uma oficina que a Maria pediu pra faculdade, pra turma dela da faculdade lá que ela trabalha. E assim, é notável... Tudo que você oferece nunca é o suficiente, e nunca é bom. Só que também elas não participam. Então, assim, é complicado, né. Porque assim, você oferece a chance. Mas elas não aproveitam. Então se tivesse esse tipo de preparo logo que entrasse né, no município, acho que isso faria uma diferença enorme. Enorme, enorme, enorme... Porque daí é que nem eu falei pra você do meu primeiro ano. Eu já não tinha preparo nenhum, e ainda peguei um múltiplo. Nossa, olha... Eu surtei, assim, surtei...

E não dá pra fingir que não vê, né... Não dá pra fingir que não vê. Porque a primeira coisa que eu penso é “e se fosse meu filho?”. Eu quero que ele esteja desse jeito na escola? Não quero.

Uma criança que tem todas as suas... assim, como fala... o seu conhecimento em ordem, não tem deficiência nenhuma, a gente já fica preocupada enquanto mãe.

É, se ta aprendendo, ele que já tem autonomia, que já sabe se defender, que sabe falar, dizer o que tá acontecendo com ele, a gente já fica preocupada. Imagina uma criança que não tem tudo isso... Né, que é comprometida. Eu penso muito nisso, eu falo “gente, não, não gostaria...”. Por isso que eu falo pra você. Eu fico muito chateada de não conseguir dar a atenção que eles merecem. Né, porque eu acho que se fosse meu filho aqui eu ficaria chateada.

Mas eu também entendo que não dá pra gente abraçar o mundo. Não dá, não dá... Ainda que aqui em Rio Claro a gente tem o apoio das monitoras, mas eu fico pensando em Piracicaba que as meninas trabalham sozinhas... Se eu tivesse os três na minha sala trabalhando sozinha... Meu Deus do céu, acho que eu me jogava da ponte... Né...

Porque a gente tem a preocupação de fazer o nosso trabalho, né...

Professor 3 – Ah, eu acho que não. Assim, eu acho que é importante eles estarem na escola, eu acredito na inclusão. Só que eu acredito, assim, que muita coisa ainda precisa ser feita, né. Então aquilo que eu te falei de mobiliário, de acesso, de tudo mesmo, né. E acredito que eles têm mesmo que estar na escola, que faz diferença inclusive pros outros, né. Que eles acabam enxergando de maneira diferente da gente, né? E eles vão se acostumando com isso, né. Porque eu acho que eles já se tornarão adultos menos intolerantes, né. Então eles já vão conseguir enxergar melhor por outro lado, né...Tanto pra criança deficiente, como pra eles também. Dos dois lados, dos dois jeitos.

Professor 4 – Não, não tenho.

Professor 5 – Não... Eu acho que você englobou tudo que precisava assim... Eu acho que você falou, de uma maneira geral, a vivência nossa na sala de aula, né. E que, e tipo assim, a gente tem que ter não o olhar diferente pro especial, a gente tem que ter o mesmo olhar. O mesmo olhar que eu olho pra uma criança, é... entre aspas, “normal”, eu olho pra um criança especial, né. Então eu acho que o olhar tem que ser o mesmo. Só que, como a gente comentou, o medo ás vezes faz com que a gente olhe e uma forma um pouco diferente, né... Porque é a preocupação, né.

Então, assim, do desafio mesmo... Até hoje, eu nunca peguei uma criança assim, que realmente eu me sentisse assim, meio, vamos dizer, assustada, com medo, falar assim “ai meu Deus”... Né, o Cauã que eu tinha ano passado, ele era bem mais debilitado, ele tinha problemas sérios assim, mas ele era espertinho, o danado. Sabe? Ele aprontava, subiu até em cima da mesa, quase me matou do coração.

O Paulo também é muito tranquilo. Hoje ele não veio mas ele... Ele é assim, ele tem personalidade, né. Mas assim, existem algumas crianças aqui que eu tenho medo de pegar porque assim, eu não sei como que eu vou agir, você entendeu? Eu fico preocupada porque eu falo que mãe velha, bem, é um horror, né... Eu tenho uma filhinha de 4 anos, então assim... É muita preocupação que a gente tem. Então a Maria até brinca, “ê, mãezona”, né... Porque você tem aquela preocupação de mãe. “Ai, será que ele tá bem? Será que tá tudo em ordem?”, né? Então eu acho que se de repente eu vir a pegar uma criança com uma deficiência que talvez não me ofereça tanto retorno, talvez eu me sinta meio frustrada. Mas por enquanto eu tenho... Não tenho. Eu tenho me sentido tranquila em relação à inclusão.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Convido você a participar do trabalho de pesquisa “Experiências e representações sobre a Inclusão Escolar”. Esta pesquisa será desenvolvida por Ana Paula Abdalla (pesquisadora responsável) RG 45439236-9, aluna do curso de Mestrado em Educação na UNESP de Rio Claro. A pesquisa será registrada através de dissertação de mestrado, orientada pela Professora Doutora Andréia Osti.

O objetivo da pesquisa é conhecer e analisar as representações de professores do Ensino Fundamental - Etapa I acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de ensino regular.

Sua participação é voluntária e será garantido o sigilo dos entrevistados. Os riscos nesta pesquisa são mínimos e se ocorrerem, dizem respeito ao entrevistado sentir vergonha ou constrangimento durante a entrevista em decorrência de alguma pergunta. Se isso ocorrer, haverá assistência imediata ao participante que será atendido pela pesquisadora que irá conversar e tentará minimizar a situação. A interrupção da participação é um direito do participante e poderá ocorrer no momento que desejar. O entrevistado poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar sua saída da pesquisa e não sofrerá qualquer prejuízo. É assegurada a assistência da pesquisadora ao participante durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

O principal benefício consiste na contribuição do estudo para a compreensão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino regular.

Para realizar a pesquisa, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas para uma melhor análise da mesma. Espera-se que a partir destas entrevistas, possamos

contribuir com informações e análises relevantes para todas as pessoas que vivem esta realidade: os próprios professores da rede municipal de ensino, a gestão, a comunidade escolar e toda a sociedade. É assegurado aos participantes da pesquisa:

- O esclarecimento de qualquer dúvida que tenha, antes e durante o curso da pesquisa;
- Recusar-se em participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase ou momento da pesquisa, sem nenhum constrangimento para o mesmo;
- Sigilo completo e privacidade quanto aos dados confidenciais, e principalmente a NÃO divulgação de sua identidade pessoal.
- Essa pesquisa não terá gasto ou remuneração por parte dos sujeitos da pesquisa.

Se você estiver se sentindo totalmente esclarecido, sem nenhuma dúvida sobre a pesquisa e sobre os responsáveis por ela, gostaria de convidá-lo (a) a assinar o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (elaborado em duas vias) que ficará com o (a) senhor (a) e com a pesquisadora.

Rio Claro, _____de _____ de 2015.

_____ _____

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do Participante

Dados sobre o projeto

Título do Projeto: “Experiências e representações sobre a Inclusão Escolar”.

Pesquisador Responsável: Ana Paula Abdalla

Cargo/função: Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação.

Instituição: Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro

Endereço: Avenida 24 A, 1515, Bairro: Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro, SP.

Dados para Contato: telefone: (19) 35326581- e-mail: anaabdalla@ymail.com

Orientadora: Prof.ª Dra. Andréia Osti

Instituição: Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro

Endereço: Avenida 24 A, 1515, Bairro: Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro, SP.

Dados para Contato: telefone: (19) 3526-4255 - e-mail: aosti@rc.unesp.br

Dados do participante:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____

Data de Nascimento: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Dados de contato do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – IB - (CEP):

Endereço: UNESP Rio Claro – Av 24 A, n°1515 – Bela Vista. CEP: 13506-900 – Rio Claro/SP – Prédio da Administração.

Telefones: 3526-9678 – 3526-9605 ou 3526-4105

Horário de funcionamento: 13:30 às 17:00h

E-mails: cepib@rc.unesp.br ou staib@rc.unesp.br

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista

Olá, (bom dia ou boa tarde) gostaria de agradecer sua disponibilidade em participar desta pesquisa, concedendo-me uma entrevista. Iremos conversar sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, mais especificamente sobre sua vivência nesse assunto. Vou lembrá-la (lo) que sua identidade será preservada e em nenhuma hipótese seu nome ou qualquer indício que quebre o sigilo será publicado na pesquisa. Usaremos um nome fictício. A entrevista poderá ter pausa quando você quiser.
Vamos começar?

1. Para começar, eu gostaria de saber qual a sua formação e quantos anos você tem de magistério?
2. Você teve alguma formação específica ou direcionada para o atendimento a alunos com deficiência?
3- Me fale sobre suas experiências com a inclusão escolar. O que vivenciou, houve desafios ou problemas? Quais sentimentos surgiram?
4. Quais diferenças você percebe entre a inclusão na teoria (o que é dito nos discursos oficiais, leis) e na prática (o que efetivamente ocorre na escola)?
5. Como foi quando você teve sua primeira inclusão em sala de aula? Como foi esse processo?
6. Quais os principais desafios de ter um aluno incluso numa sala regular?
7. No planejamento das aulas e quando surgem dúvidas e dificuldades em relação a um aluno incluso, você pode contar com colaboração do professor de AEE, coordenação ou direção, ou o trabalho é mais solitário?
8. A Secretaria de Educação promove formação continuada aos professores da sala regular sobre a questão da Inclusão ou sobre aspectos específicos dos alunos incluídos? Teria algum tema específico que poderia sugerir para formação e capacitação de professores?

Gostaria de agradecer pela sua participação em minha pesquisa. Muito obrigada!

APÊNDICE D

Alunos com deficiência por escola da rede municipal de Rio Claro - SP (2014)

