
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INCLUSÃO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CICLO ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE LIMEIRA-SP

LÍBIA SARA ROCHA GARCIA DA SILVA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Novembro - 2015

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE**

**INCLUSÃO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CICLO
ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS
DE LIMEIRA-SP**

LÍBIA SARA ROCHA GARCIA DA SILVA

ORIENTADORA: PROF^a. Dra. MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Novembro - 2015

371.9
S586i Silva, Líbia Sara Rocha Garcia da
Inclusão : análise das práticas pedagógicas do ciclo
alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de
Limeira SP / Líbia Sara Rocha Garcia da Silva. - Rio Claro,
2016

123 f. : il., gráfs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Educação especial. 2. Alfabetização. 3. Práticas
pedagógicas. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS DE RIO CLARO

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental das escolas municipais de Limeira/SP

AUTORA: LÍBIA SARA ROCHA GARCIA DA SILVA

ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI

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

Profa. Dra. MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. LUCIANA MARIA GIOVANNI
PUC - Pontifícia Universidade Católica São Paulo

Data da realização: 03 de setembro de 2015.

Aos meus pais
Sebastião e Cristina
Amor por toda a vida até depois dela

A minha avó e amiga
Maria de Lourdes

Ao meu esposo
Pela compreensão

A minha sobrinha Julia
Alegria dos nossos dias

Aos meus irmãos Junior e Edna
Por sempre estarem por perto

A minha tia Néia e prima Tairara
Por estarem presente em minha caminhada

A toda minha família que sempre me apoiou.

Agradeço aos meus queridos alunos especiais que marcaram minha vida e me ensinaram a beleza dela e que meus problemas não eram tão grandes como eu pensava. Como foi bom conhecê-los! e a todos que contribuíram de alguma maneira para concretização desse trabalho.

Agradeço

A Deus que tem sido fiel e bom para comigo

A querida professora Dra Maria Cecília de Oliveira Micotti pela oportunidade e confiança e por tê-la encontrado em minha vida.

Ao meu pai que nunca me deixou só

A minha mãe, que sempre me orientou e me deu a oportunidade de vida

....

Agradeço também pelas orações e por ter me criado nos caminhos de Deus. Valeu! . A os meus queridos amigos Roni e Sandra que me incentivaram nos momentos em que tudo parecia desanimador e difícil

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Limeira “Apae”

por me apoiar e por ter me apresentado a Unesp-Rio Claro e a

Professora Maria Cecília, aos amigos que fiz por lá ao longo dos anos de trabalho, obrigada Isabel e Maria do Carmo pelas

orientações e por me incentivar a não desistir,

Ao professoras Luciana Maria Giovanni e Maria Antonia Ramos

de Arzvedo pelas contribuições no exame de qualificação e defesa.

Aos professores do departamento de Educação pelas mais diversas contribuições. E, finalmente, a todos que contribuíram para a concretização dessa pesquisa e sonho “sonho realizado”.

(...)

*"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas,
Que já tem a forma do nosso corpo,
e esquecer os nossos caminhos,
que nos levam sempre aos mesmos lugares.
É o tempo da travessia:
e, se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre,
à margem de nós mesmo".*

(...)

*Eu tenho uma espécie de dever,
dever de sonhar,
de sonhar sempre,
pois sendo mais do que um espetáculo de mim mesmo,
eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.
E, assim, me construo a ouro e sedas,
em salas supostas,
invento palco,
cenário para viver o meu sonho
entre luzes brandas e músicas invisíveis."*

Fernando pessoa

Sumário

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	9
1. A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL	13
1.2. Antecedentes históricos	13
1.3 Educação Inclusiva	15
1.4 Legislação e o atendimento escolar	24
1.5 Saberes docentes e o desafio da inclusão	28
1.6 Saberes necessários para o professor de salas inclusivas	32
1.7 A Formação docente na perspectiva da Inclusão	36
1.8 As funções atribuídas à gestão escolar nos processos inclusivos	39
1.9 Projeto Político Pedagógico.....	42
2. Práticas Pedagógicas e Ações Inclusivas	44
2.1 Alfabetização.....	49
2.1.1.1 A criança especial e o processo de alfabetização	49
2.1.2 Currículo Adaptado: Uma ação necessária	52
2.1.3 Pacto	53
2.1.4.1 Ciclos de Alfabetização	54
2.1.5 As reflexões sobre a escola colocam em pauta a democratização do ensino em nosso país.	55
3. A PESQUISA	56
3.1 Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do Ensino Fundamental das escolas municipais de Limeira-SP.....	56
3.1.1 Objetivo geral.....	58
3.2 Etapas da pesquisa	59
3.2.1 Procedimentos Metodológicos	60
3.2.2.1 Contextualização	64
3.2.3 Participantes	72
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	76
4.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa	76
4.1.2 As práticas de alfabetização que embasam o trabalho dos professores (como os professores percebem as suas práticas da leitura e escrita e as fundamentam.....	80
4.2 Metodologia utilizada pelos professores nos processos de alfabetização.....	86

4.2.1 Planejamento de atividades	89
4.2.2 Avaliação das competências e habilidades	91
4.2.3 A contribuição das práticas pedagógicas no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual incluso.....	92
4.2.4 As práticas pedagógicas como ferramenta para a participação efetiva dos alunos inclusos em situações pedagógicas	101
4.2.5.1 Organização de Sala de Aula.....	102
4.3 Gestão em sala	103
4.3.1 Interação em sala de Aula	105
4.3.2 Discurso do professor	105
4.3.3 Discurso do aluno	106
4.3.4 Relação entre os alunos sentimento de comunidade	107
4.3.5 Clima de Sala de Aula.....	107
4.4.1. O discurso e as práticas diretas	108
4.4.2 O Projeto Político Pedagógico – PPP	108
Considerações Finais	117
REFERÊNCIAS	123

RESUMO

Silva, Líbia Sara Rocha Garcia. **Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do Ensino Fundamental de escolas municipais de Limeira-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Rio Claro: UNESP-SP, 2015.

O problema, alvo desta pesquisa, resume-se na seguinte pergunta: As práticas pedagógicas, exercidas no ciclo alfabetização do Ensino Fundamental, atendem às necessidades de aprendizado dos alunos com deficiência Intelectual em seu processo de inclusão escolar? Segundo relatos de docentes da rede municipal, o índice de insucesso no aprendizado entre alunos com deficiência intelectual, incluso no ciclo alfabetização do Ensino Fundamental, é relevante e preocupante. A partir dos discursos dos professores, buscamos identificar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no ciclo alfabetização do Ensino Fundamental com alunos em processo de inclusão e a contribuição de tais práticas pedagógicas para o processo de aprendizagem e de inclusão escolar, as quais constituem os objetivos deste trabalho. Para isso, observamos quais são os critérios mais utilizados pelos professores para tratar com as diferenças em sala de aula, considerando-se a relações dessas práticas com os pressupostos oficiais da Educação Inclusiva. A pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira compõe-se do levantamento bibliográfico de referencial teórico e documentos, dentre eles o projeto político pedagógico e trabalhos de diversos autores que discorrem sobre a questão das práticas pedagógicas, inclusão e alfabetização. A segunda compõe-se do relato de pesquisa feito em escolas regulares municipais de Limeira/SP, por meio de observação nas salas de aula frequentadas por alunos deficientes intelectuais e entrevista estruturada com os professores das salas do ciclo alfabetização, sendo 11 professores participantes em 10 escolas da rede regular de ensino. Os resultados dessa pesquisa mostram que a alfabetização – aprendizagem da leitura e escrita do aluno incluso não integra o trabalho docente, isso se manifesta nas aulas pela ausência de empenho dos professores para a inserção dessas atividades, questão que se agrava diante da possibilidade desses alunos participantes da pesquisa apresentarem grau de deficiência leve, considerado apto à aprendizagem.

Palavras chave: Inclusão, Alfabetização, Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Silva, Líbia Sara Rocha Garcia. **Inclusion: analysis of pedagogical practices of literacy cycle of Elementary Education of municipal schools of Limeira-SP.** Dissertation (Master's degree in Education). Mentor: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Rio Claro: UNESP-SP, 2015.

The problem, this research focus, sum up in the following question: Do the pedagogical practices, performed in the literacy cycle of Elementary Education, meet the intellectually disabled students' learning needs in their process of school inclusion? According to the municipal schools teachers' reports, the index of failure in the learning among intellectually disabled students, included in the literacy cycle of Elementary Education is significant and worrisome. From the teachers' speaking, we sought to identify and analyze the pedagogical practices used by the teachers in the literacy cycle of Elementary Education with students in the process of inclusion and the contribution of such pedagogical practices to the learning process and school inclusion, which constitute the aims of this essay.

For this purpose, we are going to observe what the most used criteria are to deal with the differences in class by teachers, considering the relation of these practices with the official prerequisites of the Inclusive Education.

The research is performed in two stages. The first one consists of a bibliographical survey of theoretical framework and documents, among them the political pedagogical project and essays of several authors who argue about the matter of pedagogical practices, inclusion and literacy. The second one is composed of research reports done in regular municipal schools of Limeira/SP, by observing classrooms attended by intellectually disabled students and structured interviews with teachers of literacy cycle classrooms, being 11 participating teachers in 10 regular schools. The outcomes of this survey depict that the literacy, the included student's reading and writing learning, doesn't integrate the educator's work. This is evident in class due to the lack of teachers' commitment to the insertion of these activities, a point which gets worse faced with the possibility of these students, who took part in this research, being disabled at a low level, considered capable of the learning process.

Keywords: Inclusion, Literacy, Pedagogical practices

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar no Brasil vem sendo, ao longo dos anos, marcada por conflitos e preconceitos. É um tema que ganha espaço cada vez maior em debates e discussões que explicitam a necessidade da escola atender a todos.

Sabemos que a proposta de construção de um sistema educacional inclusivo, na realidade Brasileira, encontra-se amparada legalmente em princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade.

No entanto, muitas vezes, as práticas inclusivas distanciam-se sobremaneira das proposições teóricas e legais. Nesse contexto, o presente estudo, vinculado à linha de pesquisa formação de professores e o trabalho docente, pretende contribuir com os processos inclusivos nas escolas municipais de Limeira-SP em salas do ciclo alfabetização do Ensino Fundamental. Serão analisadas quais são as práticas pedagógicas exercidas no ciclo alfabetização em que há alunos inclusos com deficiência intelectual e se tais práticas atendem às expectativas e necessidades desses alunos em seu processo de aprendizagem e inclusão escolar.

Segundo Arnost (2013), a questão do distanciamento entre as práticas realizadas em sala de aula e as propostas pedagógicas constitui-se em uma prática nas salas de alfabetização; pois, de um lado, as orientações recentes apontam a necessidade de o ensino voltar-se para a identificação do aluno como sujeito de sua aprendizagem e, por outro, as pesquisas revelam que as práticas pedagógicas estão centradas no professor e na realização de atividades descontextualizadas, cujo enfoque prioriza a repetição e a memorização.

Essa lacuna entre as intenções e as ações afirma a autora que ocorre devido às dificuldades de superação da leitura de novas ideias para os mesmos conflitos.

Tais inquietações surgiram ao longo do meu trabalho como pedagoga no projeto Inclusão, o qual tinha como objetivo acompanhar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Limeira-SP - APAE, sendo a minha principal função orientar professores e coordenadores das escolas da rede regular de

ensino que é frequentada por alunos atendidos pela equipe terapêutica do projeto. No decorrer das orientações, ficavam evidenciadas, na fala desses professores, profundas falhas e fragilidades nos processos de aprendizagens do aluno incluso e a dificuldade de desenvolver estratégias e intervenções necessárias para a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual. A fala dos professores também denunciava um descompasso entre o discurso e a prática pedagógica e que pouco conheciam sobre a inclusão escolar. A fim de compreender o que realmente ocorria nas salas inclusivas do ciclo alfabetização e o que ocasionava o insucesso relatado pelas professoras iniciiei a pesquisa pautada em observações em sala de aula e entrevista com os professores. Ao longo do processo, ficou claro que a inclusão de alunos com deficiência intelectual propõe mudanças no trabalho escolar. Neste contexto de mudanças há, por um lado, os professores que buscam novos encaminhamentos para velhas práticas ou que usam antigas práticas para responderem às novas propostas e, por outro, os alunos que buscam um ensino de qualidade e a oportunidade de conquistar novos caminhos por meio da educação.

As controvérsias e atos isolados identificados nos processos de mudanças indicam que, a cada ano, a fileira dos alunos que são excluídos dentro de um processo nomeado inclusivo aumenta, fracassando assim no domínio pleno das práticas de leitura e escrita, colaborando para o aumento dos chamados analfabetos funcionais.

Assim, os resultados de pesquisas que abordam os conflitos e insucessos escolares, juntamente com os resultados poucos satisfatórios observados nas avaliações oficiais, indicam a necessidade, urgente, da adoção de outras ações para o trabalho com a alfabetização de alunos deficientes intelectuais inclusos.

Para tanto, cabe à escola propiciar o aprendizado dos alunos com deficiência intelectual em ambientes comuns, em classes inclusivas, e, mais que isso, desenvolver o processo de construção de uma sociedade inclusiva.

Ocorre que, independentemente da origem e da natureza das dificuldades dessas pessoas, elas precisam de apoio para que tenham oportunidades asseguradas de frequentar e aprender no ensino regular.

Para Micotti (2004), a alfabetização, fase crucial na escolarização, marca e desafia a formação de professores, o que constitui outro problema educacional que requer medidas voltadas ao aprendizado do ensino, sobretudo no que se refere às articulações entre teorias e práticas pedagógicas.

A inclusão implica em transformação na compreensão das diferenças, na concepção de aluno, do que é ensinar e aprender, do papel do professor e de seus saberes e práticas.

Assim, esta pesquisa visa identificar e descrever os processos inclusivos nas salas de alfabetização, propondo uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e mudanças necessárias.

Procura, responder aos seguintes questionamentos:

Em que consistem as práticas de alfabetização no ciclo alfabetização em turma das quais participam alunos inclusos?

Em que medida tais práticas contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos, considerando as diferenças de desempenho entre eles?

Em que medida essas práticas permitem a participação efetiva dos alunos nas situações pedagógicas?

Assim, no capítulo 1 da dissertação será explicitada a situação da inclusão no Brasil, os seus antecedentes históricos, a proposta de construção de um sistema educacional inclusivo na realidade brasileira, a Legislação, a evolução da educação especial, os saberes docentes e o desafio da inclusão, a formação docente na perspectiva da Inclusão, práticas pedagógicas e ações Inclusivas.

Já no capítulo 2 serão abordados os temas: a alfabetização, a criança especial e o processo de alfabetização, o currículo adaptado, o PACTO, Ciclos de alfabetização e a democratização do ensino em nosso país.

No capítulo 3 será apresentado o delineamento da pesquisa, as etapas da construção da mesma, os procedimentos metodológicos, a contextualização das escolas e os participantes da pesquisa.

No capítulo 4 serão apresentadas algumas considerações sobre a problemática da Inclusão nas salas de alfabetização, os resultados da pesquisa e suas implicações para a facilitação dos processos inclusivos e alfabetização.

1. A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

1.2. Antecedentes históricos

A inclusão é um tema que ganha espaço cada vez maior em debates e discussões que explicitam a necessidade da escola atender a todos. Porém:

Ao falarmos da inclusão, falamos de um conflito histórico e pertencente a certo funcionamento social, determinado pela exclusão social; o sistema em que vivemos é excludente em sua raiz. Dessa forma, falar em inclusão é perceber as práticas exclusivas constitutivas de nossa sociedade, uma sociedade de desiguais (MACHADO, ALMEIDA, SARAIVA, 2009, P. 21).

Em meio a esses conflitos, no século XIX, iniciaram-se os serviços de Educação Especial no Brasil, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, que trouxeram ideias para implementar ações para atender pessoas com deficiência física e intelectual.

Tais iniciativas não estavam incluídas nas políticas públicas do país e foi preciso aproximadamente um século para que a Educação Especial passasse a estar presente em nosso sistema educacional.

Nos anos 1960, essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente com a denominação “Educação dos Excepcionais”. Mantoan (2008, p.4), em seu artigo Educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar, afirma que a Educação especial no Brasil foi dividida em três grandes períodos: o período de 1954 a 1956 foi marcado por iniciativas de caráter privado, ao passo que o período de 1957 a 1993 é marcado por ações oficiais de âmbito nacional, e após 1993, há movimentos em favor da Educação Especial.

Ao longo desse tempo, foram fundadas instituições de assistência ao deficiente e, em 1957, a Educação Especial passou a ser assumida pelo poder público com a criação das chamadas “campanhas” destinadas para atender a cada uma das deficiências.

Em 1972, foi constituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o grupo tarefa de Educação Especial que juntamente com James Gallagher, apresentou a primeira proposta de estruturação da Educação Especial Brasileira. Foi criado um órgão para gerir essa Educação, atualmente denominado SEESP – Secretária de Educação Especial.

Muitas pessoas e órgãos públicos identificaram-se com a educação de pessoas com deficiência e protagonizaram esta história, a qual vem sendo construída a passos lentos no Brasil.

Iniciativas de caráter privado tiveram papel importante e, já nos anos 80 e 90, as próprias pessoas com deficiência passaram a se organizar, visando de alguma forma assegurar os direitos conquistados.

É evidente que a discussão acerca dos direitos na sociedade, e em especial do direito à educação, não é recente e tem acompanhado os diferentes movimentos de transformações sociais na história da humanidade.

Em 1990, Jomtien, Tailândia, sediou a Conferência Mundial de “Educação para Todos”, com a participação de vários organismos internacionais, governamentais e não governamentais. Nessa conferência, foi estabelecida a necessidade de assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Os dados dessa conferência apontaram que no mundo existem mais de 960 milhões de adultos analfabetos, além de um número crescente de analfabetos funcionais, identificaram também que 33% dos adultos do mundo estão à margem de informações e conhecimentos elementares, necessários para mudar sua vida e de suas famílias, com mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos que não completaram a escola primária, ou a terminaram sem atingirem os conhecimentos básicos e baixa cobertura de atendimento à 1ª infância (creches e pré-escolas) e à educação média.

No Brasil, dados do MEC/INEP – Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (2004) e do censo demográfico do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (2000) revelam um quadro semelhante: o atendimento educacional às crianças com até 3 anos de idade atinge apenas 9,4% dessa população e, na faixa etária de 4 a 6 anos, atinge apenas 61,4%. A taxa de escolarização no Ensino Fundamental regular para crianças de 7 a 14 anos é de 94,3%, sendo São Paulo o estado que atinge o maior índice (97,3%);

A taxa de distorção entre idade/série, no ano de 2002, gira em torno de 36%, sendo essa discrepância maior nas séries finais do Ensino Fundamental.

Mais da metade dos alunos de 4^a série do Ensino Fundamental, em proficiência da Língua Portuguesa, atinge nível “muito crítico ou crítico” e apenas 4,83% atingem um patamar “adequado ou avançado”.

A situação das escolas brasileiras não é diferente da situação apontada na Conferência de Educação para Todos. O acesso à escola foi ampliado, principalmente na educação básica, e, em consequência disso, também aumentou a matrícula dos alunos com deficiência intelectual.

Seria necessária uma mudança desde a formação inicial até as práticas em sala de aula, práticas tais que necessitam de um norte, um embasamento teórico. Segundo Mantoan (1991), as escolas tradicionais não dão conta das condições necessárias às mudanças propostas por uma educação aberta às diferenças, já que elas não foram concebidas para atender à diversidade dos alunos, têm uma estrutura rígida e seletiva no que diz respeito à aceitação e a permanência daqueles que não preenchem as suas expectativas.

Uma das reações mais comuns, referentes à inclusão, é afirmar que a escola não está preparada para enfrentar as diferenças. Esse motivo é aventado quando surgem quaisquer problemas de aprendizagem nas turmas e, até mesmo, quando eles existem, concretamente.

1.3 Educação Inclusiva

A proposta de construção de um sistema educacional inclusivo na realidade brasileira encontra-se amparada legalmente e por princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade, como apontam Arruda e Almeida (2014), porém, na prática, distancia-se das proposições teóricas e legais.

Esse distanciamento tem sido o motivo de insatisfações por parte de todos envolvidos no processo de inclusão escolar. Sabe-se, portanto, que esse processo exigiria muitas mudanças no contexto escolar, sendo necessário “o surgimento de novas formas de organização escolar”, sendo, para Arruda e Almeida (2014), audaciosas e comprometidas com uma nova forma de pensar e fazer a educação. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), uma educação de qualidade para todos envolve, entre outros fatores, a atribuição de novas dimensões à escola, não somente no que diz respeito à aceitação, mas

também à valorização das diferenças, resgatando valores culturais e o respeito da construção de um aprendizado juntos.

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar... elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994 p.8-9).

A Educação Especial há tempos era reconhecida como um ensino paralelo ao regular, mas, atualmente, vem se atrelando ao ensino regular, baseando-se nos princípios de igualdade e vencendo barreiras e preconceitos. Todavia, seria necessária uma reeducação em nosso país, pois os preconceitos arraigados na história impedem avanços na Educação Inclusiva.

Para Sasaki (1997, p. 41), a inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Já para Ferreira (2005, p.44), a inclusão seria:

[...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor.

Uma escola verdadeiramente inclusiva teria que defender princípios e valores éticos, visando à transformação das práticas pedagógicas para adequá-las às necessidades dos alunos, atendendo-os em suas individualidades durante o processo de aprendizagem. Para Sasaki (1997), o movimento de inclusão perpassa, ao longo do tempo, por quatro fases: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

Diante disso, será abordado a seguir o percurso histórico da pessoa com deficiência em cada fase.

A fase da exclusão foi o período em que as pessoas com deficiência intelectual eram rejeitadas, humilhadas e até exploradas, pois nessa época essas pessoas não recebiam nenhum tipo de atenção e tampouco atendimento especializado. Ao longo do tempo, foram surgindo alguns estudos no Brasil a respeito da Educação Especial. Mazzota (2005) cita, por meio de um documento síntese da “Jornada de pesquisa em educação especial”, como principais linhas de pesquisa:

O diagnóstico da deficiência mental educável, integração da pessoa deficiente, formação de recursos humanos, currículos e programas em educação especial, prevenção da excepcionalidade, relação criança- família-escola, reabilitação e profissionalização. (MAZZOTA, p. 12, 2005).

Algumas organizações de serviços para os deficientes passaram a surgir ainda no século XIX. No final da década de 50 e início da década de 60, no século XX, passa-se a pensar na hipótese dos deficientes no sistema educacional, tendo em vista a política educacional brasileira.

No entanto, na fase da Segregação Institucional, estas pessoas passaram a ser atendidas em instituições especializadas, surgindo assim as Escolas Especiais, conhecidas como o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 12 de outubro de 1854, no Rio de Janeiro, tornando-se assim a primeira escola de cegos do Brasil, fundada por intermédio de D. Pedro II. Isso foi possível devido à presença de José Álvares de Azevedo, que estudara “no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Hauy no século XVIII” (MAZZOTA, p.28, 2005), sendo essa a principal influência do Imperador para que o mesmo viesse a criar o primeiro Instituto especializado para pessoas cegas da América do Sul.

Em 17 de maio de 1890, o nome do Instituto é substituído por Instituto Benjamin Constant (IBC), sob o decreto de número 408, assinado por Marechal Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant Botelho de Guimarães.

Em setembro de 1857, é fundado, por D. Pedro II, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, com a presença de apenas dois alunos, mas sob a influência de Hernesto Huet, foi possibilitado em 1856 um acréscimo no número de estudantes. Em 1957, foi denominado Instituto Nacional de Educação de

Surdos (INES) e nesse espaço foram realizadas diversas oficinas como: sapataria para meninos e tricô para meninas.

A partir dessas fundações, foram realizados diversos congressos que possibilitaram discutir a educação especial, tendo em vista o currículo e a formação de professores surdos e cegos, além dos recursos financeiros que foram destinados aos mesmos, contribuindo para diversas ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico- pedagógico aos deficientes.

Segundo Sasaki (1997), após essa fase, as escolas do ensino regular começam a abrir classes especiais. Essas classes, porém, eram mantidas com a intenção de que esses alunos com dificuldades pedagógicas não atrapalhassem o ensino dos demais.

Blanco (2002, p.08) observa que “assim, quando se começa uma experiência de integração, é reproduzido, no interior da escola, o mesmo enfoque da escola especial”. O termo Integração refere-se ao ato de inserir o aluno no ambiente escolar, porém, o aluno que já tenha sido preparado, capacitado e que, na opinião de muitos, esteja adaptado para viver em sociedade.

Denominamos *integração* os modelos que começaram a serem implantados no Brasil desde o final da década de 70, os alunos com necessidades educacionais especiais, geralmente oriundos do ensino especial, são inseridos na sala regular na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento especializado paralelo, em horário alternativo, individualmente ou em salas de recursos. (GLAT, OLIVEIRA, 2003, p. 12)

Mazzota (1996, p.15), alerta que:

[...] tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas.

Dessa forma, ocorre a amplitude de trabalhos científicos e técnicos em prol da pessoa com deficiência a serem publicados em eventos no início do século XX: o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia traz novas proposta como a de proporcionar o atendimento em escola de ensino regular, para deficientes mentais; assim como, a criação de instituições especializadas para o atendimento das pessoas com deficiência.

Em 1935, surge a Pestalozzi, instituto que atendia deficientes intelectuais e auditivos que recebeu influência de Helena Antipoff, psicóloga que criou diagnósticos, classes e escolas especiais.

Já em 1943, o Instituto Benjamin Constant (IBC) possibilitou a instalação de uma imprensa Braille que pertencia ao Instituto para as produções escritas dos alunos com deficiência visual, na intenção de deixar disponível para o aluno.

Outras classes especiais começam a surgir com objetivos educacionais. Mazzota (2005), de 1932-1943, relata que a Santa Casa de Misericórdia disponibilizava o ensino hospitalar ao Lar Escola São Francisco, com a necessidade de acompanhar a reabilitação de deficientes físicos.

Já em 1950, surge no Brasil a - Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), instituição particular especializada que vem mantendo convênio com o estado e a prefeitura de São Paulo, para atender aos alunos da rede estadual e municipal de ensino.

Mazzota (2005, p.46) diz ainda que, no dia 11 de dezembro de 1954, “foi fundada, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)” com o objetivo de atender aos problemas relacionados à deficiência intelectual.

Tendo em vista todo esse histórico, nota-se que o tema inclusão escolar possui certa dimensão que ultrapassa o plano da instituição escolar; trata-se de uma organização social e cultural, que é reproduzida dentro da educação ao longo dos anos.

Tal reprodução remete a uma reflexão: o acesso à escola, ao aprendizado e ao conhecimento não seria para essas pessoas poder reafirmar-se como cidadão dentro de uma sociedade? Não seria ter acesso à cultura e às trocas com outros colegas e com o universo que a escola traz consigo?

A muitas pessoas esse direito vem sendo negado, através da discriminação e segregação, o que mostra a eles a todo o momento que não são aceitos. É visto que, mesmo em escolas que propagam e levantam a bandeira dizendo “somos escolas inclusivas”, esses alunos, com deficiência intelectual, são colocados em salas ditas especiais, ou com outras nomeações para camuflar o verdadeiro objetivo que as sustentam.

Sabe-se que tais escolas só representam a nossa sociedade que se fecha com seus estereótipos, apelos e modelos de pessoas perfeitas e acima da média e que talvez jamais possam ser copiados.

Dessa forma, a inclusão escolar traz com ela a inclusão social, pois é nítido que quando os muros de uma escola são altos demais, a ponto de impedir o acesso a ela de certo grupo de crianças, isso reflete o fato de que nossa sociedade também está fechada para esse grupo, não apenas para o grupo, mas também para essas famílias que sofrem discriminação juntamente com a criança. Segundo Charles Gardou (2011), no artigo Pensar a deficiência numa perspectiva inclusiva:

[...] a deficiência não resulta exclusivamente da deficiência ou da pessoa em si, mas, por um lado, da forma como os espaços de educação, de cultura, de trabalho e, de modo geral, a sociedade a considera e, por outro lado, as respostas que eles lhe dão. (GARDOU 2001, p. 15).

Observa-se também no livro Educação impossível, de Maud Mannoni (1977), o que vem a ser a inclusão escolar. A autora relata a experiência da Escola de Bonneuil, que possibilitou aos seus frequentadores um lugar diferente do que sempre lhes havia sido imposto, as instituições médico-pedagógicas. A Escola de Bonneuil constitui-se como um lugar de vida, ou seja, um local que pretende a não reprodução dos já conhecidos modelos de tratamento e adequação, permitindo que os alunos possam expressar seus desejos, pois "Para o analista, a educação não deve funcionar cegamente (contentando-se, por exemplo, com a aquisição de automatismos), mas fazer um lugar para o desejo e se abrir sobre possibilidades de permanente invenção" (MANONNI, 1989, p.72).

Jolibert (2008) complementa, afirmando que a escola deve ser um lugar onde se crie condições favoráveis para uma aprendizagem bem sucedida e convencer-se de que todas as crianças – todas quaisquer que sejam, possam aprender, desde que lhes seja dado os meios. O ambiente escolar não seria excludente, muito pelo contrário, a escola tornar-se-ia um local de crescimento intelectual, local de formação e reconstrução social.

Mannoni (1977, p. 156) relata uma triste trajetória que tem seu fim na exclusão de crianças do ambiente escolar:

Se a descoberta da criança constitui o grande acontecimento dos tempos modernos (provocando o aparecimento da instituição educacional), a da criança deficiente (e da instituição médico-educacional que a ela se consagra) constitui como já vimos o evento marcante da época contemporânea.

Esse caminho deve-se pela reprodução nas instituições educacionais de um modelo que separa completamente o aluno do professor, segundo o qual, um detém todo o conhecimento, enquanto o outro não sabe nada, limitando o conteúdo escolar (Mannoni, 1977). Estabelece-se uma relação de poder que acaba impedindo o aluno de aprender.

O educador institui um ideal a ser atingido, ignorando o desejo do aluno. Nesse contexto, Jolibert (2008, p.25) afirma que é tarefa da escola e dos educandos:

Promover o sucesso; não pensar ou deixar que a criança pense, seja qual for o nível de dificuldade encontrado, que tudo está decidido de antemão, que ela é incapaz de desenvolver, como seus colegas de classe, verdadeiras ambições de aprendizagem e de progresso.

Promover esse pensar seria um sinal de aceitação e respeito aos educandos, uma mudança necessária e bem vinda, pois nela, segundo Mannoni (1997), aparecem as inadaptações, resultando no surgimento das escolas paralelas, as denominadas "especiais".

Machado (2005) afirma que boa parte dos encaminhamentos feitos a clínicas-escola e postos de saúde envolve queixas escolares, como de alunos mal-educados, indisciplinados ou que não conseguem aprender. A autora afirma que a demanda que se coloca como um problema individual, de determinado aluno, é equivocada em grande parte, e fica nítido que a queixa escolar nasce de um coletivo, de uma construção. Os professores carregam em seu discurso o modelo de como certo estudante deveria ser, formando a dificuldade nele, sem perceber que são os próprios educadores que estabeleceram essa meta.

Essa ideia de modelo seria um dos motivos que faz e sustenta a exclusão dos alunos que não se enquadram nos aspectos e resultados esperados pelo sistema educacional. A partir dessa reflexão descrita pelas duas autoras é possível enxergar claramente como a exclusão/inclusão escolar é arquitetada no cotidiano.

Esse modelo constrói o conceito de criança deficiente ou "especial", aquela que deve ser cuidada por médicos, e não pela instituição escolar. Por esse motivo, quando a escola e professores identificam alunos e os encaminham para instituições especializadas, já têm implícita a ideia de que "esse aluno não cabe a este lugar", portanto, não têm a responsabilidade de ensiná-lo ou de recebê-lo, pois este aluno não se encaixa nos moldes estabelecidos.

O discurso do médico psiquiatra, segundo Mannoni (1977, p. 152), atualmente, liga-se a uma ideologia de resultados e adaptação em uma sociedade que prioriza a produção: "Esse saber é posto ao serviço de ideias de rendimento e eficácia - e isso produz efeitos sobre os programas escolares ou os tipos de instituições educacionais e assistências criadas".

Aquele que não se encaixa no modelo torna-se "enfermo", com necessidade de tratamento e, sendo assim, a escola deixa de cumprir o seu papel que é o de propiciar o aprendizado, ela deixa de oferecer adaptações às necessidades individuais de cada aluno, pois entende que esse aluno nunca, jamais conseguira atingir êxito. A questão será porquê os alunos ditos normais atingem de forma homogênea todos os desempenhos esperados? Será que todos evoluem juntos? Certamente a resposta é não, pois todos são diferentes intelectualmente e a cada indivíduo é estabelecido um tempo para a efetivação das aprendizagens. Arruda e Almeida (2014) afirmam que cada criança tem seu ritmo de aprendizado e divergem em suas habilidades e dificuldades, assimilam que o cérebro humano é único, complexo e singular, tão singular como as impressões digitais, embora apresentem a mesma estrutura.

Talvez o tempo para o determinado aprendizado não caiba em um ano, ou ciclo, talvez a escola esteja assumindo um papel de promoção de alunos. Adorno (1997), valendo-se de conceitos da Psicologia, diz que os indivíduos estão sendo formados para excluir, para competir e tirar o outro do caminho.

Assim, a questão que se coloca é a de saber como a educação pretende "incluir" nesse contexto de competitividade? Como bem observou Freire (1997), a escola veio mantendo seu espectro no interior de uma educação bancária, responsabilizando-o pelo depósito de conhecimentos aos estudantes, que os recebe, por sua vez, aplica-os às realidades.

A escola atual é também fruto dessa forma de escolarização, considerando, inclusive, que os membros da equipe pedagógica são produto desse modelo escolar. Diretores, coordenadores e professores são sujeitos desse processo, que ao longo de sua formação acadêmica, concepções lhes são passadas e que ficam arraigadas, sendo posteriormente repassadas aos alunos, formando-se assim um ciclo.

Segundo Silva (1995), mesmo que essas discussões sobre tais questões tenham avançado no âmbito dos centros de pesquisa educacionais no Brasil, nem sempre as práticas escolares acompanham tais avanços, pois as unidades escolares são feitas de pessoas. Como aponta Silva (1995, p. 1970) sobre relações de poder:

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que exclui e inclui, isso é poder. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais – isso é precisamente o poder.

A própria institucionalização dos direitos de negros, homossexuais, mulheres, deficientes e outras marcas identitárias de diferenças em nossa sociedade deram-se por relações de poder por meio de lutas e de defesas que passaram a se desdobrar na igualdade de direitos. Mantoan (2005, p. 1), em seu artigo “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, ressalta que a inclusão:

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.

Para a autora, a escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora, pois complementa que há ganhos para todos, tanto para a escola como para o aluno incluso, e esse ganho é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade para vencer os preconceitos.

A inclusão é uma visão, uma estrada a ser percorrida, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações (ARRUDA E ALMEIDA, 2014).

A inclusão escolar só será completa quando for aceita a própria imperfeição, quando se deixar de pensar nos educadores como seres “donos da verdade” e quando a própria inclusão deixar de existir, ou seja, quando todos tiverem o direito à educação escolar de forma natural e não por imposição. Para os autores, é emergencial a promoção de uma pedagogia contemplando a todos os sujeitos sociais e não a da pedagogia da pessoa com deficiência, sendo essa a que se constitui na primeira barreira atitudinal percebida no âmbito escolar.

1.4 Legislação e o atendimento escolar

Como já visto anteriormente, a evolução dos serviços voltados à educação especial passou de uma fase inicial, totalmente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência, para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico.

Depois, iniciaram-se os atendimentos em instituições de educação escolar e, a seguir, a integração da educação especial no sistema de ensino.

Atualmente, o que vai contra a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular.

Essas transformações vêm modificando o significado da educação especial e deturpando o sentido dessa modalidade de ensino. Mesmo quando realizada adequadamente, a educação especial no Brasil é entendida também como um conjunto de métodos, técnicas e recursos especiais de ensino e de formas de atendimento escolar de apoio que se destinam a alunos que não conseguem atender às expectativas e exigências da educação regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, garantiu o direito dos "alunos deficientes" à educação, estabelecendo em seu Artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, esses alunos deveriam enquadraram-se, dentro do possível, no sistema geral de educação.

Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender

que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um sistema paralelo.

Esta situação acentuou a visão ambígua da educação especial no sistema de educação. O questionamento de muitos, na época, era: em conformidade com a lei, trata-se de um sistema normal ou especial de educação? Essa situação vem se repetindo hoje em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.

Em 1972, o então Conselho Federal de Educação, em Parecer de 10/08/72, entendeu a "educação de excepcionais" como uma linha de escolarização, ou seja, como educação escolar. Posteriormente, portarias ministeriais, envolvendo assuntos de assistência e de previdência social, quando definiram a clientela da educação especial, assumiram uma postura diferente do parecer, evidenciando uma visão terapêutica de prestação de serviços às pessoas com deficiência e optaram por aspectos corretivos e preventivos dessas ações; sendo assim, não demonstravam nenhuma intenção de se promover a educação escolar.

Atualmente, é clara a dificuldade de diferenciar o modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial. Essa situação faz retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de assumir ações e posições inovadoras, como é o caso da inclusão de alunos com deficiência em escolas inclusivas.

Contudo, o objetivo principal seria o da inclusão total e incondicional de todos os alunos, mas o que parece é que foi estabelecida uma ligação direta entre alunos deficientes e a educação especial.

Apesar das definições, estudos e demais maneiras de se diferenciar a clientela da educação especial, ainda não existem instrumentos legais e respostas conclusivas sobre qual é o verdadeiro alunado da educação especial, ou seja, qual é a sua clientela específica. Observa-se que nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica a clientela é bem delimitada.

Na maioria das vezes os alunos que lotam as classes especiais ainda hoje não são, na grande parte dos casos, aqueles a quem essa modalidade se dirige e pela ausência de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, correm o risco de serem todos admitidos e considerados

como alunos com deficiência. Trata-se de alunos que não estão conseguindo acompanhar as atividades pedagógicas estabelecidas no mesmo ritmo que seus colegas de classe ou que são indisciplinados, deficientes, filhos de lares pobres, negros e outros desafortunados da nossa sociedade, essa realidade é vista nas escolas de ensino regular com frequência.

Essas indefinições da legislação justificam todos os desmandos e transgressões do direito à educação e a não discriminação que algumas redes de ensino estão praticando por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral. Portanto, sabemos que há ações que buscam garantir a esses alunos o respeito às suas conquistas legais de estudar com seus pares em escolas regulares.

Todas estas situações, que envolvem problemas conceituais, desconhecimento dos preceitos da Constituição Federal e interpretações errôneas da legislação educacional têm confundido o verdadeiro sentido da inclusão escolar e prejudicado os que lutam por implementá-la nas escolas brasileiras gerando caminhos incertos, percorridos pelos que decidem a respeito da educação especial no Brasil.

Em 1986, na Portaria CENESP/MEC nº 69, há mudança do termo “alunos excepcionais” para “alunos com necessidades educacionais especiais” essa troca não modificou o significado da inclusão na escola. O MEC adota até hoje o termo “portadores de necessidades educacionais especiais – PNEE” ao referir-se a alunos que necessitam de educação especial.

Como são incluídos entre esses alunos os que manifestam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e os que apresentam altas habilidades, a clientela da educação especial não fica bem caracterizada, pois se mantém a relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e frequentar o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas. A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205, prescreve que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, e em seu artigo 208, prevê: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Esse e outros dispositivos legais referentes à assistência social, saúde da criança, do jovem e do idoso levantam questões muito importantes para a discussão da educação especial brasileira, não apenas em relação à adaptação de edifícios de uso público, quebra de barreiras arquitetônicas de todo tipo, transporte coletivo, salário mínimo obrigatório como benefício mensal às pessoas com deficiência que não possuem meios de prover sua subsistência e outros.

Segundo Mantoan (2008, p.6), em seu artigo “Educação Especial no Brasil da Exclusão a Inclusão Escolar”, mesmo com a legislação exposta, questionamentos fomentam a inclusão escolar.

- a) que implica um sentido de oposição entre educação especial e regular, em que os alunos com deficiência só teriam uma opção para seus estudos, ou seja, o ensino especial;
- b) a que implica uma inserção parcial, ou seja, a integração de alunos nas salas de aula do ensino regular, quando estão preparados e aptos para estudar com seus colegas do ensino geral e sempre com um acompanhamento direto ou indireto do ensino especial e
- c) a que indica a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, sem distinções e/ou condições, implicando uma transformação das escolas para atender às necessidades educacionais de todos os alunos e não apenas de alguns deles, os alunos com deficiência, altas habilidades e outros mais, como refere à educação especial.

Para a autora, o debate atual está centrado nas direções dos itens b e c acima citadas, isto é, entre integração escolar e inclusão escolar.

O assunto cria inúmeras e infundáveis polêmicas, provoca questionamentos entre professores e profissionais da área de saúde que atuam no atendimento às pessoas com deficiência - os paramédicos e outros que tratam clinicamente de crianças e jovens com problemas escolares e de adaptação social e também "mexem" com as associações de pais que adotam paradigmas tradicionais de assistência às suas clientelas.

Afetam também, e muito, os professores da educação especial que se sentem temerosos de perder o espaço que conquistaram nas escolas e redes de ensino. Os professores do ensino regular consideram-se sem competência para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente, aos alunos com deficiência, pois, seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) mais recente - Lei nº 9.394 de 20/12/96 - destina o Capítulo V inteiramente à educação especial, definindo-a no Art. 58º como uma "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais". Esse destaque seria de fato um avanço? Nota-se que a resposta é afirmativa, pois segundo Mantoan (2008, p.7):

Avançamos muito em relação ao texto da Lei Nº 4.024/61, pois parece que não há mais dúvidas de que a "educação dos excepcionais" pode enquadrar-se no sistema geral de educação, mas continuamos ainda atrelados à subjetividade de interpretações, quando topamos com o termo "preferencialmente" da definição citada.

Já no Artigo 59, a nova LDB dispõe sobre as garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos; terminalidade específica para os alunos que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude da deficiência; especialização de professores em nível médio e superior e educação para o trabalho, além de acesso igualitário aos benefícios sociais.

A LDB definiu finalmente o espaço da educação especial na educação escolar, mas não mencionou os aspectos avaliativos em nenhum item e essa ausência gera preocupação, pois não se sabe o que fazer a respeito – pode-se tanto proteger esses alunos com parâmetros específicos para este fim, como equipará-los ao que a lei propõe para todos.

1.5 Saberes docentes e o desafio da inclusão

Atualmente, a nova demanda de alunos nas escolas tem exigido dos professores a reconstrução dos saberes; os quais, no entanto, não provêm muitas vezes de suas experiências e trajetória. Este desafio proposto pela inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino tem estimulado diversas reflexões, entre as quais de saber como esses professores enfrentam tais desafios? Como construir os saberes para responder a essas necessidades?

Tais mudanças irão exigir dos professores transformação de sua identidade profissional, do modo como ensinam e aprendem a ensinar

Tardif (2002, p. 36) estabelece o vínculo entre os aspectos sociais e individuais do “saber docente”:

Pois no seu entendimento o saber é socialmente construído, uma vez que é partilhado por um grupo de agentes, possuidores de uma formação em comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionantes e recursos comparáveis; a posse e a utilização desse saber encontra-se assentado no sistema que legitima e orienta sua definição. Os saberes da docência não são definidos apenas pelo viés social, todavia, são situados na interface entre o individual e o social. Na sua perspectiva o saber docente está a serviço do trabalho. Na definição de o saber docente é “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

O autor pontua ainda que o saber construído pelo professor está relacionado com o professor e a identidade que é construída por ele próprio, com a sua experiência de vida e história profissional, com a convivência com os alunos em sala de aula e com os outros professores, coordenadores e diretores na escola, ou seja, seus saberes estão intrinsecamente relacionados aos diferentes elementos constitutivos do seu próprio trabalho que, segundo Tardif (2007), fica entre o individual e o social. O autor complementa que:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes, símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem um caráter de urgência (TARDIF, 2007, p. 49).

Micotti (2004), em estudo referente às descrições, feitas pelas próprias professoras da rede pública sobre seu desempenho como alfabetizadoras e do processo de elaboração de saberes constatou que:

[...] existe a ocorrência de relações entre prática pedagógica e os conhecimentos de origens diversas implícitos nesse processo. As professoras acentuam que no início de suas experiências no magistério, após um período de reprodução de práticas alheias modificam o seu modo de ensinar. Os resultados da pesquisa mostram que as mencionadas mudanças variam com a complexidade das reflexões feita pelas professoras sobre o ensino, nas quais interveem: os efeitos das práticas junto aos alunos, o estabelecimento de relação do aprendizado das crianças, com seu trabalho; a consciência dos limites das próprias práticas e a busca de aportes teóricos para desenvolvê-las. (MICOTTI, p. 264, 2004).

Alguns professores conseguem transformar as suas práticas pedagógicas e reestruturar seus conhecimentos e saberes quando realizam

estudos e reflexões teóricas extrapolando, segundo a autora, o ideário pedagógico predominante nos meios escolares. Essa atitude é, porém, necessária ao professor que irá receber alunos inclusos em sua sala, essa mudança de postura faz-se necessária para melhor desenvolvimento deste aluno em suas aprendizagens e convívio em sala de aula.

Então, considerando que o processo de formação pode constituir-se por meio “de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, é que se torna relevante “investir na pessoa” e atribuir valor aos saberes constituídos no campo de atuação docente (NÓVOA, 1992, p.25).

Ainda, segundo o autor, a prática pedagógica é formada pelo que fazem, dizem, pensam, não se restringe em um saber individual, mas constituído pelo trabalho com outros (alunos, colegas, pais e outros); ancorado numa tarefa complexa (ensinar); situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola) e enraizado numa instituição e numa sociedade.

Tardif (2007, p.17) afirma que para o exercício da profissão é necessário à junção de diferentes saberes, distingue diferentes saberes docentes formados pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O autor assim conceitua esses saberes:

- **Saberes da formação profissional** (ou das ciências da educação e da ideologia pedagógica), que se apresentam como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões racionais e normativas sobre a prática educativa e conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da ação;

- **Saberes disciplinares** são aqueles que correspondem aos saberes dos diversos campos do conhecimento, sob a forma de disciplinas (matemática, história, literatura e outras), que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes;

- **Saberes curriculares**, esses são correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar,

a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e

- **Saberes experienciais** são os saberes específicos, desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles emergem da experiência e são por elas validados. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. São saberes experienciais ou práticos, que se constituem nos “macetes” da profissão.

Considerando a importância dos saberes advindo de várias fontes, atribui-se grande valor às significações pessoais dos professores:

O professor é pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992).

O ser professor ultrapassa os limites da sala de aula, segundo as ideias de Nóvoa (1992, p. 62), passa a ser um ator social, que participa de espaços formativos, porém tem uma história de vida, cultural e sua própria personalidade.

Sendo assim, tais aspectos irão diretamente influenciar seus pensamentos e ações, que irão constituir em seu fazer professor. Mantoan (2002; 2006) ressalta que a relevância das atitudes inclusivas estão intimamente ligadas às construções relacionais formadas entre os sujeitos desde cedo, é este sujeito que convive com a diferença e a compreende de uma forma natural.

Cabe ao papel do professor acolher verdadeiramente a turma toda. O saber do professor, suas concepções e atitudes frente aos processos inclusivos são de suma importância, atitudes, porém, que são evidenciadas pelo seu modo de agir, sendo passíveis de reconstrução de acordo com os saberes acumulados. Como já foi visto, esses saberes não se constituirão de forma isolada, mas inseridos em um contexto organizacional que atenda os alunos com necessidades educativas especiais.

Contudo, as políticas públicas de inclusão requerem que tais professores adquiram novos saberes o que muitas vezes colocam-nos em uma situação de ansiedade e tensão, alegando que não estão preparados para receber os alunos com deficiência intelectual.

Para tanto, faz-se necessária à reflexão: como construir novos saberes para responder a essas necessidades? E quais são os saberes necessários para os professores de salas inclusivas?

1.6 Saberes necessários para o professor de salas inclusivas

Partindo desses questionamentos realizados pelos próprios professores da rede regular de ensino, serão delineados alguns saberes importantes para que se realizem as intervenções pedagógicas necessárias para o aprendizado e socialização dos alunos inclusos. Os saberes necessários foram organizados em categorias preestabelecidas pela equipe do projeto inclusão. Tais categorias foram citadas no material de apoio distribuído nas escolas da rede regular de ensino pela APAE (2012):

a) Saber identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos com deficiência intelectual

Segundo os autores Melo e Martins (2007, p.124), o professor deve conhecer [...] “as singularidade desse aluno para poder intervir pedagogicamente de forma adequada”. Assim, o professor irá conseguir estabelecer um trabalho significativo e eficaz, obtendo melhores resultados, ao partir, especificamente, dessa dificuldade.

De tal forma, Ferreira (2006, p.15) complementa que o professor, ao partir das características individuais de cada aluno, irá conseguir planejar melhor as suas aulas; em consequência, esse aluno apresentará um melhor desempenho no aprendizado.

b) Conhecer métodos e técnicas que possibilitem a aprendizagem do aluno e atualizar-se acerca da legislação educacional.

Para Silva e Aranha (2005, p.24), o professor deve dominar efetivamente os saberes que socializa na escola, sendo assim, irá realizar com maior facilidade as adequações necessárias para que esse aluno aprenda de forma significativa.

Uma sólida fundamentação teórica daria subsídios para identificação e intervenção em suas aulas; ressaltando, contudo, que esses conhecimentos beneficiariam todos os alunos, não apenas o aluno com deficiência intelectual.

Quanto ao conhecimento da legislação, é fundamental sua apropriação, pois somente assim podemos fazer com que nossos direitos sejam respeitados. Esse conhecimento não pode ficar restrito ao professor, mas compartilhado pela escola pois, num momento em que o direito ganha novos espaços e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidade que, no passado, significaram passos relevantes para garantir um futuro melhor para todos, inclusive aos processos inclusivos.

O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderá sua atualidade. Cury (2012, p.3), em seu artigo “Legislação brasileira – origem etimológica”, complementa que “Não se pode menosprezar a Legislação, pois ela já avançou muito e cumpre efetivá-la. Será longo o caminho pela frente a fim de que a educação se efetive como um direito a serviço do *pleno desenvolvimento do educando*”

c) Conhecer os aspectos reais dos processos inclusivos

Peterson (2006, p. 8) afirma que “todos os professores necessitam conhecer pesquisas e práticas eficazes para ensinar todos os alunos com deficiência”. Este saber influencia numa posição favorável do professor frente à educação inclusiva.

Um grande desafio enfrentado hoje é o da resistência de muitos professores que alegam não estarem preparados e, muitas vezes, esse discurso se fundamenta em alicerces de fracassos vividos por outros professores. A inclusão, segundo Saad (2003, p.75), “não se efetiva por imposição, mas por ações que possibilitem sua viabilidade e pela disposição das pessoas em aceitar como condição inerente à sociedade”

É possível que os professores aceitem mais uma proposta educacional da qual conheçam os princípios e objetivos, do que quando são levados a colocar em prática um projeto educacional que desconhecem.

d) Conhecer os processos do desenvolvimento da criança

O termo desenvolvimento traduz a capacidade de uma criança realizar tarefas, corresponde também à aquisição de novas habilidades. Para que o professor possa promover a inclusão é necessário a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno para, com isso, considerar as especificidades de cada um.

Reganhan e Manzini (2009, p. 133) destacam que para o professor conseguir realizar adaptações curriculares “[...] é necessário conhecer detalhadamente o desenvolvimento normal (biomecânico, motor e sensorial)”. Para Rodrigues (2008b, p. 12), é importante que o professor conheça as “[...] características de desenvolvimento e de aprendizagem de alunos com condições não habituais”, para que assim realize as intervenções pedagógicas de forma correta e eficaz.

e) Conhecer os processos inclusivos e seus aspectos reais

Segundo alguns autores é importante que os professores conheçam os aspectos reais dos processos inclusivos e os princípios do paradigma educacional inclusivo. Conceição e Krug (2009), Glat et al. (2006), Gomes e Barbosa (2006), Peterson (2006) fizeram esse apontamento. Dentre eles, pode-se citar Peterson (2006, p. 8) ao dizer que “todos os professores necessitam conhecer pesquisas e práticas eficazes para ensinar todos os alunos com deficiência.” Gomes e Barbosa (2006, p. 88) enfatizam que o conhecimento sobre o processo educacional inclusivo influencia numa posição favorável do professor frente à educação inclusiva.

Com relação a esse aspecto, Omote et al.(2005, s.d.) ressaltam que:

Muitas das decisões a serem tomadas, adotadas para a acolhida positiva e a provisão do imprescindível suporte ao aluno especial, visando o convívio produtivo a toda a classe, podem depender da

correta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão por parte do professor.

Com isso, pode-se inferir que é provável que os professores aceitem uma proposta educacional se conhecerem os princípios e objetivos, do que quando são levados a colocar em prática um projeto educacional que desconhecem.

f) Conhecer os aspectos da Educação Especial na Educação Inclusiva

Identificar o que compete aos profissionais da educação especial e o que compete à escola regular no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, segundo Peterson (2006) e Rodrigues (2008), é de extrema importância.

Peterson (2006) e Rodrigues (2008b) citaram que é importante que os professores saibam o que compete aos profissionais da educação especial e o que compete à escola regular no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. Segundo Peterson (2006, p.6), para que se possam atender alunos com deficiência de forma mais eficaz, “todos os educadores [...] precisariam mudar sua mentalidade e pensar a educação especial como um serviço e não um lugar ou um rótulo.”

Rodrigues (2008b) observa que os professores devem saber qual é a relação que a Educação Inclusiva estabelece com as escolas especiais e compreender que nessas escolas foram desenvolvidos conhecimentos que podem ser usados para melhorar a educação de todos os alunos no ensino da escola regular.

A escola inclusiva transmite a ideia de uma nova “identidade” de ser professor, que pouco corresponde às exigências da escola atual. O professor, nessa nova postura, teria que assumir o papel de mediador e criar condições para o desenvolvimento do cognitivo.

Os processos do ensino de aprendizagem passariam a ocorrer pela interação, nas trocas, na socialização. Pensando na aprendizagem como um

processo de construção de conhecimento que ocorre na interação da criança com o adulto ou com seus pares.

1.7 A Formação docente na perspectiva da Inclusão

Atualmente, é possível encontrar inúmeros professores que responsabilizam sua formação fragmentada e a falta de capacitações pelo insucesso da inclusão na rede pública de ensino.

Tais professores explicitam esse pensamento pelo discurso constante de que “não estão preparados para receber os alunos deficientes em sua sala de aula”.

Esse discurso leva a refletir a respeito do despreparo dos professores e do despreparo relatado pelos próprios professores, Glat (2006, p.11) destaca que o professor inclusivo não pode esquecer-se de certos pontos do desenvolvimento de seu trabalho, “a capacidade de estudo, a preocupação com uma formação contínua, consciente de seu inacabamento e do constante aprendizado da sala de aula, são alguns desses pontos” que o professor não deve perder de vista. Segundo o autor, todos são educadores inacabados, isso significa que o aprendizado do professor deve ser constante, sempre buscando uma renovação e inovação.

É consenso entre alguns autores (Mazzota, 1994, Guhur, 1994, Ferreira, 2002, Glat e Pletsch, 2011) que um dos maiores desafios para o desenvolvimento efetivo dos processos inclusivos está no despreparo dos professores da rede pública de ensino para receber os alunos da diversidade contemporânea, no amplo sentido da palavra. Uma vez que tais professores mal têm condições para o trabalho com os alunos ditos “normais”.

Tal situação, porém, instalada na rede pública de ensino, implica em uma série de consequências desastrosas para a inclusão e aprendizagens de alunos deficientes, como por exemplo, a execução dos projetos de leis, iniciativas e melhorias voltadas para a efetivação da inclusão desses alunos. Barros e Zarpelon (2013) observam que toda essa estrutura, que assegura a inclusão pela Constituição Brasileira, acaba por ser derrotada por conta dos professores e funcionários de apoio não possuírem as condições concretas e

subjetivas de atuar com segurança na realização de suas práticas pedagógicas.

Para que se tenha profissionais que se preocupem com os alunos inclusos e que efetivem as aprendizagens dessa nova demanda, sua formação docente, portanto, teria que ser pautada em uma esfera que permita a discussão e reflexão sobre a Educação – Escola – Políticas Públicas. Ao contrário, todas as tentativas de melhorar os processos inclusivos serão fadadas ao insucesso.

Seria preciso refletir sobre a Educação para quebrar paradigmas e avançar, objetivando as aprendizagens significativas e favorecendo os caminhos para que seus alunos tornem-se agentes das aprendizagens, estudiosos autônomos, capazes de buscar por si mesmos os conhecimentos, responsáveis pelo próprio crescimento e capazes de respeitar as diferenças tornando-se seres solidários.

Pensar a escola como local de conhecimento e crescimento, onde acima de tudo se pregue o respeito à diversidade, que se crie sentimento de prazer na aquisição das aprendizagens e que não tenha resposta para todas as perguntas, mas que ensine aos alunos a buscar caminhos para suprir suas dúvidas e encontrando tais caminhos, compartilhe suas respostas.

Refletir sobre políticas públicas para se adequar às necessidades da nova demanda que tanto desafia professores e gestores.

Seria necessário que os cursos de formação passassem por uma reestruturação, Lima (2004, p.32) complementa que os cursos de formação são fragmentados e acabam não contribuindo para essa compreensão mais abrangente do aluno e da dinâmica da escola, pois “os requisitos para atuação docente resumem-se ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los” (LIMA, 2004, p. 23).

Sendo assim, segundo o autor, os cursos de pedagogia são organizados de forma conteudista, a qual é transmitida por muitos professores que acabam supervalorizando o chamado “conteúdo” e deixando de lado a aprendizagem significativa e contextualizada. Portanto, antes de qualquer coisa, o professor tem que ser preparado para “uma educação para diversidade” a qual não é homogênea, esse professor também tem que prestar atenção ao diferente,

saber ouvir, respeitar o aluno e suas dificuldades e saber reconhecer suas potencialidades.

Existe então o desafio de formar professores, que a partir de conhecimentos adquiridos, possam interpretar e participar da realidade atual com uma postura crítica e construtiva.

Perrenoud (2002) cita alguns itens importantes para a construção de um programa de formação, dentre os quais a necessidade de um plano de formação organizado em torno de competências, uma verdadeira articulação entre teoria e prática e uma transposição didática baseada na análise das práticas e suas transformações, pois a crítica do autor gira em torno da distância que muitas vezes existe entre as teorias e práticas, distância tal observada ao longo da pesquisa de campo realizada para compor este trabalho.

Vasconcellos (2000) assinala que toda a ação do professor tem que ser carregada de sentido, não podendo ser alienada. Para que mudanças ocorram é preciso que o discurso caminhe paralelamente com a prática. Complementa essa afirmação dizendo que se o discurso resolvesse, não teríamos mais problemas na educação.

Contudo, Micotti (2011), em seu artigo “Alfabetização: a Construção de Saberes e as Práticas Pedagógicas”, observa que entre os professores, é comum a valorização da prática, isto é, do próprio trabalho em sala de aula, para o desenvolvimento de seus saberes sobre o processo de alfabetização.

Essa supervalorização discursiva não condiz com sua ação em sala de aula, apoiam-se no senso comum e não em uma teoria ou em saberes oriundos da formação.

Em estudo, Micotti (1998) ressalta que os saberes da experiência são muito valorizados no trabalho relativo à alfabetização e que muitos professores afirmam que aprenderam a alfabetizar com outros mais experientes.

Em seu artigo “Formação docente: uma reflexão necessária”, Lima & Barreto (2007, p.95) destacam que:

A formação de professores na perspectiva reflexiva mais do que um espaço, é uma necessidade, além disso, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal – profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condição de trabalho propiciadoras de formação contínua dos

professores, do local de trabalho, em redes de auto formação e em parceria com outras instituições de formação.

A formação na perspectiva reflexiva seria um ponto de partida para que o professor revisse suas ações e com isso pensasse que não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimento. Segundo Dellors (1998, p. 89), é antes necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim, da vida todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos e de adaptar a um mundo de mudança.

Ainda, segundo o mesmo autor, em seu relatório preparado para Unesco, o professor teria que se apoiar em alguns pilares do conhecimento tais como: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão, através da formação contínua e reflexiva; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com outros em todas as atividades humanas; e, finalmente, aprender a ser via essencial que integra as três precedentes. Delors (1998, p. 90) diz que essas quatro vias do saber constituem apenas uma e que existe entre elas múltiplos pontos de contato de relacionamento e de permuta.

1.8 As funções atribuídas à gestão escolar nos processos inclusivos

O gestor escolar é peça fundamental para o desenvolvimento de inovações pedagógicas, pois ele é capaz de garantir abertura de novos espaços à transformação do cotidiano escolar. Para que suas ações tenham efeito satisfatório no processo de inclusão, a flexibilidade no seu trabalho é uma das condições indispensáveis, tendo em vista que deverá considerar a diversidade de opiniões.

E ao buscar eficiência em seu trabalho, deve atentar para a influência da cultura de toda a comunidade escolar, mas não se utilizando apenas de argumentos, mas também aplicações concretas. Sage (1999, p. 238) realiza algumas considerações importantes ao refletir sobre o papel do gestor na constituição de uma escola inclusiva:

A maneira pela qual os diretores exercem as forças simbólicas e culturais através de suas atitudes e comportamento é particularmente importante quando se exemplificam as ações e as atitudes necessárias para a prevalência de um ambiente inclusivo nas escolas. Primeiramente, o comportamento do diretor é que estabelece o clima pelo qual se resolve que a escola é de todas as crianças.

O gestor tem grande importância na escola, sendo necessário que ele busque sua atuação baseada na diversidade. Em consequência da liderança que exerce, todos que compõem este ambiente estarão se espelhando em suas ações; assim, deve ser o primeiro a ter consciência da importância da escola inclusiva, implementando práticas que favoreçam esse princípio, dando à escola unidade e não diferenciar espaços: um de ensino regular e um de educação especial.

Concebendo-o como um todo e não compartimentado. Neste cenário, a escola torna-se responsável por todos educandos e não apenas por alunos regulares ou os ditos “especiais”, integrando-os ao trabalho com especialistas e toda a equipe.

É importante ressaltar que o novo traz receios e o gestor deve estar atento a este temor, encorajando todos os participantes do processo de inclusão a uma busca de novas práticas, apoiando o corpo docente para a aquisição de uma atitude inclusiva, respeitando sempre a individualidade de cada um.

O documento do Ministério da Educação MEC (2004, p. 23) chama a atenção quanto ao suporte necessário aos educadores e gestores em prol de uma escola inclusiva.

“É importante que o procedimento de acesso ao sistema de suporte disponível seja regulamentado pela escola, para evitar que o professor tenha que buscar ajuda apenas por iniciativa pessoal”. A busca por iniciativa pessoal sobrecarrega o professor e deixa sem suporte o que não tem essa iniciativa. No primeiro caso, se fortalece a cultura de que a busca de soluções para

problemas no ensino não é responsabilidade da gestão da escola, enquanto que no segundo, penaliza o processo de aprendizagem e o alcance dos objetivos reais da educação.

A UNESCO, através da Declaração de Salamanca (1994) sinaliza:

Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais, desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que possam fazê-lo. (...) Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo, no sentido de atender as necessidades dos estudantes.”

Isso nos conduz à questão da qualidade da educação, o que implica na forma que a gestão escolar é exercida, sendo mais coerente, deixando o espaço dos gabinetes e buscando o profundo conhecimento do que realmente ocorre nas salas de aula, participando ativamente.

À partir destes princípios, não há diferença no trabalho cotidiano, o que é preciso é a agregação desses valores para toda a escola, ou seja, corpo administrativo, técnico, pedagógico e comunidade.

O início deste fazer é a mudança do pensamento de todos os atores sociais e acredito que a passos leves, temos obtido mudanças significativas, a partir do redimensionar das práticas pedagógicas dos educadores.

Portanto, para a escola ser inclusiva é preciso que o gestor atue como articulador de todo esse processo, sabendo que na realização desse trabalho faz-se necessário uma diversidade de ações pedagógicas que favoreçam a construção deste espaço. Outro ponto de grande relevância é compreender a escola a partir de sua função social para a transformação dos indivíduos, em relação à convivência harmoniosa na escola e sociedade, sendo fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos.

1.9 Projeto Político Pedagógico

Entre uma pluralidade de propostas voltadas para a organização e funcionamento da escola pública, situa-se uma proposta nacional que incentiva a escola a traçar seu próprio caminho educativo, conhecida como “Projeto Político-Pedagógico”.

Essa proposta foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no inciso I do artigo 13 (FONSECA, 2003, p. 306). Em sua importante contribuição sobre o conceito de Projeto Político-Pedagógico, Veiga (2008) esclarece que esse se constitui como a própria organização do trabalho pedagógico da escola.

Nela, as noções de qualidade, igualdade, liberdade, gestão democrática, entre outras, são alguns dos princípios que aparecem como ponto de partida para a sua construção. Para a autora, ao se constituir em processo democrático, o projeto político-pedagógico preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Também Souza (2002), ao tratar sobre a funcionalidade do PPP, acrescenta que esse constitui um instrumento tanto de luta contra a fragmentação do trabalho pedagógico da escola, quanto de fortalecedor de sua autonomia. Quando o Estado delega às instituições de ensino a tarefa de produzir e executar um projeto pedagógico, em conformidade com normas estabelecidas a todo o sistema de ensino, aponta o caminho para a construção da autonomia dessas por meio da gestão democrática.

Para Neves (2008), a escola precisa seguir às leis regidas pelo Estado.

Sua autonomia é fruto de leis próprias criadas para, em comum acordo com as já existentes, dar o devido atendimento e respostas à comunidade que serve. A autora justifica que a autonomia existente nas escolas é o diferencial que as faz se organizar e agir de modo próprio, singular e isso passa a ser reconhecido pela sociedade.

A autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem, em vez de encaminhá-lo para órgãos centrais distantes onde ele não é conhecido e, muitas vezes, sequer atendido (NEVES, 2008, p.99).

Para tanto, a nova concepção da educação de pessoas com deficiência, na perspectiva da escola inclusiva, põe em evidência a urgência de uma reestruturação política, filosófica e estrutural do ensino regular. A escola, para ser considerado um espaço verdadeiramente inclusivo, precisa ajustar-se ao seu contexto real, respondendo aos desafios que se apresentam. Dentre esses, podemos destacar que um se coloca frente à escola, para que se encaminhe a uma educação de qualidade, que é a reelaboração de seu projeto político-pedagógico, para quebrar barreiras sólidas em torno da inclusão social, de forma autônoma e participativa.

No entendimento de Veiga (1996), o Projeto Político Pedagógico está relacionado à própria organização do trabalho pedagógico da escola em sua totalidade, isto é, a tudo o que acontece na mesma em termos operativos.

Desse modo, não é nada mais do que a própria vivência da escola, tendo em vista sua particularidade, limitações e necessidades. Sua importância, entre outros aspectos, reside no fato da escola gerir suas ações com base num diagnóstico de sua realidade educacional, de modo que, a partir desse conhecimento, a comunidade escolar possa coletivamente identificar suas dificuldades com vistas a propor soluções.

Bueno, Mendes e Santos (2008), em sua obra organizada no âmbito do Programa de Apoio à pesquisa em Educação Especial – PROESP/CAPES/SEESP/MEC, assinala a importância do conhecimento dos

conceitos inclusivos como fundamentais para a elaboração das propostas educacionais. Nesse sentido, segundo o autor, a forma de traduzir ou definir os conceitos presentes nos documentos escolares altera o atendimento sobre o alunado da educação especial e as concepções organizacionais dos sistemas de ensino, restringindo as políticas da inclusão.

É preciso que a elaboração do PPP seja democrático, realizado em conjunto e principalmente compreendido por quem irá executá-lo para que não haja contradições ou distanciamento da prática. Para tanto, deve abranger todos os aspectos que sejam necessários para alcançar êxito nos processos inclusivos; sendo, o primordial, um plano de formação continuada aos professores e estratégias de trabalho reais e exequíveis.

2. Práticas Pedagógicas e Ações Inclusivas

Atualmente, o assunto formação de professores tem sido um dos temas que mais tem rendido discussão na área da educação, constituindo-se numa linha de pesquisa de diversos programas de pós-graduação. Inúmeros estudos têm surgido com o intuito de investigar a relação entre a prática pedagógica e a teoria que sustenta o trabalho docente como o de Becker (1993), Perrenoud (1999), Vasconcelos (2003), entre outros autores como Tardif e Chartier.

Uma das preocupações que com frequência apresenta-se nos estudos e discussões é a da possível ocorrência de uma prática separada da teoria.

Para tanto, seria necessário uma revisão das práticas pedagógicas, questionar as trajetórias, decidir os caminhos e nos apropriarmos dos conhecimentos, sendo assim, seria possível potencializar as práticas pedagógicas que realmente atendam às expectativas e necessidades das pessoas com deficiência em seu processo de escolarização.

Observa-se que estudos dos historiadores americanos, na área da educação, mostraram que a maioria dos professores reproduzem em suas práticas pedagógicas, as mesmas práticas que foram usadas por seus predecessores há mais de um século; assinala que como no Canadá e França os professores apresentam certo apego às práticas pedagógicas tradicionais introduzidas no século XIX e até mais antigas.

O autor define que “o ensino é um ofício cuja evolução é lenta quando comparado, por exemplo, ao trabalho industrial e ao trabalho tecnológico”. (TARDIF, 2013, p.554). As afirmações de Tardif (2013) levam a refletir acerca A evolução da Educação e das práticas pedagógicas não acompanhou esse processo, pois se apoiou em reproduções antigas e que, atualmente, frente à nova demanda (alunos inclusos, alunos com distúrbios de aprendizagem e dificuldades de aprendizagens) presente na sala de aula, em um número cada vez maior, os alunos deixam de ser atendidos de forma natural, pois as práticas pedagógicas são pautadas em um período em que eles não frequentavam a escola, as práticas pedagógicas estavam alicerçadas em uma ideia de homogeneidade.

Por essa razão, Arruda e Almeida (2014, p. 6) afirmam que:

A proposta de uma educação Inclusiva coloca-nos frente a este grande desafio: transformar a escola da atualidade. Para isso se faz necessário a mudança de comportamento e rompimento de numerosas barreiras históricas, financeiras, físicas e atitudinais.

Essas barreiras históricas, citadas pelos autores, podem incluir as práticas pedagógicas baseadas em práticas antigas e tradicionais, as quais permanecem enraizadas nas ações dos professores atuais que as reproduzem diariamente.

É nesse contexto que se insere a relevância do trabalho de Philippe Perrenoud, sociólogo e professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Geneve. O autor aborda em seu artigo, A profissionalização dos formadores de professores, a questão da profissionalização docente como um centro estratégico para a mudança nas práticas pedagógicas. Para o autor, o problema fundamental é a relação teoria-prática que está na base do currículo da formação de professores e que, na verdade, o currículo implícito ou escondido dessa formação tem sido muito mais o “façam o que eu digo, não façam o que eu faço” (PERRENOUD, 1999, p. 113).

Nota-se então que a forma como tem se dado essa formação pouco ou nada tem contribuído para o professor lidar melhor com as questões da sala de aula, levando-o muitas vezes a deixar de lado muitas ambições da profissão e,

possivelmente, mais tarde a tornar-se diferente dos méritos da formação continuada.

Segundo o autor, “numa profissão complexa como a profissão docente, a formação não pode orientar-se, se não pela aquisição e construção de competências” (PERRENOUD, ano, p.113), pois, para ele, deve-se conceber essas competências como componentes do processo de profissionalização da atividade docente.

O conceito “profissionalização” utilizado pelo autor diz respeito à capacidade para a compreensão e neutralizar as causas dos insucessos e conseqüentemente, para tratar das diferenças sem as transformar constantemente em desigualdade p. 143.

Conclui o autor que é preciso pensar a prática pedagógica para pensar a formação de professores e a ação pedagógica na sala de aula.

Segundo Becker (1992, p.4), em seu artigo sobre “O que é construtivismo?” ressalta que:

Conversando com o professor sobre a "matéria-prima" do seu fazer: o conhecimento. O professor conhece uma ou mais áreas de conhecimento. Ao ser perguntado, porém, sobre a natureza desse conhecimento, reage, meio espantado, porque a pergunta é inusitada. O professor ensina conhecimento mas, ao ser perguntado sobre o conhecimento, espanta-se como se a pergunta não fizesse sentido ou fosse descabida. Ao responder sobre "o que é o conhecimento", responde ao nível do senso comum, isto é, como qualquer pessoa que só utiliza sua inteligência para resolver problemas do cotidiano. Isto acontece com professores de pré-escola, de 1ª e 2ª- graus e, do mesmo modo, com professores universitários, incluindo os de pós-graduação *stricto sensu*.

O docente precisa refletir, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual é sujeito. Somente então apropriar-se-á de teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras, desapegando-se das velhas práticas as quais não dão conta de atender a diversidade, pois se prendem a ideia de alunos “ideais”, de salas homogêneas as quais nunca existiram .

A partir disso, Becker (1992) afirma que uma simples mudança de concepção epistemológica não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar, pois essa mudança necessária vai muito além.

Arruda e Almeida (2014), em estudo sobre as escolas inclusivas, ressaltam que essa mudança necessária exige uma quebra de paradigmas e que a formação de professores, voltada para uma nova visão, para uma nova demanda, seria essencial para a construção de uma escola de qualidade, de uma escola para todos, a qual seria uma porta aberta para “todos” os alunos sem exceção, promovendo assim um ensino efetivo e cooperativo e que Segundo Jolibert (1994, p.33):

Fazer viver uma aula cooperativa é efetuar uma escolha de educador. Significa acabar com o monopólio do adulto que decide, recorta, define ele mesmo as tarefas e torna asséptico o meio. É fazer a escolha de um processo que leva a turma a se organizar, a dar-se as regras de vida e de funcionamento, gerir seu espaço, seu tempo e seu orçamento. É permitir a crianças que construam o sentido de sua atividade de aluno. É aceitar que um grupo viva com suas alegrias, entusiasmos, conflitos, choques, com sua experiência própria e todos os lentos caminhos que levam às realizações complexas...

Essas práticas não são executadas, pois o professor teria que se despojar do que já sabe e trilhar um novo caminho que para muitos é, sem dúvida, desprender-se de uma situação de comodidade a qual transmite a ele uma falsa sensação de que está no caminho certo.

Em contrapartida, no relatório elaborado pelo “The Homes Group (1986)”, com objetivo de estabelecer metas para a reforma da formação de professores dos Estados Unidos, o autor descreve que a causa da prática pedagógica não atender até mesmo a requisitos básicos como a efetivação das aprendizagens, também é de responsabilidade da formação inicial dos professores que é considerada por ele “fraca”, o relatório complementa que há tempos que os professores vêm sendo mal pagos, sobrecarregados de ocupação, que a maioria instrui toda a turma de estudantes em todas as disciplinas, pois existe pouca especialização; afirma que os professores dão aulas durante todo o dia com pouco ou nenhum tempo para preparação, análise ou avaliação de seu trabalho e que gastam todo o seu tempo a sós com os estudantes, deixando pouco ou nenhum tempo para trabalhar com outro adulto profissional, para melhorar seus conhecimentos e habilidades, tendo assim uma extensa lista de responsabilidades.

Devem ensinar crianças com necessidades especiais e deficiências, crianças que raramente estiveram na escola até recentemente. Precisam supervisionar extensivos testes e programas de avaliação para seus alunos e tentar fazer sentido aos resultados, necessitam lidar com uma variedade de programas, exigências e mandatos

estaduais e federais, essa descrição do trabalho do professor na escola nenhuma de nossas Universidades visitaria. (THE HOMES GROUP, 1986, p.4)

Segundo esse relatório, inúmeras evoluções ocorreram, porém a educação não prosperou e continua a mesma de séculos atrás, além da prática pedagógica sendo reproduzida há muitos anos.

Aqui no Brasil, a empresa IBOPE, a pedido da Fundação Victor Civita, realizou uma pesquisa sobre a Visão do Professor da Escola Pública a respeito da educação e da escola, ouviu os professores e, a partir desses diálogos, ressaltou vários aspectos da visão desses professores e suas concepções a respeito da educação e da escola. Segundo a pesquisa, uma porcentagem expressiva dos professores acredita que a educação em sua concepção não anda bem e deixa claro também que procura e precisa de apoio e reconhecimento, portanto este estudo faz refletir sobre qual é a concepção desses professores do ensino público frente à escola e, na opinião da maioria, precisa de mudanças e reformas. Dentre essas mudanças, ainda segundo a pesquisa, foram citadas as seguintes modalidades:

- Maior integração do tripé: escola-comunidade-família;
- Formação inicial e continuada mais adequada à realidade da sala de aula;
- Remuneração acompanhada de valorização social da profissão;
- Uma definição mais clara de qual é o papel do professor, da escola, da família e do Estado, permitindo uma revisão de uma fala paternalista da escola e do professor;
- Melhoria nas condições de trabalho por meio, entre outros, da redução do número de alunos e turmas e diminuição do tempo extraclasse.
- Melhoria das condições de infraestrutura e de conceitos pedagógicos.

Tendo em vista essas modalidades citadas na pesquisa IBOPE (2013), nota-se que o professor reivindica apenas condições básicas ao seu trabalho e atuação, reivindicações que poderiam ser fatores de suma importância para

melhoria da qualidade de suas práticas e ações, gerando melhores resultados no aprendizado do aluno, entre outros aspectos.

O exposto revela que a efetiva inclusão dos deficientes intelectuais no ensino regular requer a quebra de paradigmas, mudanças de postura por parte de muitos professores e desapego a práticas antigas e tradicionais, mas também é preciso um olhar cuidadoso das autoridades a esses professores, os quais precisam ser vistos como profissionais e mais ainda, precisam de “valor” e “reconhecimento”

2.1 ALFABETIZAÇÃO

2.1.1.1 A criança especial e o processo de alfabetização

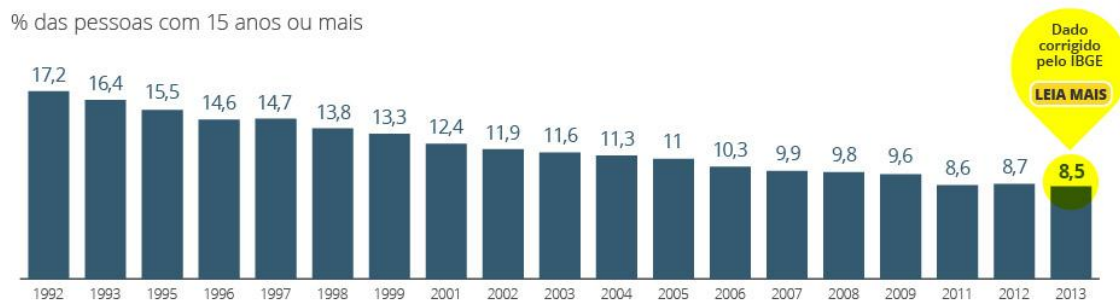
Uma das questões iniciais do ensino dos deficientes intelectuais refere-se ao processo de alfabetização. Isso conduz a reflexões sobre a atuação e a formação dos professores alfabetizadores.

Micotti (1998, p.7) ressalta que os professores alfabetizadores diante da pergunta: “com quem você aprendeu a alfabetizar?” indicam outros professores mais experientes – colegas ou até familiares. O professor alfabetizador não menciona os saberes provindos da formação inicial, o que resulta em um trabalho sem fundamentos teóricos, baseado no senso comum e em saberes da experiência, com predominância da reprodução de atividades e métodos, sem alinhá-los e contextualizá-los.

No Brasil, a taxa de analfabetismo tem sido alta, apesar de ter havido leve diminuição no número de analfabetos em 2013, a situação não é das melhores.

Veja os dados do IBGE no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Analfabetismo no Brasil.



Fonte: IBGE.

A taxa de analfabetos no país, segundo dados do IBGE de 2013, diminuiu após um ano de estagnação. O índice de brasileiros com 15 anos ou mais, que não sabem ler nem escrever, caiu para 8,5% em 2013. Mas o número de pessoas com 10 anos ou mais, que não têm instrução, ou estudaram menos de um ano, subiu de 15,3 milhões para 16 milhões.

Esses dados indicam a necessidade de rever a atuação escolar, especialmente as práticas pedagógicas, tornando-as uma ferramenta que facilite o aprendizado, o que muitas vezes não acontece, os professores alfabetizadores acabam reproduzindo práticas tradicionais, que vêm mostrando-se pouco eficientes e muitas vezes conduzindo à exclusão.

Giovanni e Marin (2004), no artigo Aspectos Críticos da Cultura Alfabetizadora no Sistema Educativo Brasileiro, assinalam sobre a crise da leitura atualmente nas escolas e ressaltam a importância da escola em gerar melhores condições para o ensino, referem-se, portanto, à necessidade de condições que consigam romper com práticas autoritárias, desrespeito ao gosto do aluno, imposição de leituras desinteressantes e de cunho moralista, portanto, o que as autoras constataram em pesquisa é que:

São mudanças nos discursos correntes dentro da escola, entre os profissionais gestores da formação e orientação dos professores, nos subsídios que chegam das instâncias de decisão e entre os próprios professores, mas tais discursos não têm o efeito “mágico” de provocar mudanças nas práticas. Professoras ainda fazem alunos “silabarem”, ou seja, trabalham “partindo de sinais gráficos para as palavras” esperando que a capacidade de ler e escrever e a compreensão se tornem mais ou menos automáticos desse processo. (Giovanni & Marin, p.3 2004)

Essa situação, observada em pesquisa, vem se agravando nas escolas regulares e prejudicando o aprendizado do aluno incluso que necessita de significação em sua aprendizagem; pois, como qualquer aluno, realiza uma antecipação ativa, como afirmam as autoras.

Ocorre também, como assinala Campos (1997) em seu artigo “Causas e Profecias Auto-realizadoras: A percepção dos professores alfabetizadores sobre o desempenho escolar” que o professor, muitas vezes, espera de alguns alunos comportamentos específicos; cria-se, portanto, expectativa, ou seja, aquele aluno que responde com maior facilidade às atividades e conteúdos é ainda mais estimulado e os demais, que apresentam desempenho inferior, são menos estimulados pois, para esse aluno, não se cria expectativa de sucesso.

Essa ação do professor condena o aluno com deficiência intelectual ao fracasso escolar e assim deixa de estimulá-lo ao aprendizado.

Segundo o Ministério da Educação (2006, p.1), em seu material utilizado para auxílio da formação de professores módulo I (PNAIC), seria necessário para que os professores se tornassem capazes de realizar uma alfabetização sólida e eficaz os seguintes requisitos:

Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmo, orientando-se por esse pressuposto. Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado a necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender.

Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos.

Utilizar instrumentos funcionais de registros do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico. Responsabiliza-se pelos resultados obtidos em relação a aprendizagens dos alunos.

Entre outros requisitos, esses são de suma importância para o bom desempenho da alfabetização, em especial, o item que diz respeito ao desenvolvimento de um trabalho adequado às necessidades de aprendizagens dos alunos. Segundo a Apae (2013, s/p), a deficiência intelectual, em uma perspectiva inclusiva, é definida como “limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, manifestando-se antes dos dezoito anos”.

Entre as características mais expressivas desta deficiência, destacam-se as limitações na área cognitiva que interferem na aprendizagem da leitura e escrita, já que os alunos apresentam dificuldades no que se refere à apropriação de conceitos mais elaborados, na abstração, na compreensão de ideias e linguagens, capacidade de raciocinar, planejar e resolver problemas e possuem ritmo de aprendizagem mais lento, se comparados ao desenvolvimento dos colegas que não apresentam essa condição.

Segundo a Apae (2013, s/p), atualmente, as características do aluno deficiente intelectual passam a não ser mais concebidas como um traço definitivo e imutável, mas como uma condição que se altera à medida que as suas necessidades educacionais especiais sejam respondidas, por meio de ajudas, metodologias apropriadas para promover o sucesso de sua aprendizagem.

Dessa forma, a escola pode proporcionar ao aluno melhor oportunidade de aprendizagem por meio da adaptação curricular.

2.1.2 Currículo Adaptado: Uma ação necessária

As modificações e adequações curriculares elaboradas pelos professores das diversas disciplinas, com a colaboração do professor especializado e do pedagogo da escola, têm como objetivo facilitar ao aluno a apropriação dos conteúdos de cada série.

As adaptações curriculares devem ser planejadas de modo que não tragam empobrecimento ou prejuízos acadêmicos ao aluno, pelo contrário, devem ajudá-lo a alcançar o máximo de suas potencialidades e levar o aluno a alcançar níveis mais próximos dos objetivos propostos aos demais alunos.

Desde a promulgação da LDB (Lei nº4024/61), na qual é prevista certa adaptação nos currículos, a educação brasileira vem requerendo uma nova postura dos profissionais no âmbito educacional.

Para viabilizar essas adaptações, no transcorrer destes anos, ocorreram normatizações, estudos e diversas tentativas de mudanças, porém ainda se vê resistência por parte de muitos professores, ou até uma ideia distorcida frente ao significado da adaptação curricular, sendo esse conceito confundido em

muitos momentos com o acréscimo de atividades ou até diminuição das mesmas. As adaptações curriculares podem ser definidas como:

Codificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar às diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos (GARRIDO LANDÍVAR, 1999, p. 53).

No início e durante qualquer ato educacional dentro do sistema de ensino, o professor irá atender às necessidades de aprendizagem dos alunos e, para atender tais necessidades, é preciso adaptar o currículo que exerce na escola uma função social. O currículo, segundo Sacristán (2000, p.107), “[...] é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial dentro de um sistema.” O qual necessita adaptar-se em amplo sentido, para receber o aluno com deficiência intelectual e zelar pela efetivação das aprendizagens.

2.1.3 Pacto

Com objetivo de sanar o analfabetismo, o governo lançou vários programas de apoio, entre eles o PACTO Nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC, o qual visa a alfabetização das crianças até 8 anos de idade e até o 3º ano e se apoia em quatro eixos, sendo eles: formação, materiais didáticos, avaliações sistemáticas, gestão mobilização e controle social.

Este programa, segundo o MEC, visa mais qualidade na alfabetização e também auxiliar na formação continuada dos professores. Esse trabalho de formação de professores é realizado pelas universidades públicas vinculadas ao programa, o qual acredita que para exercer sua função de forma plena, o professor precisa ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico.

É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

Este programa também tem como objetivo à alfabetização do aluno com deficiência intelectual, entre outras deficiências, capacitando assim os professores do ciclo alfabetização com materiais e sugestões didáticas e adaptações.

2.1.4.1 Ciclos de Alfabetização

Outra medida tomada para auxiliar nos processos de alfabetização foi a criação do CICLO alfabetização, o qual é composto pelos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois antes o sistema escolar era organizado em séries, apenas um ano era destinado à alfabetização e esse processo dava-se por meio da aquisição de técnicas de ler e de escrever, ou seja, ao final da 1ª série, cada aluno deveria codificar (transcrição gráfica da linguagem oral) e decodificar (transformação do escrito em som), com a finalidade de combater o fracasso que a escola seriada apresentava, principalmente na 1ª série.

Além disso, os alunos que não dominavam a leitura e a escrita em um ano eram considerados inaptos, devendo repetir esta série até desenvolverem essas habilidades, ocorrendo, muitas vezes, a repetência e a evasão escolar (MORTATTI, 2000).

O caráter excludente e seletivo do sistema educacional seriado brasileiro foi observado pelo baixo nível de alunos alfabetizados, vindo o ciclo apresentar-se como uma alternativa viável de estrutura escolar.

Segundo Mainardes (2007), o processo de formação da política de ciclos no Brasil poderia ser dividido em três períodos: o primeiro corresponde aos antecedentes da organização em ciclos, o segundo constituiu-se a emergência do ciclo básico de alfabetização e o terceiro foi formado a partir da ampliação do sistema em ciclos para todo o Ensino Fundamental.

Assim, em alguns locais do Brasil, as séries passaram a ser substituídas pelos ciclos.

Mesmo com programas voltados para a melhoria da formação dos professores alfabetizadores e com objetivo de melhor desempenho dos alunos no período de alfabetização, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Para Becker (2013), a escola tornar-se-á eficaz em sua função de ensinar quando deixar de ignorar algumas possibilidades de aprendizagem tais como: criar,

interagir, cooperar, descobrir, compreender, inventar, entre outras como buscar, indagar, ousar, dialogar, pensar e refletir, possibilidades que, segundo o autor, faria toda a diferença na aquisição de saberes.

2.1.5 As reflexões sobre a escola colocam em pauta a democratização do ensino em nosso país.

A escola é o reflexo de uma sociedade excludente, com padrões estabelecidos pela própria sociedade imperfeita, porém que exige a perfeição, aparência, inteligência, status, entre outros fatores, para que as pessoas sejam valorizadas e vistas, são essenciais e imprescindíveis. O baixo desempenho escolar tem causado grandes frustrações a muitos professores que recebem em suas salas alunos que não conseguem acompanhar o currículo; portanto, esses professores enfrentam grande desapontamento, pois esperam os alunos considerados ideais e quem são os ideais?

A proposta de uma educação inclusiva envolve o atendimento a todos; indistintamente, incorporando as diferenças no contexto da escola, o que exigiria uma transformação no cotidiano escolar e certamente em uma nova forma de organizar a escola que tanto seleciona, aprova, reprova, rotula, ensina e faz diferente, classifica e separa, separa os que considera bons, regulares e ruins, separa quem deve frequentá-la ou não, e ao mesmo tempo ensina. De que forma ensina?

Uma escola para todos é uma proposta amparada por lei e em princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade e que na prática está longe de acontecer.

E neste cenário tão conflituoso, com afirmações e desinformações que se encontram “os alunos” que representam um futuro, qual futuro? Não se sabe, porém busca-se e idealiza-se.

A escola para todos seria, portanto, uma escola futura, que nasceria de uma vitória, após um longo período de guerra. Para Arruda e Almeida (2014) a inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações.

3. A PESQUISA

3.1 Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do Ensino Fundamental das escolas municipais de Limeira-SP

O modelo educacional instituído no país não tem contribuído para a formação de aprendizagens significativas para os alunos, tão pouco para os alunos com deficiência intelectual inclusos na rede regular de ensino.

As práticas pedagógicas não têm produzido os resultados esperados no que diz respeito à alfabetização e inclusão.

Com isso, muitos alunos inclusos, quando concluem o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, chegam ao segundo ciclo com dificuldades e frustrações.

Medidas estão sendo tomadas para minimizar esse problema, a Secretaria da Educação, ao final do ano de 2013, capacitou professores especialistas das salas de recursos para a produção do currículo. Currículo esse adaptado para o contexto trabalhado pela professora da sala regular, com o objetivo de contribuir com o aprendizado desses alunos, buscando transformações significativas na estrutura das aulas, no currículo, nos espaços e nas formas de garantir o acesso ao conhecimento e aprendizado.

Assim, para favorecer o trabalho dos professores das salas inclusivas, o Ministério da Educação orientou que revejam suas práticas pedagógicas, buscando diferenciadas maneiras de entender as singularidades dos alunos inclusos, garantindo a eles o direito de aprender como qualquer outro aluno.

Vários documentos e relatórios oficiais vêm sendo desenvolvidos por órgãos responsáveis pela educação com o objetivo de favorecer as práticas pedagógicas inclusivas, dentre eles a Cartilha da inclusão que foi lançada no ano de 2014 pela equipe do aprender criança e por 18 associações e grupos de pesquisa que representam e agregam profissionais dedicados ao desenvolvimento infantil. Essa cartilha foi realizada com bases científicas para o favorecimento das ações inclusivas e também contribuiu para essa pesquisa, além do seu conteúdo ser de fácil acesso para os professores. Isso mostra

que vários movimentos nacionais e internacionais têm demonstrado a preocupação com uma educação de qualidade para todos.

Outro documento de grande peso na educação brasileira são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse documento, que tem por objetivo não se impor como uma diretriz obrigatória, mas configurar-se como uma referência nacional para a organização de outras propostas curriculares estaduais, municipais ou mesmo na escola, são contempladas orientações didáticas gerais e específicas no trato com cada tema e área de conhecimento.

Em seu volume introdutório, encontramos referências importantes que ultrapassando a formulação de princípios, evidenciam atitudes e estratégias metodológicas desejáveis para que princípios inclusivos possam ser efetivados.

Porém, é visto que há de se trilhar um longo caminho para alcançarmos êxito nos processos inclusivos. Apesar de serem oferecidos aos docentes cursos e orientações sobre a inclusão, esse processo vem gerando um cenário de incertezas e dificuldades para realização do ensino.

Nesse contexto, a problemática da inclusão escolar dos alunos deficientes intelectuais no ciclo alfabetização propõem várias indagações.

Em que consistem as práticas de alfabetização no Ensino Fundamental em turma das quais participam alunos inclusos?

Em que medida tais práticas contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos, considerando as diferenças de desempenho entre eles?

Em que medida essas práticas permitem a participação efetiva dos alunos nas situações pedagógicas?

Há de se considerar que muitos desses questionamentos foram identificados em inúmeras pesquisas já realizadas, como mostra Mendes (2008) em sua pesquisa sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa.

Essa pesquisa revisa a agenda de investigações sobre inclusão escolar, do grupo de pesquisa GP-FOREESP (Formação de Recursos Humanos em Educação Especial), que integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão;

de alguns docentes, alunos de graduação em vários cursos e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

Trata-se de uma revisão dos 29 estudos concluídos no âmbito do grupo (oito projetos de iniciação científica, onze dissertações de mestrado, cinco teses de doutorado e seis projetos de grande porte), trabalhos, portanto, reconhecidos pela CAPES que buscam responder a esses questionamentos levantados na presente pesquisa dentre outros assuntos referente à inclusão escolar.

Portanto, essas questões norteiam esta pesquisa e com essa proposta, a autora aponta reflexões sobre processos que favorecem a inclusão escolar e a reflexão acerca das práticas pedagógicas dos professores do ciclo alfabetização.

Assim, em face de muitos questionamentos já respondidos pelas muitas pesquisas realizadas, outros ainda necessitam de respostas, sendo esses os quais estão explícitos neste trabalho, sem pretensão de esgotar o assunto, visando apenas ampliar os conhecimentos sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ciclo alfabetização.

3.1.1 Objetivo geral

Descrever as práticas pedagógicas, sobretudo as referentes à alfabetização que os docentes aplicam em turmas de alunos do ciclo alfabetização do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Limeira-SP.

Este objetivo desdobra-se em outros específicos, a saber:

- Identificar as práticas pedagógicas utilizadas no ciclo alfabetização do Ensino Fundamental e como é realizado o processo de inclusão;
- Identificar as dificuldades pedagógicas que permeiam o processo de inclusão
- Analisar se tais práticas contribuem para o processo de aprendizagem e de inclusão escolar;

3.2 Etapas da pesquisa

Com o intuito de investigar tal proposta, organizamos a pesquisa de maneira a responder outras subquestões relacionadas aos objetivos específicos:

1. Quais são as práticas pedagógicas realizadas nas aulas e no que se fundamentam?
2. Como é realizado o processo de inclusão nessas salas?
3. Que critérios os professores têm utilizado para considerar uma prática inclusiva?
4. Quais são as dificuldades enfrentadas pelos alunos inclusos em seu processo de aprendizagem, segundo os professores?
5. O que dizem os professores sobre o processo de inclusão?

A partir das indagações acima apresentadas, a pesquisa seguiu as seguintes etapas:

1. Levantamento bibliográfico;
2. Análise documental – documentos oficiais;
3. Contextualização e levantamentos iniciais;
4. Coleta e seleção de dados com os sujeitos da pesquisa;
5. Análise dos dados coletados e apresentação dos mais relevantes.

Na primeira etapa, realizamos um levantamento bibliográfico considerando os aspectos da temática a ser estudada e da metodologia a ser adotada, na busca de compreender quais os melhores caminhos a serem seguidos, atentando para a especificidade do problema, em especial, estudos teóricos sobre a metodologia, estudo de caso e técnicas de seleção e análise dos dados.

Na segunda etapa, efetuamos uma análise documental, considerando documentos internos da Secretaria Municipal de Educação, do Ministério da Educação e da legislação atual sobre Inclusão e PPP - Projeto Político Pedagógico.

Na etapa de contextualização, realizamos o levantamento dos dados acerca da característica da rede de ensino, dos sujeitos e suas práticas, os quais podem ser encontrados tanto neste capítulo quanto no capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados.

3.2.1 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa de campo de cunho qualitativo¹ utilizou como instrumento para a coleta de dados observação e entrevista. As observações; conforme descreve Ponte (1992), por ser uma investigação particular sobre uma situação específica, na qual se busca descobrir seus aspectos essenciais e característicos, possibilitou à pesquisadora a oportunidade de interpretar também a linguagem não verbal.

Assim, a opção pela pesquisa qualitativa baseou-se na necessidade de privilegiar aspectos qualitativos e descritivos do fenômeno em pauta, de maneira a compreender seus detalhes e aspectos particulares.

Na análise dos dados, busca-se ainda, a partir das peculiaridades, compreender as várias dimensões e determinações envolvidas no fenômeno estudado, de maneira que se torne possível apontar elementos para traçar algumas generalizações futuras.

As observações pautaram-se em um roteiro e foram registradas em diário de campo.

Oliveira (2010, p.24), em seu artigo “Observação e entrevista em pesquisa qualitativa”, afirma que:

A organização deve ser o lema chave para o pesquisador. Devido à grande quantidade de informações a que ele tem acesso, e a necessidade de triangular esses dados, a organização é crucial para o bom desempenho de seu trabalho. Na prática de anotações, sugere-se que se façam três colunas em uma folha. Na primeira, se coloque os detalhes descritivos, na segunda as observações individuais e na última os comentários analíticos sobre as observações. (OLIVEIRA, p.24, 2010)

Assim, a qualquer momento, novos dados podem ser acrescentados ao corpus.

Em pesquisa qualitativa, a coleta de dados não é estanque, ela é construída em conjunto com a análise. As entrevistas foram estruturadas.

Segundo Oliveira (2010) a entrevista:

pode ser considerada o coração da pesquisa qualitativa e vem geralmente acompanhada de outros instrumentos de pesquisa, como a observação ou questionários completando uma coleta de dados e possibilitando ao pesquisador uma diversidade de dados passíveis de triangulação, podendo resultar em uma satisfatória análise, seja no estudo de caso, na etnografia ou na pesquisa ação. (OLIVEIRA, p. 27, 2010)

Portanto, tendo em vista essa reflexão do autor, a entrevista foi agendada com antecedência. Em sua realização houve um momento de reflexão acerca do que era questionado e também um tempo para que o entrevistado pensasse antes das respostas.

É importante ressaltar, neste momento, que a compreensão que se pretende só pode ser possível a partir de um olhar cuidadoso dos dados encontrados, considerando-os como uma construção coletiva, um produto da situação interativa entre pesquisador e pesquisado.

Segundo Rey (2002 apud DONADUZZI, 2003),

a epistemologia qualitativa se apoia em três princípios de importantes consequências metodológicas. Estes são: o conhecimento é uma produção construtiva – interpretativa; [...] caráter interativo do processo de produção do conhecimento e [...] significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. (p.32)

Contudo, a partir dos pressupostos relatados acima e definido o tipo da pesquisa e os cuidados em seu desenvolvimento, passamos a explicar as etapas seguidas desse estudo.

a) Instrumentos

Para a coleta de dados, optamos pela utilização de dois tipos de instrumentos: entrevistas (para a obtenção de dados gerais) e a observação em sala de aula.

Através da entrevista, com questões estruturadas e semiestruturadas, buscou-se compreender aspectos da formação escolar, experiências da vida escolar, experiências frente à alfabetização e inclusão, metodologias utilizadas, concepções, formação continuada e relatos sobre sua prática pedagógica.

Sendo a entrevista composta por questões fechadas (identificação do professor, questões relacionadas à vida e profissão) e as abertas (descrição de suas experiências e práticas).

A entrevista foi baseada nas seguintes questões:

Em que consistem as práticas pedagógicas no ciclo alfabetização em turmas das quais participam alunos inclusos?

Em que medida tais práticas contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos, considerando as diferenças do desempenho deles?

Em que medida estas práticas permitem a participação efetiva dos alunos nas situações pedagógicas?

As demais questões foram a respeito da formação e identidade dos sujeitos pesquisados.

No início da entrevista, foi feita uma breve explicação sobre os objetivos da pesquisa e a escolha dos sujeitos.

Esclarecemos ainda que, embora a pesquisa se relacionasse com as atribuições exercidas pela pesquisadora, enquanto pedagoga do projeto inclusão da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Limeira; naquele momento, a atividade realizada era de pesquisa e não de orientação escolar.

b) Procedimentos para coleta

Os dois instrumentos para coleta de dados descritos acima foram realizados em duas fases:

As entrevistas¹ foram realizadas no mês de junho de 2014, com as dez professoras participantes da pesquisa, ocorreram, portanto, em horário de HTPC, assim as aulas não seriam prejudicadas, sendo as entrevistas gravadas e transcritas posteriormente, todos os sujeitos participaram da entrevista respondendo espontaneamente todas as perguntas.

1- Pois segundo Bicudo (2007) a utilização de entrevista requer, no entanto, planejamento prévio e manutenção do componente ético, desde a escolha do participante, do entrevistador, do local, do modo ou mesmo do momento para sua realização.

As entrevistas duraram mais ou menos 1 hora. A segunda etapa que consistiu a pesquisa, foram as observações em contexto real dos acontecimentos. Ocorreram em junho, Agosto e Setembro de 2014.

As observações em sala de aula ocorreram durante a semana, sendo possível acompanhar a rotina do professor, foram 4 horas diárias por sala, totalizando assim 20 horas semanais. Ao final, foram realizadas 220 horas de observações, nas dez escolas participantes da pesquisa.

Assim, os dados desta pesquisa foram coletados com 11 professoras, todas participaram da entrevista e permitiram que suas aulas fossem observadas, com objetivo de verificação de suas práticas pedagógicas.

Além do diário de campo, durante as observações, foi utilizada uma tabela de questões norteadoras para verificar os aspectos inclusivos na sala de aula conforme Reis (2011), a tabela foi dividida em categorias, subcategorias, detalhes descritivos, observações individuais e comentários analíticos.

As categorias observadas foram: Organização da sala de aula, Gestão da sala de aula, Interação na sala de aula, discurso do professor, discurso do aluno, relação entre alunos - sentimento de comunidade, clima de sala de aula, atividades pedagógicas, intervenções pedagógicas, metodologia de ensino em relação à alfabetização, atitudes do professor diante do aluno incluso no decorrer do processo ensino aprendizagem.

Tais categorias foram consideradas pela Apae (2012) imprescindíveis aos processos inclusivos.

Feitas tais considerações acerca dos instrumentos utilizados e dos procedimentos na coleta de dados, será relatado, a seguir, a contextualização da pesquisa.

3.2.2.1 Contextualização

A Secretaria Municipal da Educação de Limeira possui 95 unidades escolares, sendo 08 C.E.I.E.F “Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental”, 38 E.M.E.I.E.F “Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino

Fundamental “e 29 Centros Infantis, portanto, no total são 22.399 e 1.307 professores efetivos.

As escolas municipais, em sua grande maioria, estão localizadas em bairros periféricos do município, sendo poucas as localizadas em bairros centrais.

As escolas recebem um total de 362 alunos com algum tipo de deficiência, como podemos observar na tabela 1:

Total de alunos com algum tipo de deficiência, matriculados nas Escolas Regulares do Município.

ESCOLAS	DFC	DFNC	CG	BV	DI	PA	SD	PC	PCC	DS.	O/S	MD	Inst.	ND	Aut.	A.H	TDI	S/espec	Total
TOTAL EMEIEF	6	18	-	9	44	10	4	5	3	4	2	5	3	-	3	-	1	91	208
TOTAL CEIEF	1	3	1	1	9	1	-	-	2	3	-	-	-	-	3	-	-	6	30
TOTAL CI	-	6	1	4	-	2	1	-	-	5	1	1	-	7	2	-	-	1	52
TOTAL EMEI	1	-	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	21	3	2	-	-	-	9
BOLSA CRECHE	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2
TOTAL EMES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	61
TOTAL GERAL	8	28	2	15	53	13	7	5	5	13	3	6	24	10	10	0	1	98	362

Tabela 1:Fonte - Secretaria da Educação de Limeira - SP

LEGENDA

DFC – DEFICIENTE FÍSICO CADEIRANTE
 DFNC – DEFICIENTE FÍSICO NÃO CADEIRANTE
 CG – CEGO
 BV – BAIXA VISÃO
 DI – DEFICIENTE INTELECTUAL
 PA – PERDA AUDITIVA

SD – SURDO
 PC – PARALISIA CEREBRAL
 PCC – PARALISIA CEREBRAL CADEIRANTE
 DS – SÍNDROME DE DOWN
 OS – OUTRAS SÍNDROMES
 TDI –TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA

MD – MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS
 INST – INSTITUIÇÃO FREQUENTANDO
 ND – NÃO DIAGNOSTICADAS
 AH – ALTAS HABILIDADES
 AUTIS – AUTISMO

A secretaria Municipal da Educação dispõe do Centro de Formação de professores destinados a encontros, capacitações, conferências e palestras, apoiando assim a formação e capacitação dos professores, a qual forneceu autorização para pesquisa por meio de solicitação.

A formação continuada dos profissionais da educação é realizada tanto nas escolas através das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), bem como na Secretaria da Educação através de reuniões periódicas com cada segmento (diretores de escola, orientadores pedagógicos, professores do atendimento educacional especializado, etc.), cursos e eventos periódicos, organizados de acordo com a necessidade e a demanda.

Quanto ao regimento escolar, os profissionais compartilham do mesmo documento, porém o plano gestor de cada unidade escolar conta com a participação dos membros da comunidade escolar, a elaboração ocorre por meio dos órgãos representativos existentes na instituição, mediante reuniões com esta finalidade, inclusive com os pais e responsáveis pelos alunos, sendo esse atualizado a cada 4 anos.

Nesse documento é previsto que a Educação Especial assegure a inclusão escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir:

- a) o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- b) a transversalidade da modalidade de educação especial, desde a educação infantil até a educação superior;
- c) a oferta do atendimento educacional especializados e demais profissionais da educação para a inclusão.

Portanto, quanto à Educação Especial, a Secretaria da Educação prevê em seu regimento Escolar suporte ao processo de inclusão escolar, mantendo ainda os seguintes serviços de apoio especializados:

I - Salas de Recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado que suplementa (no caso dos alunos

superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino.

Sendo que:

1º A sala de recursos somente poderá atender aos alunos em período contrário às aulas regulares.

2º É vedado o uso da sala de recursos para:

- a) substituir a recuperação paralela;
- b) repetir, com as mesmas estratégias, os conteúdos das aulas regulares;
- c) priorizar a alfabetização em detrimento das demais áreas do conhecimento.

3º O agrupamento dos alunos com deficiência nas salas de recursos deverá respeitar as necessidades individuais.

II - Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com a equipe escolar, visando ao atendimento dos alunos com deficiência;

III - Classe Hospitalar: serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial;

IV - Ambiente Domiciliar: serviço destinado a viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio;

V - Classe especial: em função de condições específicas do aluno, será oferecida em caráter excepcional e transitório no Ensino Fundamental, em especial, na Educação de Jovens e Adultos;

Portanto, a criação da classe especial deverá ser autorizada pela Secretaria Municipal da Educação.

É importante ressaltar que está previsto no regimento que a escola poderá contar com outros recursos pró-curriculares, tais como Laboratório de Informática, Brinquedoteca, Sala de Contação de Histórias, Sala de Vídeo, dentre outros.

A regulamentação desses recursos deverá ser elaborada pela equipe de Direção da Unidade Escolar, com a participação da comunidade e aprovação do Conselho Escola, integrando o Plano Gestor.

Uma vez colocada a contextualização da rede de ensino e para melhor compreender o contexto das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, buscamos ainda conhecer um pouco mais os alunos com deficiência intelectual que estão matriculados na rede comum e que constituem a sala de aula dos sujeitos dessa pesquisa.

Conforme já citado anteriormente, embora o foco dessa pesquisa não seja a deficiência intelectual, mas sim as práticas pedagógicas.

Considera-se importante conhecer os alunos que foram foco desta pesquisa, pois foi a partir de sua inclusão que surgiram as inquietações que deram início a este trabalho, já que são alunos que apresentam grandes dificuldades, levando os professores a questionarem sobre a possibilidade de que a inclusão ocorresse de fato.

Assim, esses dados são importantes para compreender os desafios vivenciados pelos professores sujeitos da pesquisa.

De acordo com a Secretaria de Educação, para efeito de levantamento de dados e acesso aos serviços de atendimento educacional especializado, são considerados apenas os alunos com deficiência intelectual já avaliados por especialistas da área da saúde ou equipe multiprofissional que fazem parte de Instituições como Apae e Aril.

Assim, considera-se ainda que possam existir outros alunos também com deficiência intelectual, mas que não estão nas estatísticas por não apresentarem uma avaliação diagnóstica.

No caso de alunos em que pese a suspeita de deficiência, há uma orientação para que as escolas os encaminhe para avaliação; posteriormente, serão considerados nos levantamentos oficiais. Tal regra é justificada para que se evite considerar alunos com dificuldades de aprendizagem como alunos com deficiência intelectual.

As escolas participantes da pesquisa, portanto, são aquelas que recebem alunos inclusos no ciclo alfabetização com diagnóstico fechado de deficiência intelectual, ou seja, alunos que já receberam um laudo da deficiência intelectual. Esses alunos foram avaliados por uma equipe multidisciplinar composta por:

Psicóloga
Fonoaudióloga
Pedagoga
Terapeuta Ocupacional
Neurologista

Essa equipe faz parte do CAD “Centro de Apoio Diagnóstico da Associação de Pais e Amigos do Excepcionais de Limeira-SP “APAE”, sendo que todos receberam o diagnóstico de deficiência intelectual significando, portanto, que essas crianças apresentam:

1. Funcionamento intelectual significativamente inferior à média;
2. Limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer e segurança.

Segundo a APAE, a Deficiência Intelectual caracteriza-se por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas e tem início antes dos 18 anos de idade.

Nesse contexto, foi solicitado à Secretaria Municipal de Limeira, ao setor de Educação especial, uma listagem com as escolas que se enquadrassem nessa realidade. Foram indicadas 10 escolas municipais. As demais escolas enquadram-se em outras realidades tais como:

- Alunos inclusos no ciclo alfabetização com dificuldades ou distúrbios de aprendizagens
- Alunos inclusos, porém em avaliação (sem fechamento), ou aguardando em lista de espera para serem avaliados.
- Alunos no ciclo alfabetização com deficiência física
- Alunos com deficiência intelectual fechada, porém matriculados em outras séries que não serão o foco da pesquisa.

Os alunos diagnosticados participantes da pesquisa recebem atendimento no período oposto das aulas no projeto Inclusão da APAE que realiza seu trabalho contando com uma equipe de terapeutas e pedagoga.

Essa equipe oferece às escolas citadas orientações mensais, a família também recebe orientações de todos os profissionais da equipe e os alunos atendimentos semanais, sendo individual ou em contexto de oficina de leitura e escrita.

Esses atendimentos são indicados pela equipe CAD, já citada, a qual avalia e indica esses alunos aos setores do projeto inclusão.

Sendo esses setores:

Pedagogia

Psicologia

Fonoaudiologia

Terapeuta Ocupacional

Assistente Social

Todas as escolas citadas na pesquisa são acompanhadas, todos os professores sujeitos da pesquisa são orientados de acordo com a legislação, e recebem orientações pertinentes à prática pedagógica, adaptação curricular, como lidar com diversos comportamentos, dificuldades entre outras questões levantadas pelos próprios professores, coordenadores e diretores das escolas.

As escolas citadas na pesquisa também recebem um relatório com o diagnóstico deste aluno, podendo assim realizar a sua matrícula junto à sala de recursos, serviço já citado acima.

A tabela 2 apresenta uma síntese dos diagnósticos apresentados pelos alunos inclusos matriculados no ciclo alfabetização das escolas pesquisadas.

Diagnósticos dos alunos participantes da pesquisa.

Diagnóstico	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total
Deficiência Intelectual Leve	1	2	7	09
Deficiência Intelectual Moderada			1	1
Deficiência Intelectual Grave				
Deficiência Intelectual Severa				
Total				11

Tabela 2: Fonte - Informação obtida junto ao Projeto Inclusão – Apae.

3.2.3 Participantes

Dados da Secretaria da Educação de Limeira - SP apontam que em 2014, 208 alunos com algum tipo de deficiência e síndromes estão matriculadas nas EMEIEF “Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 30 estão nos CEIEF “Centros de Educação Infantil e Fundamental, 52 nos CI “Centros Infantil”, 9 em EMEI “Escolas Municipais de Educação Infantil” e 2 em escolas do Bolsa Creche.

Totalizando 362 alunos com deficiências, síndromes, limítrofes, cegos, surdos e com transtornos matriculados na Rede Regular de Ensino. 10 desses alunos estão inclusos no Ciclo Alfabetização, sendo os mesmos participantes da pesquisa, pois como já mencionado, receberam um diagnóstico que comprova a deficiência Intelectual.

Vale ressaltar que apesar da presente pesquisa não ter como objetivo focar a deficiência intelectual, mas o processo de inclusão, o critério para

seleção dos sujeitos da pesquisa foi de escolher professores que atendam alunos com deficiência intelectual.

Tal critério ocorreu em virtude da deficiência intelectual gerar um grande desafio aos professores, por suas características peculiares quanto às dificuldades na realização das aprendizagens.

Ressaltamos, porém, que além da deficiência intelectual, muitos professores lidam com inúmeras dificuldades em sala de aula, dentre as quais desenvolver atividades com crianças que apresentam outros tipos de dificuldades como: carência, diferenças sociais, culturais, crianças marginalizadas, órfãs e em situação de risco social; portanto, o aluno com deficiência passa a ser mais um dentre outros.

A partir da lista cedida pela Secretaria Municipal de Educação com o nome dos alunos, escolas, e professores, no início de 2014, entramos em contato com as escolas, posteriormente com os professores, solicitando sua colaboração para o processo de pesquisa. Dos 11 professores indicados, todos aceitaram participar da entrevista e permitiram a observação em suas aulas.

Para melhor compreensão de quem são os sujeitos desta pesquisa, organizamos os dados acerca do perfil dos professores.

Para garantir o sigilo e anonimato dos professores, foram nomeados pela letra “P” e organizados por letras. As escolas participantes foram numeradas em ordem crescente.

Exemplo: a PA da E1...

P: Professor

E: Escola

Vale ressaltar que procuramos saber quem são esses professores, qual a sua formação, suas experiências, entender sobre suas concepções para dar assim, maior sentido aos seus relatos.

Portanto, foi verificado que todas os participantes são mulheres, é uma população experiente, considerando que 6 dos 11 professores têm de 31 a 40 anos, 3 de 41 a 50 anos e 1 de 55 anos.

No que se refere às experiências profissionais, todas os professores apresentam mais de 5 anos de profissão, conforme tabela 4.

Tabela 3: Idade dos Professores

Idade	Frequência	Sujeitos
20 a 30 anos	0	
31 a 40 anos	6	PA, PC, PE, PF, PG E PH
41 a 50 anos	4	PD,PB,PJ, PK
Acima de 50 anos	1	PI
Total	11	

Tabela 4: Tempo de Magistério

Tempo	Frequência	Sujeitos
5 a 10 anos	4	PB, PD, PG, PH
11 a 20 anos	7	PA, PC, PE, PF,PI,PJ,PK
21 a 30 anos	0	
31 a 40 anos	0	
41 a 50 anos	0	
Acima de 50 anos	0	
Total	11	

Os participantes dessa pesquisa lecionaram no ano de 2014 no ciclo alfabetização que compreende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, sendo a maioria no último ano do ciclo alfabetização, conforme pode ser observado na tabela 5.

Tabela 5: Ano escolar que atuam em 2014

Categoria	Frequência	Sujeitos
1º ano	1	PI
2º ano	3	PE, PJ
3º ano	6	PC, PD, PG, PH,
Total	10	

Outro dado importante refere-se à formação profissional. Os 10 professores têm a sua formação inicial em cursos de formação de professores, sendo 2 apenas com especialização. Então, encontramos um grupo no qual

todos têm formação em nível superior, sendo que 2 deles apresentam formação em Educação Especial (Tabela 6).

Tabela 6: Descrição da formação profissional

Categoria	Frequência	Sujeitos
Magistério	9	PA, PB, PD, PE, PF, PG, PH,PI e PJ
Pedagogia	9	PA, PD, PE, PF, PG, PH,PI e PJ
Normal Superior	0	
Curso superior em outras áreas:	1	PB
Especializações: Educação Especial	2	PC, PH

Concluído, portanto, a contextualização da rede regular de ensino e os sujeitos da pesquisa. Apresentaremos no próximo capítulo os dados e a análise dos resultados da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, analisaremos alguns dados acerca do perfil dos sujeitos, bem como sua formação e experiências.

Em seguida, os resultados serão apresentados a partir de cada uma das questões que nortearam a presente pesquisa, as quais serão utilizadas como referência. Também foram selecionados, a partir das entrevistas, e observações em sala de aula, atributos considerados como principais, os quais constituíram-se em eixos para a apresentação dos resultados. Entre esses atributos, apresentaremos algumas metas para o processo incluso presente nos Projetos Políticos pedagógicos das escolas pesquisadas.

4.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Conforme apresentamos no capítulo anterior, no tocante ao perfil dos sujeitos, os 11 professores participantes deste estudo constituem um grupo de profissionais experientes.

Foi verificado que todos os participantes são mulheres e é uma população experiente, considerando que 6 dos 11 professores têm de 31 a 40 anos, 3 de 41 a 50 anos e 1 de 55 anos.

No que se refere às experiências profissionais, todas os professores apresentam mais de 5 anos de profissão.

Segundo Huberman (1989), o professor tem uma carreira pedagógica e vive situações em sala de aula. O desenvolvimento da carreira não se refere a uma série de acontecimentos, mas a um processo que pode ser linear ou com patamares de regressões, becos sem saídas, momentos de arranque e até mesmo descontinuidades.

Ressalta-se que, para Huberman (1989, p 38), “as características de uma pessoa exercem influências sobre a organização ou não e são ao mesmo tempo, influenciadas por ela”.

Assim, é importante o entendimento de que a carreira do professor não é estanque e acabada no momento de sua formação, há desdobramentos que fazem com que cada professor tenha picos de desestabilização.

Portanto, o fato de um professor ter mais experiências que outros ou mais tempo de magistério não indica que sua prática seja a mais significativa.

Há de se considerar que para Huberman (1989), os primeiros anos (1 a 3) são tratados como um estágio de entrada, sobrevivência e descoberta. Insere-se aqui o que o autor chamou de “choque do real”, referindo-se à sobrevivência, evidenciado pela distância entre os ideais e a realidade cotidiana da sala de aula.

Quanto à descoberta, Huberman (1989) enfatiza o entusiasmo inicial e a experimentação. Para ele, os dois aspectos são vivenciados em paralelo.

No entanto, há professores que só desenvolvem uma dessas características. É no período de estabilização (4 a 6 anos), que ocorre a tomada de responsabilidade e os professores começam a escolha de uma identidade profissional, tendo esse período significação quanto ao momento de transição. Esse tempo é marcado pela entrada na carreira do ser professor, acompanhada de um parâmetro pedagógico que abarca a sensação de competência pedagógica crescente (HUBERMAN, 1989, p. 40).

Essa fase é caracterizada, segundo o autor, pelo desenvolvimento da confiança no próprio trabalho e na capacidade de enfrentamento de situações complexas ou inesperadas, aperfeiçoando o seu repertório, trazendo, ainda, uma sensação de segurança e descontração frente ao trabalho.

No período chamado de diversificação (7 a 25 anos), os professores tendem a ser mais diversificados, sem tanta rigidez pedagógica e, nesse momento, já conseguem realizar críticas mais severas ao sistema.

Nessa fase da carreira, há a expressão da motivação e do dinamismo e buscam realizar encaminhamentos para as melhorias da escola. Essa ambição também está relacionada aos aspectos pessoais, buscando acesso a postos administrativos da carreira de magistério. É o momento da busca de novos

desafios, já que nessa fase, o professor busca novos estímulos e novos compromissos.

Todos os professores participantes da pesquisa, mesmo os consideradas por Huberman (1989) na fase de estabilização, que é caracterizada, segundo o autor, pelo desenvolvimento da confiança no próprio trabalho e na capacidade de enfrentamento de situações complexas ou inesperadas, aperfeiçoando o seu repertório, trazendo, ainda, uma sensação de segurança e descontração frente ao trabalho, demonstraram resistência ao processo inclusivo.

Diante da questão:

___ Em sua opinião, você acredita que os alunos inclusos na rede regular de ensino têm sido beneficiados? E a escola?

Todos os participantes discordaram, pois acreditam que não há benefício nesse processo e justificaram suas respostas de diversas maneiras:

PA: *Olha, a resposta certa pra te dar seria eu falar sim, mas... tenho que dizer não. Será que ninguém vê que não estamos preparados para receber essas crianças, meu Deus do céu. Está tudo muito bagunçado, a escola está despreparada ... não temos como trabalhar sem preparo. A escola se é beneficiada ou não? Não sei responder (pausa longa) Eu queria te responder que sim. Mas não dá.*

PB: *Não tem sido, tem no sentido da socialização, na socialização tudo de bom, mas na aprendizagem não. Acredito que o trabalho das instituições sim, é adequado. Deveria ser pensado em estratégias de trabalho para um melhor aproveitamento. Desse jeito que está a inclusão hoje, não está bom.*

PC: *Estamos no caminho errado, pois primeiro colocaram os alunos deficientes e agora que querem nos capacitar dessa forma, está errado e não concordo.*

PD: *Vejo a inclusão como social, por exemplo, esse aluno meu, se ele não viesse na escola, ficaria trancado dentro de casa. Por esse lado é positivo, mas quanto ao aprendizado penso que ainda falta muito, não por má vontade nossa, mas por falta de capacitação dos profissionais da escola.*

PE: *Dúvidas e mais dúvidas, assim resumo a inclusão na nossa cidade.*

PF: *Não há benefício quando não temos certeza do que estamos fazendo.*

PG: *A inclusão traz benefícios a todos, temos visto isso na literatura, mas quando é feita da forma certa né, ninguém nos chama para orientar, a Apae vem 1 vez por mês, mas tem sido pouco, precisamos de respaldo para trabalhar com essas crianças, Até autista estão mandando pra nós, está difícil.*

PH: Gosto de desafios, sempre fui uma professora que buscou ir além do previsível, mas estamos falando de vidas, de crianças e como as outras precisam e têm direitos de aprender, estamos trabalhando de acordo com o senso comum e assim não vejo benefícios.

PI: Sempre penso nisso poxa, mas não vejo benefício, está difícil trabalhar sem ver resultados, mas agora parece que vai melhorar um pouco, pois as professoras de sala de recurso irão nos ajudar com a adaptação curricular.

PJ: Penso que não.

PK: É uma pergunta difícil (risos) tenho até medo de falar besteira, mas vejo esses alunos como “alunos integrados à escola” e não como um verdadeiro aluno que participa de tudo. Isso pra mim não é benefício.

Veremos a seguir mais considerações acerca da inclusão e seus desafios no ciclo alfabetização.

Para organização e análise dos dados, no que se refere às práticas dos professores, os dados obtidos foram registrados.

Posteriormente fez-se a análise do confronto das práticas com o referencial teórico que direcionou a pesquisa, com o objetivo de identificar as semelhanças e especificidades; finalizando, foram descritas as características de cada categoria observada, elucidando-as com os episódios das observações das aulas e as entrevistas serviram para preencher possíveis lacunas no entendimento dos episódios observados nas aulas. Também foi utilizado para a realização da análise os saberes necessários para o processo inclusivo citado anteriormente.

Com a realização das entrevistas foi possível realizar comparações das práticas pedagógicas e do discurso do professor.

4.1.2 As práticas de alfabetização que embasam o trabalho dos professores (como os professores percebem as suas práticas da leitura e escrita e as fundamentam).

Para a análise das concepções de leitura e escrita identificadas nas observações das práticas pedagógicas dos professores, considerou-se os estudos de Jolibert (2006), Micotti (2003), Teberosky e Colomer (2003), os quais defendem a necessidade de um trabalho direcionado pela concepção interacionista, utilizando, para tanto, a proposta construtivista para o desenvolvimento do aprendizado do aluno; considerando, no entanto, a necessidade da aprendizagem contextualizada e significativa para melhor efetivação das aprendizagens do deficiente intelectual.

Durante as observações, verificou-se que os professores PD e PE trabalhavam práticas pedagógicas que evidenciam a concepção de leitura como atribuição de sentido ao texto. As atividades enfocavam a leitura intencional, propiciando espaço para que os alunos pudessem identificar a leitura por meio dos indícios e pistas ofertados pelo próprio texto.

Os alunos eram desafiados a realizar a leitura e buscar seus próprios caminhos, com ou sem ajuda, para conseguirem realizar a leitura, mesmo que, em alguns casos, alguns não soubessem ler.

Os alunos podiam recorrer a diferentes ferramentas para realizarem a leitura, como cartazes expostos na sala de aula, consulta com os amigos ou outras estratégias que eles próprios desenvolviam como a identificação de gravuras e o estabelecimento de relação das mesmas com o texto escrito ou ainda com estudos anteriores.

Os alunos inclusos beneficiavam-se desses momentos de leitura e produções de texto, pois as atividades pedagógicas, como foi observado, eram adequadas aos objetivos propostos, mostravam-se complementares e bem articuladas.

A duração dessas atividades era adequada ao tempo de concentração dos alunos; e, em vários momentos, era realizada a adaptação de atividade ao aluno incluso, levando em consideração sua dificuldade.

O contexto da atividade era mantido por essas duas professoras, a função social da escrita também era evidenciada por elas, o que facilitava sobremaneira a alfabetização dos alunos deficientes.

Em alguns momentos das observações, os alunos inclusos deixavam de ser percebidos como tal pela pesquisadora, pois as atividades eram acolhedoras, interessantes, ocorriam em grupos, duplas e faziam parte do contexto das crianças, as quais eram chamadas o tempo todo para participar e encorajadas a dar opiniões.

Não foi possível uma aproximação com as concepções de leitura que embasavam as práticas do professor Ph, que se encontra no período diversificação, de acordo com a classificação de Huberman (1989), uma vez que, durante os 5 períodos de aulas observados, as atividades de leitura resumiram-se em leitura coletiva dos nomes dos alunos e da sequência do alfabeto. Esse contexto sugere que não houve propostas de leituras específicas e intencionais nas quais os alunos pudessem por em jogo seus conhecimentos leitores.

PH: Procuo trabalhar a leitura e escrita de forma constante, puxo mesmo, pois não se pode vacilar com essas crianças, até o menininho com problema eu cobro leitura, você sabe como é né, se bobear eles não aprendem e a família não ajuda não. Eu dou livro e gibi para que ele treine.

O professor PG utilizava a leitura em suas aulas, favorecendo situações com uso real dessa prática, seus procedimentos sugerem a relevância da leitura. Trabalhava a leitura de textos relacionados à vida cotidiana (bilhetes da escola para os pais, texto instrucional), porém, em outros momentos, adotava a leitura num contexto tradicional de ensino, quando solicitava aos alunos a leitura como decifração do código, isto é, a leitura de palavras que ele orientava pela estratégia de combinar letras, por exemplo, diante da palavra bala, perguntava “B e A forma o quê?”.

PG: Meus alunos saem no final do ano lendo e escrevendo, mas não fico só em uma estratégia, eu mudo muito, procuro trazer novas leituras e também tento sistematizar na lousa.

Essas situações, opostas entre si, dificultam a compreensão de qual a concepção pedagógica que embasa a prática do professor. Contudo, é possível atentar que ainda que o professor, em dados momentos, centrasse sua prática

em exercícios relacionados ao modelo tradicional de ensino, em outros, apresentava uma diversificação das atividades, propiciando momentos nos quais os alunos eram desafiados nas atividades de leitura, sugerindo uma prática com traços do construtivismo.

Esse professor, de acordo com a classificação de Huberman (1989), está no período da diversificação.

Os demais professores (PA, PB, PC, PF, PI, PJ, e PK) trabalhavam situações que sugerem a concepção empirista de leitura, ou seja, a leitura como decifração, pois muitas das ações observadas estavam ligadas à leitura de letras e sílabas como por exemplo, o trabalho com a letra de músicas no qual eram enfocadas as sílabas de algumas palavras e a introdução da família silábica seguida. O PA atribui à necessidade de trabalhar de forma tradicional ao mau desempenho da Educação Infantil

PA: O aluno vai adquirindo a leitura aos poucos, o professor vai mediando situações de aprendizagem e o aluno se alfabetiza. Mas essa situação, ultimamente, não tem sido tão simples assim, os alunos veem com muita dificuldade da Ed. Infantil, tem alguns que temos que trabalhar até coordenação motora, entre outras questões.

Contudo, os 11 professores entrevistados revelaram que entendem a leitura como uma prática necessária para o desenvolvimento do aluno, afirmando que, sem atividades específicas e planejadas, não há como realizar um bom trabalho. Quando questionados a respeito do aprendizado do aluno com deficiência intelectual, a maioria alegou ser bastante complicado a realização dessas atividades com os alunos inclusos.

PB: Imagina.(pausa) Eles não aprendem direito, é muito mais lento, não que não vão aprender muito, mas (risos) é muito mais demorado.

PC: Ichi....eu acho difícil....eles demoram bem mais, têm o tempo deles, cada um tem seu tempo....mas aprendem viu.

Durante as observações, a maioria dos professores, mesmo afirmando em entrevista serem tradicionais ou construtivistas, utilizavam diversas abordagens em atividades de alfabetização. Em alguns momentos, utilizavam

materiais didáticos, em outros, atividades retiradas de coleções e até as antigas cartilhas surgiam, segunda eles, para auxiliar nas atividades.

Jolibert (1994) ressalta a importância da aprendizagem contextualizada para o favorecimento do aprendizado com qualidade e equidade. Porém, o que foi visto, foram atividades soltas e sem objetivo. Nesse contexto, o aluno com deficiência intelectual passa a ter muitas dificuldades, pois ele necessita de atividades contextualizadas e, principalmente, significativas, para que assimile com maior facilidade e aproprie-se da leitura e escrita.

As observações das aulas realizadas na E2 revelam que as atividades de leitura e escrita eram negligenciadas com os alunos com deficiência, afirmavam ser inútil, pois jamais esses alunos iriam conseguir apropriar-se da leitura e escrita. O PB, durante uma atividade em que os alunos buscavam o significado de palavras desconhecidas no texto, não entregava o dicionário aos alunos com dificuldade de aprendizagem e nem à aluna com deficiência intelectual, pois dizia que não queria perder tempo.

Jolibert (1996, p13) alerta que “todas quaisquer criança pode aprender desde que lhe seja dado os meios”, ou seja, os meios de aprendizagens

Em entrevista, o professor PB, quando questionado se suas aulas contemplam as necessidades de aprendizagens dos alunos inclusos respondeu:

PB:*Olha, eu procuro fazer a minha parte bem feita sabe.... dou atividades segundo o que planejei, tento adaptar para a criança que precisa, não obrigo ninguém a decorar nada não.... mas gosto que eles se esforcem...*

Essa afirmação demonstra o distanciamento entre o discurso e a prática e corrobora para validar os estudos de Micotti (2009), quando afirma que há incoerência entre a prática e o discurso e que esses são tomados por manifestações da perspectiva construtivista, contradizendo as revelações da prática, cujas ações acabam por ser embasadas na concepção empirista do ensino ou baseiam-se nas chamadas “mesclas”.

A maioria dos professores participantes da pesquisa, exceto PD e PE, que se aproximaram muito da proposta de Jolibert (1994), quanto à realização de uma aprendizagem significativa e contextualizada, valorizavam a presença de textos, porém sem se preocupar com a necessidade de contextualizar, os textos nas atividades de alfabetização, os quais eram extraídos de cartilhas e passados na lousa, tomando mais de 50% da aula com cópias de coleções literárias.

Acreditava-se, no entanto, na necessidade da decifração para compreender o sistema de escrita, distanciando a prática da proposta de leitura por atribuição de sentido, defendida por Jolibert (1994).

Não houve preocupação na efetivação das aprendizagens pelo aluno deficiente intelectual por parte dos professores PA, PB, PC, PF, PG, PH, PI, PJ, PK. Não utilizaram, em nenhum momento, o currículo adaptado produzido pelos professores da sala de recurso com o objetivo de auxiliar na alfabetização; demonstraram, portanto, que não sabem identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos com deficiência intelectual, como aponta APAE (2012) em seu material referente ao saberes necessários ao processo inclusivo, tampouco utilizam técnicas que possibilitem a aprendizagem acerca da legislação educacional.

Apegaram-se, portanto, à “mescla” de atividades citadas por muitos, com o objetivo de atingir, de alguma forma, êxito em suas aulas. Quanto ao currículo adaptado, o professor ressaltou que:

PB:*Eu penso que a criança é como uma caixinha de surpresa ela de repente aprende e outras não, vai muito da cabecinha delas né, hoje em dia está tudo muito diferente. Antes todo mundo aprendia a ler e escrever, ninguém saia do 1º Ano sem ler ... Hoje ninguém aprende mais e ninguém está nem aí pra isso. Agora vivem inventando “Moda”, a cada momento tem que ensinar de um jeito e isso dá um nó na cabeça da gente ... e das crianças também.*

Esse tipo de manifestação do PB (que também está no período da diversificação) sugere que os professores têm consciência da necessidade da modificação de práticas, como pontuado por Micotti (2001), de maneira que

essas tentativas são evidenciadas numa proposta pedagógica mesclada, trazendo atividades com modelos tradicionais.

As aprendizagens necessárias ao processo de alfabetização dificilmente serão adquiridas pelos alunos com deficiência intelectual inclusos nas salas de alfabetização, fica evidente que desconhecem “os aspectos reais do processo inclusivo” Apae (2012). Ao analisar o contexto educacional no qual estão inclusos os deficientes intelectuais e vemos o que está sendo oferecido a eles, e quais são as oportunidades que estão sendo disponibilizadas a fim de facilitar e mediar uma aprendizagem significativa, voltada para a superação das suas limitações, verifica-se o comprometimento dessas ações frente à alfabetização.

Respeitar as diferenças físicas, sociais, culturais, bem como o funcionamento cognitivo de cada um, favorecendo a convivência humana, que todos sejam respeitados em suas individualidades, representa o grande desafio de uma sociedade bem sucedida. Já os demais professores afirmaram que:

PA: *Eu utilizo texto diversos, para alfabetizar e também me apoio muito no material didático.*

PF: *A leitura e escrita são adquiridas com o tempo, conforme o aluno vai amadurecendo. Eu, particularmente, trabalho com o livro, dou leitura todo dia pra eles e também trabalho com a sacola literária pra casa.*

PI: *Sou tradicional, tenho dificuldade para entender essa nova maneira de ensinar que muito se fala hoje em dia, ensino do jeito que aprendi, pois se não desse certo, não estaríamos lendo hoje. Não que eu seja cabeça dura, mas prefiro ir no que tenho certeza do que me aventurar no que não domino. Hoje faço assim, mas quem sabe um dia eu venha mudar a forma de pensar, mas terão que me convencer, pois ando desacreditada da educação. Mas o tradicional dá resultado sim, exceto para alguns casos né, como esse que conversamos da criança inclusa, aí sim teria que ser feito um trabalho diferente pra ele.*

PJ: *A leitura e a escrita é muito importante e quando isso não acontece na época certa, fica tudo mais difícil, o aluno fica desestimulado, eu vejo a leitura e a escrita como base na escolarização, por isso não posso errar como professora alfabetizadora*

PK: *Amo o construtivismo, gostaria muito de conseguir trabalhar com esse método, mas você sabe né, que temos o livro didático e também somos muito cobrado no que diz respeito a resultados, tenho utilizado o livro e feito algumas atividades de acordo com o interesse deles.*

A adaptação curricular funciona como um instrumento no processo de construção da escola inclusiva, mas isso foi observado apenas em duas escolas no trabalho dos participantes PD e PE, os quais demonstraram apropriação de boa parte dos saberes necessários ao processo inclusivo, entre os quais está o saber conhecer os aspectos reais da inclusão.

4.2 Metodologia utilizada pelos professores nos processos de alfabetização

As propostas pedagógicas de alfabetização carregam consigo as metodologias de alfabetização. É importante explicitá-las à medida que elas regem as ações pedagógicas frente à alfabetização. Neste tópico, serão focalizadas as concepções e procedimentos metodológicos que se fazem presentes nas práticas e representações dos alfabetizadores no cotidiano das escolas.

Foi observado que não há uma metodologia de ensino definida pelos 11 professores participantes da pesquisa, mesmo as escolas sendo orientadas pela Secretaria da Educação para o trabalho com material didático, os professores utilizam de diversas formas de trabalho para o ensino, como já foi observado.

Em entrevista, os professores descreveram suas metodologias de diversas formas:

PA:Eu utilizo o livro “material didático”, também algumas atividades que pesquiso na internet, alguma coisinha da cartilha e assim vai ... não trabalho de forma fechada, eu vou vendo o que dá certo e vou fazendo...

PB:utilizo o livro ... dou atividades no caderno e aquele livrinho que te mostrei... quando é preciso utilizo materiais diferentes ...como o material dourado, por exemplo. Gosto do tradicional mas sei que hoje não é muito bem visto o professor que trabalha assim acabo que misturando um pouquinho de tudo.

PC: *Material didático e algumas atividades diferentes para diversificar, tipo projetinhos que trago a eles.*

PD: *Eu uso o livro didático e complementações, mas em primeiro lugar sigo o meu coração, tento fazer o que meu coração manda. Deixo os dois juntos para realizar atividades e agora entrou mais um com dificuldade de aprendizagem.*

PE: *Procuro utilizar atividades diversificadas, gosto de apresentar desafios, de atividades em grupo, mas também não abandona o livro didático, tenho comigo que falta sentido se ficar apenas no livro, por isso que trago coisas novas.*

PF: *gosto de trabalhar com sequência de atividades, planejo a semana intercalando o didático com atividades do meu caderno piloto.*

PG: *Não concordo muito com esses modismo pedagógicos não. utilizo para todos o material didático. E é claro, sou fiel a minha amiga cartilha que sempre dá um help naqueles momentos que a sala precisa caminhar mais depressa. O final do ano chega né e a leitura? Aí é que tá, nessa hora parto para o tradicionalzão.*

PH: *Procuro seguir o material da prefeitura, mas me simpatizo muito com o construtivismo, gosto dos projetos, mas precisava estudar bem pra fazer direito*

PI: *Vou no didático e ainda busco alguma coisinha em algumas coleções ótimas que a diretora comprou no ano passado. Ajuda demais e precisa né.*

PJ: *Sou do tempo que a cartilha era lei, hoje sei que existe outras formas de ensinar, mas ainda me apoio na cartilha.*

PK: *Eu dou uma misturadinha (risos), mas sei bem o que devo fazer como professora alfabetizadora, sei que o meu compromisso é grande, por conta disso utilizo o material escolhido pela coordenação da escola e trago muita coisa que só ajudam na aprendizagem, tem dado certo, pelo menos eu*

acho, mas um dia ainda vou trabalhar como acredito que seja o certo, gosto da proposta construtivista.

Portanto, fica evidente que práticas de cartilhamento e mescla ainda estão muito presentes no espaço pedagógico. Geralmente observamos que eles resistem, mesmo em escolas que não mais adotam cartilhas no sentido formal, pois foi bem comum encontrar o mesmo modelo nos cadernos ou em folhas de atividades distribuídas aos alunos. Essa situação também ocorre pela falta de definição de uma linha a ser seguida. Os professores demonstraram insegurança de se embasarem em uma concepção apenas.

A grande maioria acredita que é preciso utilizar várias metodologias para se assegurarem que não irão falhar com esses alunos que precisam se alfabetizar.

Também demonstraram certo temor em revelar à coordenação que trabalham com cartilha ou coleções, as quais ficam guardadas no armário ou até mesmo na bolsa.

Os alunos inclusos beneficiam-se muito pouco, pois não há uma preocupação real em ensiná-los, pois se preocupam em mostrar o planejamento e o material preparado pela professora de sala de recurso em ordem, mas na prática estão sem uma direção a seguir.

Campos (1997), em artigo, denuncia algumas causas da evasão escolar, o que também foi visto nas escolas. Segunda a autora, percebe-se através dos estudos já realizados evidências para indicar a escola como local onde se agregam as principais causas responsáveis pelo insucesso escolar e principalmente na escola pública que vem demonstrando a sua incapacidade de oferecer condições de aprendizagem adequadas às necessidades e características de sua clientela.

Essa situação agrava-se ainda mais quando tratamos da inclusão escolar, a qual se aplica apenas para que se cumpra um protocolo.

É de suma importância uma coerência na metodologia de trabalho do professor e em especial do professor alfabetizador, essa coerência portanto, foi pouco observada nas escolas inclusivas, o que se vê é uma preocupação em assegurar que este aluno esteja ali, mas não um há um compromisso real com a sua aprendizagem.

4.2.1 Planejamento de atividades

Segundo Jolibert (1994), o planejamento é essencial para organizar atividades pedagógicas dentro de um determinado tempo e visa alcançar objetivos. No artigo “A riqueza do tempo perdido”, Garcia (1999) alerta para a importância de se planejar, os resultados do estudo realizado por ele permitiram ampliar a compreensão sobre as relações entre o tempo escolar, o ensino e a avaliação, complementa que o ato de planejar permite que o professor realize todas as habilidades previstas sem perder de vista a qualidade do ensino.

Durante o ano de 2013, o setor de educação especial, pertencente à Secretaria da Educação, capacitou os professores especialistas da sala de recurso para que realizassem adaptações curriculares voltadas para os alunos com deficiência intelectual inclusos na rede de ensino.

Essas adaptações são realizadas na medida em que se produz um planejamento semanal, todos os professores das salas inclusivas recebem uma cópia de acordo com o conteúdo a ser trabalhado.

Os professores participantes da pesquisa, em entrevista, relataram preocupação na realização desse planejamento, inclusive ressaltaram o desejo de planejar atividades direcionadas ao aluno incluso.

PA: Tento fazer com que isso aconteça.... busco pensar na minha aluna deficiente durante o tempo que faço o planejamento, faço adaptações de atividades mas penso que não é só aprender a ler e escrever que seja importante para a criança deficiente ela precisa socializar, tem que ser ensinada a viver a se comportar e respeitar regras até a fazer amizades tenho tentado planejar assim fazendo o possível para contemplar tudo isso.

No entanto, durante as observações, notou-se que as atividades ocorrem de forma aleatória para os alunos inclusos.

O PG alega que o planejamento enviado pelo professor de sala de recurso, com as adaptações necessárias, é muito complicado, pois demandaria muito tempo para ser colocado em prática; porém, enquanto as crianças realizavam produções, a aluna inclusa era direcionada a realizar cruzadinhas e desenhos.

Já o professor PA utilizava atividades planejadas de forma flexível, porém não acompanhava o andamento e não realizava intervenções, o que dificultava muito a realização das atividades pela aluna incluída.

O professor PG justificou:

Então eu faço um planejamento e pra (nome da criança) eu dou atividades diferentes...porque ela não acompanha, a auxiliar fica sentada do lado dela e ajuda ela nas lições...mas é tudo diferente....tem que seguir a idade mental da criança, né.

Nesta sala foi observado que o auxiliar exercia a função de professor da aluna, pois ficava o tempo todo ao lado da menina, a qual, em nenhum momento, participou de nenhuma atividade coletiva, não fez nenhuma atividade em grupo e tampouco que contemplasse o planejamento realizado para ela pelo professor da sala de recurso.

Nota-se que as atividades ministradas pelos professores não atendem às necessidades específicas dos alunos com deficiência e que apenas os professores PD e PE colocam em prática o currículo adaptado, os demais utilizam atividades sem as adaptações necessárias.

Foi visto que a questão do tempo era um obstáculo para os professores, pois tinham em mente que o importante era que os alunos tivessem o máximo de informações registradas no caderno e que seria necessário seguir uma rotina estabelecida no início da aula com muito rigor.

Essa rotina dividia o tempo em disciplinas, intervalo, horário de entrada e saída, porém não levava em conta a qualidade desse tempo, em raríssimos momentos foi visto um trabalho de intervenção individual, exceto o professor PD que valorizava esse acompanhamento por aluno, também não foi observado, na maioria das salas, um momento real de esclarecimentos de dúvidas, pois tudo tinha que ser entregue e terminado rapidamente.

A lousa também era apagada quando algum aluno demorava demais com as cansativas cópias e mais cópias, o que dificultava muito o trabalho com o aluno incluído; o qual, em muitos momentos, frustrava-se por não conseguir fazer uma cópia da lousa.

No artigo de Garcia (1999), fica claro a importância da organização do professor e também um fator importante que é o de não fragmentar o tempo em sala de aula, mas criar um período longo da mesma disciplina, contemplando as demais no decorrer dos dias da semana. Essa ação permite que o aluno reflita melhor na realização das atividades e resolva-as com mais tranquilidade.

O autor, em sua pesquisa, afirma que é de suma importância que o professor dedique tempo também às correções coletivas e individuais de atividades, o que foi observado apenas na sala da PD.

4.2.2 Avaliação das competências e habilidades

A avaliação escolar está intimamente relacionada às concepções sobre como se aprende e, conseqüentemente, sobre como se deve ensinar. Os professores, nas suas práticas avaliativas, demonstram marcas profundas de diferentes concepções adotadas no contexto escolar, sejam elas “novas” ou “antigas”.

***PA:** Avalio de tempos em tempos, gosto de saber como os meus alunos estão indo, sabe... não quero perder o fio da meada não. Eu dou a folhinha com exercícios e determino um tempo assim eles vão se acostumando em serem avaliados. Acontece assim também com a aluna inclusa ela tem que fazer conforme os demais é claro pra dou um tempo um pouquinho maior.*

Segundo Jolibert (1994), a avaliação deve ser formativa, na qual o aluno é avaliado diariamente, sendo assim observado as suas dificuldades e ganhos.

Durante as observações, que duraram aproximadamente 20 horas semanais, não foi observado nenhum tipo de avaliação; porém, em entrevista, os professores relataram considerar a importância de avaliar o rendimento de seus alunos, inclusive dos alunos inclusos.

***PB:** Humm....então eu aplico as avaliações que vêm pra gente e sempre que dá vou aplicando as minhas, pra ver como é que tá né.*

***PC:** As avaliações são necessárias, porém de uns tempos pra cá, o rendimento dos alunos tem caído muito, em relação ao aluno incluso, sempre ajudo ou dou uma avaliação diferente*

***PD:** Sempre avalio, sei falar pra você de cada um deles, de cada dificuldade e de cada habilidade, gosto de entender o que se passa com meus alunos, inclusive o porquê que em alguns momentos não aprendem. O (nome do aluno) é autista, você sabe né, mas não é por isso que não o avalio, sei até onde ele consegue chegar e sei bem como posso ajudá-lo, e isso consegui perceber por meio da avaliação.*

***PF:** Realizo as avaliações nas datas previstas.*

***PG:** Eles são avaliados de forma bimestral, a escola também trabalha com a recuperação, quando notamos que algum aluno não atinge nota.*

***PH:** Eu aplico sim..... mas de vez em quando, pois o conteúdo é extenso, mais sei o quanto avaliar é importante para a professora e aluno.*

***PI:** A avaliação é passada pela coordenação, mas também gosto de elaborar algumas nesse meio tempo, o aluno incluso faz a mesma avaliação que os demais, porém corrijo com outro olhar.*

***PJ:** Avalio, corrijo e depois ainda faço uma correção na lousa para perceberem o que erraram e o que precisam melhorar*

***PK:** Sim, avalio ao final de cada bimestre.*

Para Hoffmann (1991), a avaliação deve ocorrer de forma mediadora e deve encorajar os alunos na busca pelo conhecimento. Jolibert (1994) complementa em sua obra que a avaliação deve ser utilizada como ferramenta.

Notou-se que a maioria dos discursos estão dentro de um padrão que poderia ser considerado politicamente correto, o que leva a pensar e a levantar a hipótese de neutralização acerca dessa temática, ou seja, seguem um discurso e talvez na prática ocorra diferente.

4.2.3 A contribuição das práticas pedagógicas no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual incluso.

Para a análise das contribuições das práticas pedagógicas favoráveis ao ensino do aluno com deficiência intelectual incluso, identificadas nas observações das práticas pedagógicas dos professores, considerou-se os estudos de Arruda e Almeida (2014), Apae (2012), Mantoan (2006) entre outros autores que defendem a necessidade de um trabalho inclusivo,

acolhedor e que atenda às necessidades dos alunos inclusos no ciclo alfabetização.

O deficiente intelectual, assim como qualquer outro cidadão, deve ser educado em sociedade e para a sociedade. O contexto no qual está inserido seja ele familiar, escolar, comunitário, social e a relação estabelecida entre seus integrantes serão decisivos no desenvolvimento pleno deste cidadão.

Na escola inclusiva, o atendimento às necessidades educativas especiais, as adaptações curriculares, ou seja, a inclusão, será uma consequência natural de todo esse processo. Ao analisar o contexto escolar, vemos que as necessidades educativas desses alunos não estão sendo supridas.

Respeitar as diferenças físicas, sociais, culturais, bem como o funcionamento de cada um, favorecendo a convivência humana, em que todos são respeitados em suas individualidades, representa o grande desafio de uma sociedade bem sucedida.

Para que as práticas pedagógicas atendam às necessidades pedagógicas dos alunos inclusos os professores teriam que se apropriar de alguns conhecimentos, como afirma Apae (2012). Assunto abordado no capítulo anterior

- **Saber identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos com deficiência intelectual**

Em entrevista, os professores demonstraram que ainda encontram dificuldades em conhecer o aluno incluso, pois acreditam necessitar de capacitações e especializações para que suas práticas pedagógicas forneçam subsídios para que esse aluno aprenda.

PA: Não sei se ele aprendeu ou não.... é bem diferente, o deficiente tem o tempo dele...por isso que muitas vezes eu questiono essa coisa da inclusão....eles teriam que ter mais atenção por parte da escola ... desse jeito que é feito não dá, a criança fica o tempo todo trancada em uma sala de aula, 5 horas o deficiente precisa de outras atividades fora da sala.... precisa de atenção de uma

psicóloga e a escola não oferece esses suportes.... isso pra mim não é inclusão.

Essa afirmação confirma que os professores percebem que estão despreparados para atender as necessidades pedagógicas dos alunos inclusos, e acreditam que suas práticas são insuficientes para isso; Mantoan (2006) afirma que 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.

PE:*penso que para o aluno normal aprender a ler e a escrever é aos pouquinhos, um dia aprende uma coisa, outro dia outra coisa, começa a juntar sílaba, depois começa a ler os pedacinhos e assim vai juntando tudo e quando vê tá lendo e escrevendo tudinho, ai é aquela alegria...os pais ficam muito felizes, falam na reunião e tudo. É assim aos poucos, mas quando chega no final do ano a maioria tá lendo e escrevendo. Agora, para o deficiente ai fica difícil, não sou especialista, não sei como faço para ensinar a ler, mas estou tentando do meu jeito.*

Para Ferreira (2006), deve-se partir das características individuais de cada aluno, assim irá conseguir planejar melhor as suas aulas, em consequência, esse aluno apresentará um melhor desempenho no aprendizado.

Já PE contemplou a afirmação de Ferreira dizendo:

Eu realizo primeiro uma avaliação, tento conhecer o que esse aluno tem de dificuldade e também o que ele tem de habilidade, sendo assim, fica mais fácil, parto daí sabe.

Conclui-se que, exceto PE, os demais partem do princípio de que não são especialistas e que precisam receber capacitações para conhecer melhor o aluno deficiente.

- **Conhecer métodos e técnicas que possibilitem a aprendizagem do aluno incluso.**

Uma sólida fundamentação teórica daria subsídios para identificação e intervenção nas suas aulas, ressaltando, contudo, que esses conhecimentos beneficiariam todos os alunos e não somente o aluno com deficiência intelectual.

Em entrevista, esses professores demonstraram em suas falas que não estão seguros em qual teoria fundamentam suas práticas e métodos de trabalhos

***PB:** Eu utilizo o livro ... dou atividades no caderno e aquele livrinho que te mostrei... quando é preciso utilizo materiais diferentes ...como o material dourado, por exemplo. Gosto do tradicional mas sei que hoje não é muito bem visto o professor que trabalha assim acabo que misturando um pouquinho de tudo.*

***PA:** Eu me considero construtivista.... acho que a criança tem que aprender com textos mesmo.... então faço assim, dou a lição do livro didático, mas depois dou atividades que eu acredito que vá reforçar aquele conteúdo passado através do livro... e assim vai esses dia retomei um pouco da cartilha, fica no meu armário mas só algumas coisinhas uso de lá e ainda de vez em quando.*

Para Arruda e Almeida (2014, p.4) é necessário que as escolas conheçam novas metodologias de trabalho e realizem adequações para facilitação das aprendizagens, pois, ao que vemos na atualidade, os alunos com NEE – Necessidades Educativas Especiais são frequentemente excluídos de muitas atividades escolares, a diferenciação do ensino permite que “cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas (...) implica, pois, o desenvolvimento de caminhos diversos para que os alunos consigam atingir as metas escolares, por meio de um acompanhamento e percursos individualizados”. Para tanto, é necessário que o professor aproprie-se desses conhecimentos.

- **Conhecer os aspectos reais dos processos inclusivos.**

Peterson (2006, p. 8) afirma que “todos os professores necessitam conhecer pesquisas e práticas eficazes para ensinar todos os alunos com deficiência”. Este saber influencia numa posição favorável do professor frente à educação inclusiva.

Um grande desafio enfrentado hoje é o da resistência de muitos professores, pois alegam não estarem preparados e muitas vezes esse discurso se fundamenta em alicerces de fracassos vividos por outros professores, pelo que a inclusão, segundo Mantoan (2006, p.13), “não se efetiva por imposição, mas por ações que possibilitem sua viabilidade e pela disposição das pessoas em aceitar como condição inerente a sociedade”

As observações em sala de aula evidenciaram, em muitos momentos, essa resistência dos professores citada por Peterson (2006); nessas salas, os alunos inclusos não realizavam de forma efetiva as atividades, tampouco apropriavam-se de conhecimentos, pois sentiam essa resistência nas ações dos professores.

PA quando questionado sobre os benefícios da inclusão responde:

Olha, a resposta certa pra te dar seria eu falar sim, mas... tenho que dizer não. Será que ninguém vê que não estamos preparados para receber essas crianças, meu Deus do céu. Está tudo muito bagunçado, a escola está despreparada ... não temos como trabalhar sem preparo. A escola se é beneficiada ou não? Não sei responder (pausa longa) Eu queria te responder que sim. Mas não dá.

Primeiro, nos falta conhecimento nessa área; segundo, a criança precisa estar em uma sala com menos alunos, onde já se viu colocar essa menina em uma sala cheia como essa. O duro é que não tenho só ela com problemas ... tenho outros com dificuldades também, “sem laudo”, mas com problemas, isso é nítido, eles não aprendem. Então, às vezes eu até quero dar uma atenção melhor, mas acabo por não conseguir.

Durante as observações, foi constatado que os alunos com dificuldades eram separados dos demais e sentavam-se em uma fileira ao lado da janela, considerada a fileira dos fracos, não participavam das atividades da sala, eram

excluídos até mesmo de atividades na lousa, correções e participações orais, também eram nomeados por apelidos.

Essa fileira separada, marcou intensamente o período de realização das observações, pois denuncia o perigo da exclusão do aluno deficiente dentro de um processo chamado inclusivo.

No diário de campo, foi registrado esse episódio, no qual o PA, demonstrava descontentamento com a presença dos alunos considerados por ela fracos pois, quando questionei o porquê dessa separação de fileira, ela justificou:

“A primeira da fila é da Apae, então você já viu né, não aprende; o segundo veio de Goiás, é mameluco, gente que também não aprende nada; já o terceiro desconfio que seja gay; o quarto, esse é chato por natureza, não para de questionar, tudo ele quer saber.... agora, essa carteira vazia é para que todos vejam, se não andar na linha, já sabe né.”

Sabemos, portanto, que a história revela para a humanidade o caminho da exclusão social e humana do homem.

Se, no passado, o indivíduo com algum comprometimento era banido da sociedade através da morte, hoje, este tipo de eliminação não é mais praticado, porém uma exclusão sutil acontece através das diversas instituições como escolas e tantas outras que foram criadas com este objetivo: segregar o "diferente" da sociedade. MANTOAN, 1997, p.20 diz que "enquanto a pessoa está adequada às normas, no anonimato, ela é socialmente aceita". Basta, no entanto, que ela cometa qualquer infração ou adquira qualquer traço de anormalidade para que seja denunciada como desviante".

Entende-se, portanto, que as barreiras atitudinais, posturas afetivas e sociais, nem sempre intencionais ou percebidas, que se traduzem em discriminação e preconceito.

Exemplos de algumas dessas barreiras atitudinais são a utilização desses rótulos, de adjetivações, de substantivação da pessoa com deficiência, como um todo deficiente, entre outras.

Só através da educação dos professores, comunidade escolar, família e sociedade que conseguiremos “erradicar tais barreiras ou, pelo menos, minimizar seus efeitos danosos” Mantoan (1997)

Para Arruda e Almeida (2014, p.4) outras ações também são relevantes para garantir o êxito dos trabalhos na escola inclusiva, alguns aspectos devem ser considerados: como o apoio de especialistas, unificando os dois sistemas e adaptando-os às necessidades de todos os alunos; potencialização das formas de intervenção, isto é, aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum, por meio do ensino cooperativo; adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares e o profissionalismo docente. São fatores, portanto, essenciais para o desenvolvimento de ações inclusivas.

Em contrapartida, PD acolhia o aluno em todas os aspectos, não só os pedagógicos mas também os sociais, realizando interações entre todos os alunos, demonstrando entender os aspectos reais da inclusão.

PD: *Penso que antes de tudo o professor tem que ser humano, eu por exemplo sou cristã e tenho muito amor pelo que faço, eu escolhi ensinar, não escolhi quem eu iria ensinar, sou professora e vou fazer meu papel. Vejo que os alunos deficientes são muito desprezados e maltratados por muitos professores. Eu não faço isso e não vou fazer. Meu trabalho em primeiro lugar tem sido voltado para levantar a autoestima dessas crianças, ajudá-las a ser feliz na escola e depois eu começo a alfabetizá-los. Os alunos da sala os respeitam também, não deixo ninguém falar que eles não conseguem, eu tento fazer que convivam em harmonia. Agora, não é um fardo leve não, o governo colocou esse fardo na costa do professor, não preparou nem a escola e nem o professor para incluir de forma certa, não colocou terapeutas na escola, não entende que deveríamos ser preparados para fazer a coisa direito, estamos falando de vidas, ou até fazer uma preparação simultânea, enquanto o aluno é incluso, o professor também vai recebendo preparo e apoio em sua caminhada. É isso que eu penso.*

As aulas do PD eram aulas que proporcionavam aos alunos momentos de aprendizado e reflexão, todos trabalhavam juntos e não havia nem um tipo de discriminação, ele utilizava duplas produtivas, como sugere Arruda e Almeida (2014) e um trabalho colaborativo.

Os demais professores demonstraram conhecer os aspectos reais da inclusão, porém, discordam da forma que vem se dando esse processo.

PG: *Eu penso que falta apoio para os professores, falta uma formação boa, eu não consigo fazer melhor porque não aprendi fazer assim, não sou especialista em educação especial, faço o*

que eu sei, e sei ensinar, vejo que meus alunos aprendem, não sei se estou fazendo o certo, temo em prejudicar meus alunos que não são deficientes e recebem menos atenção por conta de ter que ajudar meus dois com dificuldade, tem momentos que penso “da onde vão sair os doutores e mestres?” o ensino está ruim e agora temos que nos desdobrar para atender essa nova demanda. Da onde vão sair as pessoas assim como você que faz pesquisa, que busca conhecimento, você deve ter tido professores que disponibilizaram tempo e uma aula boa, não é? Então penso tudo isso e vejo isso como uma dificuldade.

PI:*Não, do jeito que tá não.... sinto falta de cursos...deveriam nos ensinar como fazer ... não temos capacitações. Desse jeito o aluno é prejudicado... não que a gente o trate mal, imagina... mas poderíamos ensiná-los melhor.... precisamos de capacitações.*

PJ:*Eu acredito que não...é tudo muito difícil pra eles e pra escola também. Teríamos que ser preparados para receber essas crianças... sabe, tinha que ter um curso para todos esses professores que passam pela experiência da inclusãonão me considero preparada para lidar com eles.... na minha formação eu tive isso lógico, tive a disciplina de Educação Especial mas contava a histórias das deficiências, características, entre outros detalhes, mas não falaram o que é ter um aluno assim em uma sala com mais 22...isso ninguém fala né.*

Portanto, a proposta de uma educação inclusiva coloca-nos frente a este grande desafio: transformar a escola da atualidade. Para isso, faz-se necessária a mudança de comportamento e rompimento de numerosas barreiras históricas, financeiras, físicas e atitudinais

- **Conhecer os aspectos da Educação Especial na Educação Inclusiva**

Identificar o que compete aos profissionais da educação especial e o que compete à escola regular no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, segundo Mantoan (2006) e Rodrigues (2008), é de extrema importância.

Foram vários aspectos levantados pelos professores a respeito da dificuldade para alfabetizar e ensinar de forma geral os alunos com deficiência intelectual inclusos nas salas de alfabetização. Segundo Arruda e Almeida

(2014), é de suma importância que o aluno com deficiência intelectual frequente a sala regular.

Mas para maximizar suas oportunidades de aprendizagem e inclusão, o aluno com deficiência intelectual deve ter o direito de receber atendimento complementar especializado em sala de recursos multifuncionais, dentro da própria escola, se necessário.

Sendo assim, o professor da sala regular passa a responsabilidade de uma intervenção mais específica para o professor especialista e, na sala de aula, realiza as intervenções necessárias ao aprendizado.

***PB:** Sim, eu ajudo esses alunos, se for preciso sento do lado e pego até na mão, mesmo eu não sendo especialista, porém isso me agonia, queria ajudar mais.*

***PA:** Na verdade, a professora da sala de recurso vem adaptando materiais e atividades, o chamado currículo adaptado mas eu as vezes mudo algumas coisas, sei que não sou especialista mais tento tento flexibilizar algumas atividades para ver se ela vai melhor.*

Essas afirmações deixam claro que a esses professores seria necessário saber atender a diversidade. Isso compreende todo o processo dialético de mediação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento.

Essa ação pedagógica, segundo Mantoan (2006), requer diferentes níveis de intervenção.

Portanto, cabe ao professor da sala de aula desenvolver as competências básicas para seu trabalho, ajustando e avaliando continuamente sua intervenção e para o professor da sala de recursos trabalhar com recursos pedagógicos alternativos, nas salas de recursos multifuncionais, assim como a necessidade de recursos tecnológicos de comunicação facilitada tornam-se essenciais para a inserção pedagógica, de acordo com as condições e limitações de cada caso.

Mantoan (2006) afirma que é importante que os professores saibam o que compete aos profissionais da educação especial e o que compete à escola regular no processo de inclusão para que se possam atender alunos com deficiência de forma mais eficaz.

4.2.4 As práticas pedagógicas como ferramenta para a participação efetiva dos alunos inclusos em situações pedagógicas

Para a análise das práticas pedagógicas como ferramenta para o favorecimento do aluno em situações pedagógicas foram considerados os estudos de Arruda e Almeida (2014), Apae (2012) , Mantoan (2006) e Perrenoud (1993) entre outros autores que evidenciam em suas obras a importância das práticas pedagógicas na inserção dos alunos com deficiência intelectual em situações pedagógicas.

As práticas pedagógicas, desempenhadas pelos professores, sobretudo quando as relações sociais que delas emergem, representam um caminho que pode levar o aluno tanto ao sucesso como ao fracasso escolar. Isso ocorre, porque as ações dos professores refletem as ideias que esses têm dos alunos. Essas ideias acabam sendo transmitidas pelas relações interpessoais mantidas na sala de aula.

O professor é uma pessoa repleta de emoções e como tal, ao desenvolver seu trabalho, irradia sentimentos, impressões e desejos que envolvem os alunos e provocam, nesses sujeitos, efeitos que nem sempre lhes são favoráveis.

Essa situação influencia decisivamente no desenvolvimento e no aprendizado dos alunos, podendo levar tanto ao fortalecimento quanto à fragilização do sentimento de valor próprio, da autoestima e das dificuldades de aprendizagem. Desse modo, o comportamento do professor em sala de aula, geralmente concretizado mediante suas práticas, expressa suas intenções, suas crenças, seus valores, sentimentos e desejos, atingindo profundamente cada aluno individualmente.

Consideramos importante assinalar, como Perrenoud (1993), que ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo de alunos do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, das personalidades. Ao ignorar essa realidade, o professor acaba fabricando o insucesso dos alunos inclusos; pois esses não conseguirão encontrar o seu lugar na sala de aula nem entrar em contato com o professor.

Na maioria das vezes, nem é necessário que o professor expresse isso de forma clara: as suas ações já tratam de inviabilizar esse contato.

Como exemplo, o fato de nunca ouvir determinado aluno ou sempre ignorar suas respostas ou, mesmo, nunca solicitar sua participação em atividades, são ações cotidianas que favorecem, pouco a pouco, a exclusão do aluno da sala de aula e a construção do fracasso escolar.

Entendemos que o modo como os professores veem seus alunos, o que pensam e esperam deles, as intenções e capacidades que lhes atribuem, não são somente canais que os levam a interpretar de uma ou de outra maneira o que os alunos fazem, mas influenciam na forma de organizarem e administrarem suas ações pedagógicas.

Assim, a prática pedagógica nunca é mera concretização de receitas, modelos didáticos, esquemas conscientes de ação; ela é dirigida pelo *habitus* do professor, que alicerçam as inúmeras micro decisões tomadas na sala de aula (PERRENOUD, 1993, p. 35).

As observações realizadas nas salas de alfabetização demonstraram que há um grande desafio em proporcionar, por meio das práticas pedagógicas, a participação efetiva dos alunos com deficiência intelectual nas situações pedagógicas.

Arruda e Almeida (2014) enfatizam que o professor deve motivar e envolver o aluno incluso, estabelecendo as competências e habilidades a serem adquiridas.

Dentre esses aspectos, ressaltamos algumas categorias consideradas de extrema importância para a inclusão, interação e participação nas situações pedagógicas dos alunos inclusos, segundo levantamento realizado pela APAE (2014) em material de apoio para as escolas municipais.

4.2.5.1 Organização de Sala de Aula

Segundo Arruda e Almeida (2014), a organização do ambiente e espaço escolar é de extrema importância para o favorecimento da interação e participação dos alunos inclusos.

Nas escolas E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9 e E10

As mesas e carteiras eram dispostas em fileiras, na E2, havia uma fileira separada para os alunos com dificuldades e na E5 o aluno incluso sentava-se no fundo em uma carteira separada, portanto para Arruda e Almeida (2014) e Jolibert (1994) as disposições eram desfavoráveis ao aprendizado e socialização dos alunos.

Já na escola E4 os alunos eram mantidos em duplas, e em alguns momentos havia agrupamentos, o que proporcionava um trabalho colaborativo e propicio para socialização. Segundo Arruda e Almeida (2014), alunos com deficiência intelectual tendem a aprender melhor em um ambiente estruturado e organizado.

PD:Eu aprecio o trabalho em grupo, meus alunos ganham muito com isso, pois todos participam, dão opiniões, é muito gratificante ver meus alunos aprendendo juntos, eu até esqueço que o “nome do aluno” é deficiente.... ele é feliz aqui na sala e todos o acolhem.

As salas eram arejadas, com cadeiras confortáveis, iluminação adequada. Fisicamente as salas de aulas eram organizadas com cartazes informativos expostos, propiciando o contato da criança com a escrita, havia calendário, entre outros materiais como cartazes de ajudante e regras.

Jolibert (1994) afirma que a organização do ambiente e das práticas em sala de aula, propõe-se como solução pedagógica e a ação de textualização do ambiente Segundo Jolibert (2006, p.28), o propósito é justamente que as crianças tenham à mão ou à vista todos os textos advindos do cotidiano escolar.

4.3 Gestão em sala

Corresponde a capacidade do professor para orquestrar a interação entre os alunos em situação de aprendizagem, organizando os espaços, os tempos e os agrupamentos pertinentes às suas propostas didáticas, constituindo-se em mediador entre os conteúdos escolares e aqueles trazidos pelos alunos.

A escola que está atenta à questão das diferenças, dispensa grande relevância ao ensino e a gestão da sala de aula, uma vez que a grande marca

dessa escola é a valorização do papel social do aluno, quaisquer que sejam suas características, pois tem como referência o princípio da contribuição.

Deste modo, a classe do ensino regular constitui-se em um agrupamento no qual cada aluno deve colaborar com o processo de construção do conhecimento dentro de suas possibilidades.

Porém, foi visto que nas escolas, E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9 e E10 os professores definiam as aulas e não era permitido a interação dos alunos nesse momento.

Exceto na escola E4 que permitia a participação nas decisões da aula aceitando sugestões e ideias. Jolibert (2006) afirma a importância da participação do aluno na gestão das aulas para a construção da sua autonomia.

O plano de aula era produzido pelos professores, também não contava com a colaboração dos alunos, a Rotina diária era definida e passada na lousa já no início de cada período pelo professor, também as regras de convivência já estavam expostas.

A organização de trabalho era realizada pelos professores, porém PD, ao final de cada período, realizava correções na lousa, momentos de extrema importância para a aprendizagem dos alunos, ouvia a dúvida de todos, inclusive do aluno incluso, todas tiravam dúvidas em sua mesa e colaboravam entre si.

Para Arruda e Almeida (2014) Incluir alunos com deficiência intelectual em classe regular envolve mudanças pedagógicas e na estrutura curricular que devem ser individualizadas dentro de um projeto escolar que atenda às demandas de singularidade frente às limitações do pensamento (concretude); além do desenvolvimento de habilidades frente às limitações de participação e atividade, dada a diversidade dos alunos incluídos.

Para tanto, esse momento proporcionará a participação de todos e a oportunidade de aprendizagem.

4.3.1 Interação em sala de Aula

A interação entre os alunos foi considerada adequada, de acordo com a visão de Mantoan (2006) e Jolibert (2006); ponto favorável à participação e efetivação dos processos inclusivos, porém, em alguns momentos, a interação professor – aluno era prejudicada.

O PB estabeleceu uma barreira gigantesca nessa interação, pois apenas em alguns momentos os alunos podiam se manifestar e interagir.

Durante a leitura de um texto trazido por ele, os alunos apresentavam dúvidas a respeito de palavras desconhecidas, porém ele não respondia e dizia:

“todos aqui já sabem a hora do dicionário é só depois, temos que aprender que quando um burro fala o outro tem que baixar a orelha, eu não permite conversas na hora que estou lendo”

Essa fala foi extraída do diário de campo. Em outros momentos, PB frente a perguntas dizia que:

“Pensem um pouco antes de ficar me perguntando, vocês não vêm que eu estou ocupada com os cadernos de recado”

Nesse momento todos eram desencorajados a interagir com a professora.

4.3.2 Discurso do professor

O professor inclusivo é peça chave, pois ele, segundo Arruda e Almeida, proporciona ao aluno incluso a participação em atividades e situações pedagógicas. Foi visto que a maioria dos professores realizava conversas no início da aula, nomeando-as de “roda da conversa”, momentos ricos para a ampliação do vocabulário, interação, socialização e quando os fatos das crianças eram compartilhados por eles.

Em seu discurso, PD sempre encorajava seus alunos, dizendo:

PD:*Todos nós temos dificuldades, mas podemos vencê-las, basta nos esforçarmos e não desistirmos com facilidade quem quer sempre corre atrás...*

Neste momento, os alunos eram realmente encorajados a realizar atividades e expor suas ideias, Mantoan (2006) ressalta que a valorização do papel social do aluno só é possível na medida em que ele é reconhecido por seus pares como uma pessoa que traz uma contribuição, mesmo que seja modesta, ao desenvolvimento de saberes, de saber-fazer e do saber ser coletivo.

A criança percebe-se como um indivíduo que contribui para o desenvolvimento de saberes e do saber-fazer coletivo e retira disso múltiplas vantagens.

Entretanto, essa participação ativa do aluno com deficiência, no contexto da sala regular, só é possível se o professor perceber esse aluno como sujeito de aprendizagem e se conseguir organizar propostas didáticas que favoreçam essa participação.

As instruções também eram realizadas de forma positiva por esse professor, os demais apresentavam um discurso mais restrito e pouco estimulavam discussões e reflexões.

4.3.3 Discurso do aluno

O aluno deve participar ativamente das aulas, Jolibert (2006) ressalta que essa participação ativa proporciona ao aluno que futuramente torne-se um ser crítico, reflexivo e contribuinte nas tomadas de decisões.

Na maioria das escolas, exceto E4, os alunos participavam com perguntas e opiniões.

Na E4, o professor nunca desmerecia nenhuma fala, ao contrário, todos eram valorizados e encorajados por ele, situação favorável à inclusão.

Em contraposição, PD restringia as participações alegando:

Eu gosto de ordem, em minha sala tem hora para tudo, inclusive para falar e perguntar.... tem que esperar mantenham-se quietos e copiando.

Tendo em vista essa fala, fica claro que o discurso do aluno como forma de participação, não era levado em consideração, desfavorecendo, nessa sala, a oportunidade de troca e interação.

4.3.4 Relação entre os alunos sentimento de comunidade

Foi observado que em todas as escolas havia um sentimento de comunidade e amizade por parte dos alunos, todos se respeitavam e se ajudavam, tornando um ambiente favorável à inclusão e ao aprendizado.

Na E4, durante a realização da entrevista com o professor, foi questionado a respeito das dificuldades que enfrenta tendo um aluno com deficiência intelectual na sala, durante a sua resposta, um aluno o interrompeu dizendo:

“Professora, diga a ela que precisamos de uma ajudante na sala, pois o (nome do aluno) precisa de ajuda e a senhora é ocupada, tem que dar atenção pra todos”

Essa fala demonstrou uma grande preocupação para com aquele aluno e também um sentimento de solidariedade por parte desse aluno.

4.3.5 Clima de Sala de Aula

O clima em sala de aula que favorece o aprendizado e a participação é considerado por Arruda e Almeida (2004) adequado quando traz tranquilidade e organização.

Nas salas observadas, na grande maioria, o clima era saudável e tranquilo, favorecendo ao aprendizado, porém na E4, PD demonstrou que todos podem participar sem levantar a voz e sem conflitos.

PD:Eu ensino a eles que na sala de aula não é lugar de brigas e nem de gritaria, todos já sabem e criança gosta de ser ensinada e gosta também quando colocamos alguns limites. Veja você, aqui não tem gritos e nem bagunça, pra isso eu nunca briguei e nem puni, simplesmente eu sou assim, então eles copiam meu modelo. O (nome do aluno) tem muitas dificuldades por conta da deficiência, mas nem por isso eu deixo de ter paciência com ele... então todos agem como eu.

Sabe, o professor é um modelo para os alunos, temos que nos policiar.

Nessa sala foi notado que não se inferioriza ninguém, tampouco há desrespeito, há um clima de tranquilidade, cooperação e colaboração entre alunos-alunos, professor-aluno e aluno-professor.

Porém, na E2 o professor falava aos gritos, no entanto todos os seus alunos gritavam e gesticulavam, era um ambiente de desrespeito, pois havia xingamento o tempo todo e todos discordavam das opiniões alheias, o professor, por motivo de indisciplina, chegou a colocar uma carteira no corredor e todos ficavam temerosos e apreensivos.

O aluno incluso, nesse momento, abaixava a cabeça na carteira e tapava os ouvidos e a aula só era retomada depois de muito tempo.

Essa situação indica um descontrole da aula por parte do professor gerando um clima de insatisfação e desfavorável ao aprendizado de todos os alunos envolvidos.

4.4.1. O discurso e as práticas diretas

Os professores participantes da pesquisa apresentaram, em muitos momentos, falas condizentes com a legislação e as orientações teóricas referentes à inclusão escolar, mas as práticas pedagógicas dos professores, não correspondem aos seus discursos, o que afeta negativamente o desempenho dos alunos em seu processo de exclusão na inclusão.

Vejamos então como a inclusão é proposta nos Projetos Políticos Pedagógicos.

4.4.2 O Projeto Político Pedagógico – PPP

Segundo Veiga (2008), ao se constituir em processo democrático, o projeto político-pedagógico preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do

mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Buscam, portanto, abranger todos os aspectos necessários e indispensáveis para o bem andamento da escola.

O exame dos PPP, das 10 escolas participantes da pesquisa, revelam que todos seguem um roteiro de elaboração, porém com as particularidades e necessidades de cada unidade escolar presentes nos itens como: Introdução, contexto da escola, caracterização da escola (histórico, situação física, recursos humanos e materiais), gestão da escola, organização da escola e do ensino, relação entre escola e comunidade, currículo, entre outros pontos importantes.

São apresentados a seguir os pontos relacionados com os processos inclusivos e com a formação de professores, os quais já foram mencionamos nos capítulos anteriores.

Todos os PPPs apresentam um plano de atividade com prioridades a serem realizadas, considerando os problemas mais urgentes detectados no diagnóstico em relação ao contexto escolar.

Foi observado uma preocupação com o processo inclusivo de qualidade, porém, em alguns momentos, foi observado um descompasso entre o PPP e a ação dos professores:

E2: Pensar a inclusão na Educação Infantil criando estratégias de trabalho e estimulação precoce por meio de jogos, atividades de coordenação global. Como meta: estabelecer parceria terapêutica para auxiliar no trabalho com alunos que apresentem dificuldades na Educação Infantil, tendo como objetivo prepará-los para a inclusão nos anos iniciais e a melhor qualidade nas aprendizagens. (trecho do PPP)

A E2 apresentou outros apontamentos em seu PPP, tais como a sala de recurso e capacitações com os professores em geral, abordando assuntos referentes ao cotidiano, entre eles “estratégias de trabalho para os professores de alunos com deficiência intelectual”

Durante a semana de observação em sala de aula, nessa escola, foi realizada uma palestra a respeito do autismo; após a palestra, os professores participaram de um debate muito produtivo a respeito da inclusão.

A sala de recursos mencionada no PPP funciona no período oposto, sendo matriculados os alunos com laudo de deficiência intelectual.

Porém, alguns pontos específicos, como a utilização do currículo adaptado produzido pelo professor de sala de recurso e adaptações em sala de aula, não ocorriam, pois PB, em entrevista, considerava-se despreparado e não favorável ao processo de inclusão

PB: Não tem sido, tem no sentido da socialização, na socialização tudo de bom, mas na aprendizagem não. Acredito que o trabalho das instituições sim é adequado. Deveria ser pensado em estratégias de trabalho, para um melhor aproveitamento. Desse jeito que está a inclusão hoje, não está bom.

(manifestação sobre o benefício da inclusão para a escola e aluno)

Sobre esse assunto, cabe lembrar que na última Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada no primeiro semestre deste ano, o projeto político pedagógico foi um dos temas em destaque.

Os debatedores lembraram e reforçaram a ideia de que sua existência é um dos pilares mais fortes na construção de uma gestão democrática. "Por meio dele, o gestor reconhece e concretiza a participação de todos na definição de metas e na implementação de ações".

"Além disso, a equipe assume a responsabilidade de cumprir os combinados e estar aberta a cobranças", aponta Maria Márcia Sigrist Malavasi, coordenadora do curso de Pedagogia e pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Loed/Unicamp).

Porém, o PPP em "ação" na sala observada não ficou evidente, pois mesmo com uma meta de reforçar a formação continuada, PB demonstrou o desconhecimento da real preocupação em caminhar de acordo com o PPP, o qual, segundo Veiga (2008), deve ser construído em equipe de forma democrática e real.

E3: A sala de recurso, um serviço criado para auxiliar as professoras de sala no atendimento diferenciado aos alunos com necessidades educacionais especiais, no próprio horário de trabalho, visando assegurar-lhes uma orientação mais

individualizada, minimizando, assim, as suas dificuldades de aprendizado.

Os alunos que participam desse serviço são encaminhados por seus professores para a Sala de Recursos, em horários combinados. O atendimento geralmente é feito em duplas e as atividades que lá se realizam são construídas pela(s) própria(s) professora(s) da classe, podendo ser adaptadas pela educadora responsável por esse serviço.

Na E3, o PPP revela preocupação com a sala de recurso, serviço oferecido para o aluno especial que realmente funcionava de forma correta em relação ao atendimento do aluno, ou seja, no período oposto e era dirigido por um professor especialista, porém, no PPP, previa que as atividades fossem realizadas pelo professor da sala regular e adequadas pelo especialista, essa situação, portanto, vai contra o que diz o regimento escolar geral do município, que em seu parágrafo 2º afirma que é vedado “repetir as mesmas estratégias conteúdos ministrados pela professora da sala comum”. Em seu parágrafo 1º diz que esse serviço deve ser conduzido pelo professor especialista.

O PC, em sua fala, deixou claro quando questionado sobre a os benefícios da inclusão que:

PC: *Estamos no caminho errado, pois primeiro colocaram os alunos deficientes e agora que querem nos capacitar. Dessa forma está errado e não concordo*

No entanto, há um descompasso entre a ação dos professores e o PPP, que prevê melhorias no processo inclusivo.

Também no que diz respeito à formação de professores, o Projeto trouxe metas importantes a serem alcançadas na E3.

Apoio pedagógico aos professores/ Capacitações aos professores inclusivos; Articulação do trabalho pedagógico entre disciplina - interdisciplinaridade; Departamentos por disciplina ou área de estudo, laboratórios, oficinas (encaminhamento de projetos aos órgãos competentes); Atendimento extraclasse; Gerenciamento dos recursos financeiros de maneira mais participativa, visando também, e primordialmente, as questões pedagógicas.

Veiga (2008) assinala que o projeto político pedagógico é um trunfo que a escola tem nas mãos, pois com ele, ela consegue refletir e pensar em ações necessárias para o desenvolvimento da mesma.

O PPP da E1 apresentou considerações a respeito da necessidade da Adaptação curricular:

E1: Procuramos fazer com que as adaptações curriculares no nível individual incorporem, ao máximo, as importantes vivências coletivas propostas à classe e ao colégio como um todo e o grau de dificuldade das propostas vai sendo dosado conforme os avanços obtidos por cada um(a). Seguindo os princípios (documentos/legislação) orientadores para uma escola de qualidade para todos, a escola INCLUSIVA, o aspecto das “Adaptações Curriculares” coloca-se como fundamental.

Adaptações Curriculares são ajustes ou modificações que deverão ocorrer nos objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, temporalidade ou nas atividades de ensino-aprendizagem, para atender à diversidade de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Essas adaptações são realizadas de forma espontânea / rotineira, no âmbito da sala de aula sob a responsabilidade do (a) professor (a), dentro de atividades comuns à sala, como também, no âmbito mais amplo do aspecto acadêmico do colégio.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal da Educação juntamente com a coordenação pedagógica da escola presta uma assessoria específica aos profissionais que atuam com o (a) aluno (a) com NEE, a fim de construir, junto aos mesmos, as necessárias adaptações. Materiais específicos também são adquiridos ou construídos pelas coordenadoras e professoras acompanhantes-pedagógicas, para favorecerem a participação dos referidos alunos na dinâmica da sua sala e facilitar a gestão da classe pelo (a) professor (a).

Apesar da proposta/atividade adaptada ser, prioritariamente, contextualizada dentro do que é proposto regularmente ao grupo-classe, ela poderá se distanciar significativamente nos seus objetivos, no nível de desafio, pois ela deverá atender às necessidades individuais de cada aprendiz.

Para tanto, a fala do professor a respeito dos benefícios da inclusão foi:

PA: *Olha, a resposta certa pra te dar seria eu falar sim, mas... tenho que dizer não. Será que ninguém vê que não estamos preparados para receber essas crianças, meu Deus do céu. Está tudo muito bagunçado, a escola está despreparada ... não temos como trabalhar sem preparo. A escola, se é beneficiada ou não? Não sei responder (pausa longa) Eu queria te responder que sim. Mas não dá.*

A respeito da adaptação curricular:

PA: *Tento fazer com que isso aconteça.... busco pensar na minha aluna deficiente durante o tempo que faço o planejamento, faço adaptações de atividades mas penso que não é só aprender a ler e escrever que seja importante para a criança deficiente ela precisa socializar, tem que ser ensinada a viver a se comportar e respeitar regras até a fazer amizades tenho tentado planejar assim fazendo o possível para contemplar tudo isso.*

Em observação, foi visto que PA não realizou nenhum tipo de adaptação curricular, separava os alunos com dificuldade em uma fileira considerada “fileira dos fracos”, como já foi dito em análise.

Tendo em vista essa problemática apresentada, nota-se que não há apenas um descompasso entre o discurso e a prática dos professores, como cita Micotti (2007) em artigo, mas também há um descompasso entre a ação do professor e o PPP, o que causa preocupação com a efetivação das aprendizagens dos alunos em geral.

Para Gomes (2005), no artigo “Projeto Político Pedagógico: moda, exigência ou tomada de consciência?”, “pensar um projeto de educação implica pensar o tipo e qualidade de escola, a concepção de homem e de sociedade que se pretende construir”. Em entrevista com professores, ressaltou em seu artigo que muitas pessoas sentem que, na prática, o PPP não funciona. Para muitos professores nada que é imposto de cima para baixo, ou seja, do governo para aqueles que fazem o dia-a-dia da escola, pode funcionar.

O PPP é uma obrigação que as escolas têm que cumprir, ao lado de outras impostas pelas Secretarias de Educação. São diretrizes encaminhadas para todas as escolas, independente da cultura local, e aí muitos dos objetivos identificados pela escola vão sendo deixados para trás. Gomes (2005, p.3).

Na E3, ficou evidente a preocupação com a avaliação do aluno incluso:

E3: Avaliação Diferenciada

Na avaliação, promoção/retenção do aluno N.E.E., diversos aspectos estão “envolvidos”, desde os aspectos socioafetivos (estabilidade emocional, interação com o grupo-classe, autonomia) até os aspectos cognitivos, referentes a avanços possíveis que ocorreram e os que poderiam ter ocorrido, mas que por alguma inadequação (familiar/escolar) não puderam ser assegurados. A partir disso, a retenção do aluno com N.E.E. poderá vir a ser necessária, visando garantir-lhe melhores condições gerais para seguir no curso da aprendizagem.

Para casos extremos de defasagem quanto às condições de aprendizagem ou faixa etária, planeja-se uma Diversificação Curricular, compondo-se um Plano Individualizado de Ensino, no qual serão traçadas metas essenciais de socialização, autocuidados e construções conceituais básicas, úteis, funcionais na vida diária do aprendiz, de modo a melhor prepará-lo para uma atuação mais autônoma na vida social.

O professor PC, em entrevista, ressaltou a preocupação com a avaliação desses alunos em seu discurso condizente com o PPP:

PC: As avaliações são necessárias, porém de uns tempos pra cá o rendimento dos alunos tem caído muito, em relação ao aluno incluso, sempre ajudo ou dou uma avaliação diferente.

E de suma importância a efetivação das metas estabelecidas no PPP, pois os resultados permitem que novas metas sejam traçadas e até elaboradas melhor, visando a efetivação das aprendizagens. Para Libâneo (2004, p.164), o projeto deve ser objeto de avaliação contínua para permitir o atendimento de situações imprevistas, correções de desvios e ajustes das atividades propostas. Podem ser previstos momentos de avaliação (anual, semestral e bianual) com participação de toda comunidade escolar.

O PPP da E5 e E6 atentaram para o processo de recuperação paralela, inclusive ao aluno com deficiência intelectual, previram uma programação e alguns critérios para o funcionamento, o qual acontecia de forma organizada nas escolas observadas.

E5: Ao aluno com baixo rendimento escolar diagnosticado durante cada bimestre letivo serão oferecidos estudos de recuperação paralela, sem limite de componente curricular. Os estudos de recuperação paralela constituir-se-ão de orientação contínua de estudos, com criação de novas e diversificadas situações de aprendizagem, programadas em função do diagnóstico de dificuldades no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mediante:

- 1. atuação permanente do professor em sala de aula e/ou pelo desencadeamento de ações pedagógicas suplementares para turmas com dificuldades comuns ou individualmente;*
- 2. ação conjugada de vários professores e da equipe técnico-pedagógica, no enfrentamento de problemas no(s) componente(s) curricular(es) considerados;*
- 3. a identificação dos conteúdos programáticos em que o aluno esteja apresentando dificuldades de aprendizagem;*

4. a caracterização das dificuldades apresentadas pelo aluno e suas possíveis causas;
5. a seleção de estratégias e recursos didáticos para o desenvolvimento desses estudos de recuperação;

Portanto, os alunos com baixo rendimento participavam da recuperação, a qual reforçava os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Já as escolas E7, E8 E E9 e E10 criaram metas de melhorias para as reuniões pedagógicas, comprometendo-se a tratar de assuntos do cotidiano e inclusão e também estabeleceram metas de melhorias ao atendimento de alunos com dificuldades em Apoio e Sala de Recurso.

E7, E8, E9 e E10: Modalidades de Apoio: apoio Psicopedagógico - É um serviço realizado em horário extraescolar, que objetiva desenvolver e potencializar as condições reais de aprendizagem de cada aluno (a), respeitando o nível de desenvolvimento em que cada um(a) se encontra, utilizando-se de recursos diferenciados. Essa modalidade de apoio tem um caráter preventivo, visando potencializar as condições básicas de aprendizagem preservadas do educando, a fim de que, no futuro, os déficits reais comprometam menos as suas aquisições do conhecimento. O nosso investimento primordial é na construção da autonomia, na produtividade e na integração ao ambiente escolar e na vida cidadã.

Sala de Recursos: é um serviço criado para auxiliar as professoras de sala no atendimento diferenciado aos alunos com necessidades educacionais especiais, no próprio horário de trabalho, visando assegurar-lhes uma orientação mais individualizada, minimizando, assim, as suas dificuldades de aprendizado. Os alunos que participam desse serviço são encaminhados por seus professores para a Sala de Recursos, em horários combinados. O atendimento geralmente é feito em duplas e as atividades que lá se realizam são construídas pela(s) própria(s) professora(s) da classe, podendo ser adaptadas pela educadora responsável por esse serviço.

Nessas Unidades escolares esses serviços oferecidos, mencionados no PPP, caminhavam muito bem, havia um acompanhamento por parte da coordenação e indiretamente da direção da escola.

Sabemos, portanto, que o PPP busca um rumo, uma direção é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um

projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani 1983, p. 93).

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579)

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais, como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

E visto, portanto, que em muitos momentos o PPP se fez presente nas ações escolares em outros nem tanto, consta-se a necessidade de um alinhamento entre a ação do professor e os objetivos e metas estabelecidas no projeto, para a isso a construção do PPP deve ser de forma coletiva e democrática, visando atender as necessidades da escola em amplo sentido.

Considerações Finais

Podemos concluir que a inclusão traduz-se pela capacidade da escola em dar respostas eficazes às diferenças de aprendizagem dos alunos, considerando o desenvolvimento dos mesmos como prioritário.

A prática da inclusão implica no reconhecimento das diferenças dos alunos e na concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação, a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio, tendo o sujeito de conhecimento como um sujeito autônomo.

O professor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno a partir de diferentes propostas didáticas, as quais ele pode organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Para isso, é importante refletir sobre os desafios do cotidiano escolar. Esse novo olhar e essa nova forma de atuar ampliam as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

Portanto, o movimento inclusivo nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.

Portanto, o papel do gestor no processo de inclusão é peça fundamental no ambiente escolar quanto ao atendimento a todos, independentemente de qualquer diferença. Entretanto, para que essa realidade tão esperada aconteça de fato, o gestor deve realizar seu trabalho pautado em uma gestão democrática, na qual todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem realizem um trabalho integrado, objetivando a transformação da escola: sendo ambiente de estudo, mas também um lugar onde todos compreendam as necessidades específicas de cada um, tendo “empatia”, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro.

É preciso que todos os gestores tenham consciência de que a escola só será acolhedora a partir de um processo educativo comprometido com a inclusão, especificamente dos portadores de necessidades educacionais especiais, tornando-se uma escola aberta e sua gestão verdadeiramente democrática.

Tais soluções, em muitos momentos, são expostas nos projetos políticos pedagógicos das escolas públicas, porém há um grande distanciamento da realidade observada em relação ao processo inclusivo, o que ocorre é que não há uma meta para formação continuada dos professores que ali estão e os tais não aplicam as ações previstas no PPP, pois alegam em muitos momentos o despreparo em relação à formação, dificultando assim a execução do mesmo.

Sabemos também que a inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira. A inclusão é reveladora dessa distância que precisa ser preenchida com as ações que relacionamos ao longo do trabalho.

Assim, o futuro da educação inclusiva está, a nosso ver, dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos.

Essa pesquisa buscou conhecer algumas práticas de professores do ciclo alfabetização das escolas da rede regular de ensino, frequentadas por alunos com deficiência intelectual, contrastando-as com as propostas direcionadas pelos documentos oficiais, já que as mudanças almejadas no campo educacional são expressas em inúmeras propostas visando à melhoria da qualidade na educação.

Para tanto, propôs-se a investigar as práticas pedagógicas, concepções de ensino aprendizagem de leitura e escrita e como se dá o processo inclusivo nessas salas.

As indagações iniciais foram respondidas durante o processo de análise dos dados e no confronto das ações práticas observadas nas salas de aula com os discursos dos professores.

A fundamentação teórica que direcionou o estudo favoreceu o enfrentamento com a realidade vivenciada, bem como das intercorrências e reflexões que foram sendo elaboradas para que se chegasse aos conhecimentos construídos nesse momento da pesquisa.

O diálogo e a leitura das concepções que emolduram essa pesquisa ajudaram a identificar alguns resultados importantes sobre as propostas e práticas que envolvem o processo de inclusão escolar.

Também identificou-se que não há uma real preocupação com a alfabetização dos alunos inclusos no ciclo alfabetização, nem que há

conhecimento por parte dos professores sobre a importância do currículo adaptado e as adequações necessárias para a efetivação das aprendizagens, revelando profundas falhas e fragilidades nos processos de aprendizagem do aluno incluso.

Embora se tenha verificado a ocorrência de ações pontuais de procedimentos relativos a concepções teóricas diferentes da predominante, esse fator não se configura como mudanças na prática pedagógica.

Foi possível ainda perceber que há dificuldade na efetivação da proposta construtivista que favorece a aprendizagem significativa a qual o aluno com deficiência intelectual necessita, isso acontece porque, para mudar suas concepções epistemológicas, há necessidade do professor ter claro dois saberes.

O primeiro diz respeito ao saber que ele precisa ter em relação às maneiras como o aluno aprende (teorias de aprendizagem) e o que esse aluno está mostrando que sabe em diferentes momentos, ou seja, ao professor cabe identificar a interação do aluno com o objeto do conhecimento para que haja produção de conhecimento.

O segundo ponto refere-se à necessidade de o professor desenvolver estratégias, intervenções e atividades intencionais e pontuais que irão favorecer a construção do conhecimento pelo aluno, atuando em momentos específicos nos quais ocorrerão à aprendizagem.

Ressalta-se que embora haja um descompasso identificado entre o discurso e a prática, há indícios de que os professores intencionam mudar aspectos de suas práticas. Por outro lado, nota-se que, para atender o aluno incluso, estão realizando tentativas de mudança de prática, as quais, muitas vezes, têm sido de maneira inadequada.

Contudo, é importante que se tenha claro que não se trata de uma ação simples e fácil, a mudança de prática é algo complexo que exige do sujeito disposição e tomada de consciência atrelada às mudanças de concepções, o que só é possível por meio de formações e estudos específicos e direcionados.

É importante destacar que os estudos e resultados desta pesquisa sugerem que a formação docente tem gerado profissionais que pouco sabem sobre as propostas pedagógicas e as fundamentações teóricas, tampouco

sobre a inclusão escolar a que essas se vinculam e que há pouca oferta de formação continuada para professores nas escolas.

Os resultados apresentam uma situação agravante, já que os programas e ações governamentais são levados para a escola, porém não há uma participação direta do professor na sua elaboração e nas formas de aplicá-los.

Esse contexto sugere a proposição de inúmeros planos intencionais, mas acaba por permitir poucas ações no direcionamento das práticas pedagógicas que foquem a efetivação da inclusão no ciclo alfabetização.

Com todos os resultados evidenciados, essa pesquisa requer do pesquisador, bem como do leitor, uma reflexão cuidadosa para não ser levado a cair na armadilha que ela própria direcionou. Essa reflexão tem que ser envolta por dois aspectos.

Por um lado, as ações do topo do processo educacional evidenciadas pela elaboração de políticas públicas, criação de leis, estabelecimento de diretrizes, proposição de orientações e determinantes para os sistemas, para a escola e para os professores, têm as melhores intenções. É preciso considerar que se trata de uma situação fechada, com procedimentos e direcionamentos prontos, pois os documentos contemplam e preveem a maior parte das ações necessárias para que a inclusão escolar seja bem sucedida.

Assim, o resultado desse processo inclusivo é tido como fracassado, quando analisado à luz do insucesso do aluno e dos resultados insatisfatórios apresentados pelos próprios professores.

Nesse contexto, a culpa acaba por recair nos profissionais que ocupam a base do processo educacional e inclusivo; pois, as causas do mau desempenho do aluno deficiente intelectual e inadequações da escola quanto a inclusão, na maior parte das vezes, são atribuídas a um trabalho inadequado desenvolvido pelo professor e pela instituição de ensino, o que causa nesse professor certa ansiedade e desmotivação no que diz respeito à inclusão escolar.

Do ponto de vista pedagógico, é importante considerar que as vozes dos profissionais que ocupam a base do processo não estão sendo ouvidas quanto a da elaboração das medidas, permitindo a crescente lacuna entre o real e o ideal, pois é na operacionalização das políticas públicas que aparecem as

fragilidades e deficiências das propostas implantadas e planejamentos voltados para a escola inclusiva.

Esse cenário caótico, no qual não se pode achar justificativas sem culpados, tem como pressuposto que a realização de investimentos pelos profissionais do topo do processo, seja em forma de políticas públicas ou na oferta de recursos, não pode ser feita sem o conhecimento das realidades escolares, as quais também não podem ser mensuradas apenas pelos resultados inadequados das avaliações e sem as contribuições dos profissionais que ocupam a base do processo educacional.

Quando esses elementos não são reconhecidos nem considerados, as propostas direcionadas a melhorias, no que se refere aos processos inclusivos, acabam por ficar superficiais, evidenciando inúmeros fracassos.

Por outro lado, os problemas educacionais também podem ser atribuídos aos profissionais da base, quando esses apresentam dificuldade de sair da zona de conforto em que se encontram, por insegurança ou medo do novo e passam a resistir ou a ignorar as necessidades de mudanças para que se estabeleça a melhoria da qualidade da educação e inclusão também no que se refere às barreiras atitudinais estabelecidas por muitos professores, dificultando assim os processos inclusivos e de aprendizagens.

Além disso, embora tenha se verificado, algo já confirmado pelas inúmeras pesquisas oficiais e acadêmicas, que há poucos espaços de formação continuada e que tanto a formação inicial quanto a continuada têm sido deficitárias, cabe ao professor procurar caminhos que o ajude a compreender as concepções que permeiam os processos inclusivos e as práticas de alfabetização, a fim de desenvolver práticas que, efetivamente, contribuem para a articulação entre a teoria e a prática, visando o êxito do processo educativo.

Também é responsabilidade dos profissionais da base conhecer as propostas e medidas que estão sendo sugeridas e implantadas pelos documentos oficiais, buscando alternativas que os ajudem a colocá-las em prática.

Esse contexto sugere que não há culpados nem inocentes, mas que todos são responsáveis e corresponsáveis pelo fracasso ou pelo sucesso do processo de inclusão escolar, conseqüentemente pelo processo de

alfabetização desses alunos. Há novas políticas que objetivam a melhoria da qualidade do ensino inclusivo, no entanto, elas esbarram em velhos problemas que não estão sendo superados, ou seja, os efeitos do fracasso da inclusão escolar estão sendo tratados; contudo, as causas continuam enraizadas em antigos paradigmas, na ineficiência e nas inadequações das propostas das políticas públicas e da prática dos professores.

REFERÊNCIAS

- APAE, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Limeira, “Projeto Inclusão”, 2012, Material de apoio distribuído às escolas municipais.
- ARRUDA, M. A. *et al.* (eds M.A. Arruda & M. Almeida) *Cartilha da Inclusão* (Instituto Glia, Ribeirão Preto (SP), 2014).
- ARNOSTI, Vanessa Bueno. Ciclo alfabetização: as propostas e as práticas pedagógicas. 2013. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/121945>>.
- Altet, M., Paquay, L. e Perrenoud, Ph. (dir.) (2003). A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre : Artmed Editora (trad. de Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck., 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 de março de 2012.
- BRASIL. MEC Ministério da Educação e Cultura Ministério da Educação e Cultura, Declaração dos Direitos de Todos, 1990.
- BRASIL. MEC Ministério da Educação e Cultura, Declaração de Salamanca, 1994.
- BRASIL. MEC Ministério da Educação e Cultura, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº. 9.394 1996.
- BLANCO, Rosa. Revista Gestão em Rede - Implicações Educativas do Aprendizado na Diversidade, agosto, 2002
- BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed Editora, 1993.
- BECKER, Fernando. O que é construtivismo? Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.
- CAMPOS, cunha Maria das Graças, Causas e Profecias auto – realizadoras: A percepção dos professores alfabetizadores sobre o desempenho escolar, Ensino em Re-Vista, 5(1): Jul 1996/1997
- COLOMER, Teresa. CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. (2009). Formação inicial de professores de educação física frente à uma realidade de inclusão escolar. *Rev. Edu. Espec.* 22 (34), p. 237-250. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/276/135>. Acesso em: 12 ago. 2010.

CURY, C. R. J. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2012

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005

Educ. Soc. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás vol.34 no.123 Campinas Apr./June 2013 <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>

FERREIRA, Windyz. Da Exclusão à Inclusão: formando professor para responder à diversidade na sala de aula, 7, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, I. A. G. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.

GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

GIOVANNI, L. M.; MARIN, A.J. Aspectos críticos da cultura alfabetizadora no sistema educativo brasileiro. In: XI Colóquio sobre questões curriculares, 2014, Braga-Pt. CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTO. Braga-Pt: De Facto Editores, 2014. V.1. 2608-2614.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2006.

GUHUR, M. de Lourdes Periotto. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. I, nº 2, 1994.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, Antônio. *Vida de professores*. Porto-PT: Porto, 1992, p. 31-60.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. Walkiria Setteneri e Bruno C.Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette.; Jacob et al. *Além dos muros da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006

JOLIBERT, Josette; Sriki, C. *Caminhos para aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMEIRA, Projetos Políticos pedagógicos das escolas pesquisadas das Escolas Pesquisadas.

LIMEIRA, Regimento escolar

Machado, A. M., Almeida, I. E., & Saraiva, L. F. O. (2009). Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. Em A. A. Anache & I. R. da Silva (Orgs.), *Educação inclusiva*. Brasília

MANNONI, M. e SELIGMANN, G. (1979). *Secrete enfance*. les enfants et les parents de Bonneuil prennent la parole. Paris: EPI.

MANNONI, M. et al. (1978). *Um lugar para viver*. Lisboa: Moraes.1976

_____. (1986). *Bonneuil, seize ans après*. Paris: Denoél.

MANTOAN, M. T. E. . Todas as crianças são bem-vindas à escola. Educação Especial Abordagem da Práxis Pedagógica, Venda Nova, n.4, 2002.

MANTOAN, M. T. E. . Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. Outro Olhar Revista de Debates, Belo Horizonte - MG, v. 4, n.4, p. 25-31, 2005.

MANTOAN, M. T. E. . Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Inter-ação (Goiânia) , v. 31, p. 185-196, 2006.

MANTOAN, M. T. E. . A escola flexível e a pedagogia das diferenças. Pátio. Revista Pedagógica (Porto Alegre) , v. 12, p. 16-18, 2008.

MANTOAN, M. T. E. . Incluindo os excluídos da escola. In: III Congresso Brasileiro sobre Educação Especial, 1999, Natal. Anais do III Congresso Brasileiro sobre Educação Especial, 1999. p. 193-219.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e Política Públicas. São Paulo, Cortez: 1996.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.13, n.1, p.111-130, 2007.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). *Temas em educação especial: conhecimento para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. p.92-126.

MICOTTI, M. C. O. (Org.) . *Alfabetização: aspectos teóricos e práticos*. 1. ed. Rio Claro - SP: Instituto de Biociências de Rio Claro - UNESP, 1999. v. 1.

MICOTTI, M. C. O. (Org.) . *Alfabetização: entre o dizer e o fazer*. 1. ed. Rio Claro: Instituto de Biociências/UNESP/Rio Claro, 2001. v. 1.

MICOTTI, M. C. O. (Org.) . *Alfabetização: a produção de saberes*. 1. ed. Rio Claro: Instituto de Biociências, 2003. v. 1 .

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *Alfabetização: o aprendizado do ensino*. In: Micotti, Maria Cecília de Oliveira. *Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores*. Rio Claro: Instituto de Biociências, 2004

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. (Org.). *Leitura e Escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. 01 ed. São Paulo: Contexto, 2009. v.1. p. 288 RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann Ribeiro; D'Onofrio, E. M. *Projeto*

MICOTTI, M. C. O. . *Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012. v. 1.

MACHADO. ALMEIDA E SARARA/VA *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia/ Conselho Federal de Psicologia*. Brasília : Conselho Federal de Psicologia, 2009

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, p. 251-272, 2006a

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v.12, n.1, p.3-10, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

REGANHAN, W. G.; MANZINI, E. J. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. *Rev. Educ. Esp. Santa Maria*, v. 22, n. 34, p. 127-138, maio/ago, 2009, Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 07 de mar. 2010.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. *Inclusão- Rev. de educ. esp.*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan/jun 2008a. Disponível em: 63 <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2010.

SAAD, S. N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 1, p. 57-58, 2003.

SASSAKI, Romeu k. *Construindo uma Sociedade para Todos*. Ed. WVA, Rio de Janeiro, 1997

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1996.