



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

ESTUDO DE CASO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: Reflexões de uma professora
da classe comum

JULIANA HENRIQUE SILVÉRIO BERNARDO

Bauru - SP
2016

JULIANA HENRIQUE SILVÉRIO BERNARDO

ESTUDO DE CASO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: Reflexões de uma professora
da classe comum

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Docência para a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências - Campus de Bauru, Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Profa. Dra. Vera Lucia M. F. Capellini.

Bauru - SP
2016

Bernardo, Juliana Henrique Silvério.

Estudo de caso sobre inclusão escolar: reflexões de uma professora de classe comum.

Juliana Henrique Silvério Bernardo, 2016.
141 f.

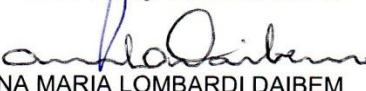
Orientador: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

1. Inclusão Escolar. 2. Ensino Fundamental. 3. Classe comum do ensino regular. 4. Deficiência Intelectual. 5. Docência. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JULIANA HENRIQUE SILVÉRIO BERNARDO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 24 dias do mês de fevereiro do ano de 2016, às 09:30 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências da Unesp - Campus de Bauru, Profa. Dra. ENICÉIA GONÇALVES MENDES do(a) Departamento de Psicologia / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SAO CARLOS, Profa. Dra. ANA MARIA LOMBARDI DAIBEM do(a) Departamento de Educação / Centro Universitário São Camilo, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JULIANA HENRIQUE SILVÉRIO BERNARDO, intitulada **Descrição e análise de práticas educacionais inclusivas do ensino fundamental**. Após a exposição, a discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI
Profa. Dra. ENICÉIA GONÇALVES MENDES
Profa. Dra. ANA MARIA LOMBARDI DAIBEM

Dedico este trabalho à minha família. Ao meu amado e querido marido Juliano, aos meus pais Antonio e Severina, minha base, meus sogros Hédio e Claudete, meus irmãos Pedro e Giovana, pessoas mais importantes na minha vida, que me incentivaram e que foram meu alicerce nesta caminhada. Ao companheiro de trabalho nesta produção Luiz Fabiano e sua esposa Katiucia. Compartilho esta conquista!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades ao mestre Jesus e a Nossa Senhora, pelas graças concedidas e pelo apoio constante.

Ao meu marido Juliano, meu companheiro fiel, por caminhar ao meu lado, por todo amor incondicional, carinho, compreensão, respeito e presença constante, pelo incentivo para chegar até aqui.

Aos meus pais, Antonio e Severina, por entenderem minha ausência durante a realização do trabalho, pelo incentivo aos estudos, por toda a base que me proporcionaram, ao carinho, amor, compreensão que tiveram comigo nos momentos difíceis e dedicação por mim. Obrigada meus queridos pais!

Aos meus irmãos Pedro e Giovana, por serem meus companheiros e amigos nos momentos difíceis e vibrarem de forma tão sincera com as minhas conquistas.

Aos meus sogros Hélio e Claudete, por todo o apoio ao longo desses anos. Amo-os como meus pais!

A Odette Gomes Nascimento (in memoriam), minha avó, que me incentivava na sua simplicidade e amor por mim, e que infelizmente durante a pesquisa, partiu para o reino de Deus, fisicamente não posso mais vê-la, porém, no silêncio, sua existência sempre continuará presente em mim.

As minhas cunhadas Tais e Luciana pelo apoio e incentivo.

A minha família biológica e aos que eu escolhi: em especial meus tios: Laerte e Roseli, Sandra e Roberto a presença de vocês foi fundamental nos momentos que mais precisei, obrigada meus tios/pais! Aos meus primos, primas, muito queridos e amados, obrigada por todo o apoio, palavras de incentivo, compreensão, que dispensaram a mim, tudo foi essencial e fundamental para a realização desta conquista.

A minha prima Maria Angélica, pelo incentivo, apoio, carinho, amor e exemplo de determinação, obrigada por fazer a diferença na minha vida.

Ao agregado e amigo desta família Alex, por ser quem você é, de maneira todo especial, trazendo-nos muitas risadas e momentos singulares de alegria e felicidade, pelo apoio e incentivo.

A Luiz Fabiano Marquezin e sua esposa Katiucia Marquezin, minha eterna gratidão por vocês existirem e por todo o carinho, paciência, dedicação que tiveram por mim.

Em especial a Michelle Caroline Ferreira dos Santos, minha amiga/irmã e companheira de trabalho e de curso, sua amizade neste percurso foi um presente de Deus, obrigada por todo o apoio, compreensão, fidelidade, confiança e dedicação, nos momentos mais difíceis que só nos duas partilhamos.

Aos amigos e amigas que acompanharam desde o primeiro momento e apoiaram para a concretização deste trabalho.

A minha comadre Aline e amiga Olivia por entenderem minha ausência e torcerem para a realização da pesquisa.

As amigas: Janaína, Marta, Rosana, Érika, Suzana, Bruna, Kátia, Karina, Sonia, Keila, Tati, Meire, Jane muito obrigada! Vocês estiveram ao meu lado mesmo nos momentos em que o tempo para nossas conversas ficou curto por conta da minha correria, pelo apoio, incentivo emocional, cumplicidade e amizade!

Aos amigos: Ednilson, Edson, José Marcos, George, João Gabriel obrigada por entenderem minha ausência e pelo incentivo.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração pela oportunidade de fazer o curso.

A minha orientadora Prof^a Dr. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, pela orientação, empenho, apoio nos momentos mais difíceis, confiança e dedicação à elaboração deste trabalho. Minha eterna gratidão a você!

Aos membros da banca Prof^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, Prof^a Dra. Ana Maria Lombardi Daibem, que dócil e competentemente enriqueceram o trabalho com sugestões e aprimoramentos à pesquisa.

Aos meus companheiros de turma, por todo apoio e incentivo nos momentos de desespero e desânimo.

Aos parceiros do grupo de pesquisa pelos estudos partilhados, apoio, incentivo e torcida para a realização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação, e os participantes pela colaboração na coleta de dados, foram essenciais para a realização desta pesquisa.

Obrigada a todos vocês...

“É preciso que as pessoas incorporem o conceito de deficiência como parte da diversidade humana, se tornando, dessa forma, verdadeira a efetividade do direito, sem que haja necessidade de frequentes e repetidas adequações na legislação, uma vez que o direito estará assegurado na teoria e na vida diária da população brasileira”.

Ana Paula Crosara de Resende

RESUMO

Dentre um rol de variáveis que interferem na qualidade da educação, a precária formação docente para atuar junto aos alunos público-alvo da Educação Especial tem sido apontada pela literatura da área da Educação Especial e de Educação como uma das questões que mais dificultam o processo de inclusão escolar. Tendo em vista essa máxima, o presente trabalho teve o objetivo de analisar um estudo de caso de inclusão escolar de uma aluna público-alvo da Educação Especial com deficiência intelectual e produzir conhecimentos e reflexões na forma de videodocumentário sobre a experiência de ser professor regente nessa situação. Para tanto realizamos uma pesquisa utilizando o método de estudo de caso. O material analisado foi constituído de gravações de vídeos e áudios, entrevistas semiestruturadas com diversos representantes da escola e com a avó paterna da aluna, além dos registros do diário de campo da professora, que neste estudo também é a pesquisadora participante. A partir dos procedimentos sistematizados de análise nos materiais selecionados, elencamos trechos das falas dos vídeos; das aulas com a professora/pesquisadora e dos participantes para a elaboração de um videodocumentário para o objetivo proposto; os quais foram organizados em 5 eixos temáticos: Práticas Pedagógicas (analisando a regência da professora da classe comum do ensino regular); Atendimento Educacional Especializado (o que é e de que forma acontece nas escolas); Gestão Democrática (observação da gestão para o processo de inclusão); Inclusão Escolar (quais os percalços deste processo) e Projeto Político Pedagógico (Formação de professores e gestão escolar). Observa-se pela análise do material coletado, que o processo de inclusão escolar ainda permanece aquém dos parâmetros estabelecidos nas legislações vigentes; constatamos nesta pesquisa um recorte da realidade do processo de inclusão com sugestivas falhas no planejamento e na prática docente para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial. Como produto final deste trabalho organizamos um Videodocumentário contendo reflexões sobre este processo. Concluimos que a inclusão escolar não está mais a margem das escolas públicas, ele é um processo complexo e gradativo, não se efetivará por imposição legal. Todavia, há que se planejar ações coletivas de formação continuada envolvendo a gestão escolar, os professores regentes e de educação especial, bem como as famílias. Ademais consideramos essencial políticas públicas que favoreçam a transformação desta escola que ainda é excludente, para uma escola que promova a aprendizagem de todos os alunos, ou seja, que de fato a educação seja de qualidade com equidade.

Palavras-chaves: Inclusão Escolar. Ensino Fundamental. Classe comum do ensino regular. Deficiência Intelectual. Docência.

ABSTRACT

Among a list of variables that affect the quality of education, poor teacher training to work with Students of Special Education has been identified by the Special Education and Education literature as one of the issues that make the process of school inclusion more difficult. In view of this principle, this study aimed to analyze a school inclusion study case of a Special Education student with intellectual disabilities as well as to produce knowledge and reflections in the form of video documentary about the experience of being a classroom teacher in that situation. In order of that, we conducted a search using the case study method. The analyzed material consisted of video and audio recordings, semi-structured interviews with several representatives of the school and the paternal grandmother of the student, in addition to the records of the teacher's field diary, who is also a participant researcher in this study. From the systematic procedures for examining selected materials, we selected excerpts from speeches of the videos, lessons with the teacher / researcher and participants for the development of a video documentary for the proposed goal, which was organized in five thematic areas: Pedagogical Practices (analyzing regency professor at common class); Educational Service Specialist (what it is and how it happens in schools); Democratic management (observation of management for inclusion process); School Inclusion (with the mishaps of this process) and Educational Policy Project (teacher training and school management). It is observed by the analysis of the collected material that the school inclusion process still remains below the set parameters in the current legislation, we found in this study a cut of the process of inclusion reality with suggestive failures in planning and teaching practice to meet the Special Education students. As a final product, a video documentary containing reflections on this process was organized. We conclude that school inclusion is no longer the margin of public schools, it is a complex and gradual process that does not become effective through legislation. However, it is necessary to plan collective actions of continuing education involving school management, school teachers and special education as well as families. Furthermore we consider public policies that favor the transformation of this school essential to a school that promotes learning for all students, which is truly an education with quality and equity.

Keywords: School Inclusion. Elementary School. Common class education. Intellectual disability. Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Considerações Sobre a Legislação da Educação Inclusiva Nacional	27
Quadro 2:	Considerações Sobre a Legislação da Educação Inclusiva Internacional	30
Quadro 3:	Número de alunos com deficiência por ano e período	56
Quadro 4:	Informações gerais dos participantes envolvidos	58

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAES	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATP	Atividade de Trabalho Pedagógico
CNE	Conselho Nacional de Educação
DPPPE	Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IES	Instituição Superior de Ensino
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PAI	Plano de Atendimento Individualizado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMB	Prefeitura Municipal de Bauru
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO	17
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1. Política de Educação Inclusiva no Brasil: Da Exclusão à Inclusão Escolar	20
1.2. Políticas Públicas: A Legislação da Educação Especial à Inclusiva	26
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	31
2.1. Cultura Inclusiva no contexto da diversidade	34
2.2. Discutindo a relação da teoria versus a prática	36
2.3. Sobre Práticas pedagógicas que deveriam ser inclusivas... ..	39
3. CURRÍCULO: PONTO DE PARTIDA PARA A APRENDIZAGEM	44
3.1. Adaptações curriculares na práxis docente e discente.....	48
4. MÉTODO.....	52
4.1. Natureza da Pesquisa.....	52
4.2. Local da Pesquisa	53
4.2.1. Descrevendo o contexto.....	53
4.2.2. A Unidade de Ensino (UE)	54
4.3. A turma pesquisada.....	56
4.3.1. Participantes.....	57
4.4. Material	59
4.5. Procedimentos de coleta	59
4.6. Procedimento de Análise dos dados	62
5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	64
5.1. Descrição do estudo de caso.....	64
5.2. Práticas Pedagógicas	68
5.2.1. Primeiras impressões.....	68
5.2.2. O ensino de uma aluna PAEE em uma classe comum do ensino regular	70
5.3. Atendimento Educacional Especializado	72
5.3.1. AEE, o que é?	72
5.3.2. Sala de Recursos Multifuncionais e classe comum do ensino regular	76
5.4. Gestão Democrática	81
5.5. Projeto Político Pedagógico.....	88
5.6. Inclusão Escolar.....	92
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
7. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO DA PESQUISA.....	102
REFERÊNCIAS.....	109

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS.....	123
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS	125
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	127
APÊNDICE D - ROTEIRO E TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	
DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	128
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	139

APRESENTAÇÃO

Ao concluir o antigo e extinto curso de magistério no ano de 2002, iniciei a lecionar como professora substituta na rede de ensino estadual. A partir deste momento, me deparei com diversas realidades de alunos, em níveis econômicos, culturais, físicos, intelectuais e sociais que, inevitavelmente, me proporcionaram a reflexão sobre a temática da inclusão escolar relacionada às práticas pedagógicas do professor.

Formada em Pedagogia na UNIP/Bauru, na qual me graduei no ano de 2007, mas lecionando desde 2003, tive a experiência de realizar estágios nas escolas de Ensino Fundamental I e II e Educação Infantil, observando várias formas ou maneiras dos professores já ativos desempenharem sua atividade docente.

Nesta trajetória me deparei com alunos que apresentavam deficiências, e algumas das indagações que me inquietavam eram: E agora? O que ensinar? De que forma ensinar? Estas questões eram latentes e diárias, principalmente nos momentos de planejamento. E foram estas as questões que, enquanto professora de classe comum do ensino regular, me motivaram a estudar e pesquisar sobre o tema. Sendo assim, dando continuidade à minha formação, realizei um curso de pós-graduação (*lato sensu*) voltado para a Educação Especial.

Atualmente leciono como professora de classe comum em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I há seis anos, e tive a oportunidade de conviver com alunos cujas necessidades educacionais especiais eram ou não decorrentes de deficiências. Desta forma, buscando o aperfeiçoamento de minha prática pedagógica, dediquei-me a estudar com mais afinco esta temática.

Observo na escola, que o discurso sobre inclusão escolar entre os colegas professores é um, e, quase sempre, a prática pedagógica é outra. Antagonizando entre eles, a falta de conhecimento, especialização, recursos materiais e humanos, etc., entre estes aspectos relevantes, ressalto como o pior, o comodismo, e, portanto, a ausência na vontade de mudar tal situação e propiciar a todos os alunos, aulas que possam gerar o ensino-aprendizagem, de fato.

Sob estas constatações, enveredei o trabalho para a discussão do processo de inclusão escolar, no contexto de classe comum do ensino regular. Nesta pesquisa, fui, ao mesmo tempo, professora participante e pesquisadora, optando em não observar o trabalho do outro, mas sim, o meu trabalho e a minha prática

pedagógica, para que assim, pudesse refletir sobre os erros e acertos que minhas ações docentes promovessem em sala de aula.

INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, a sociedade tem perpassado por transformações de diversos âmbitos: sociais, políticos, econômicos, educacionais e culturais. É fato que a escola, como instituição social, tem um papel fundamental para o processo de mediação entre os sujeitos e a sociedade, pois, deveria ser por excelência, o lócus ou o espaço em que os sujeitos se apropriariam do conhecimento produzido pela humanidade. Desta forma, ao mesmo tempo em que a sociedade evolui quanto à emancipação humana e a acumulação de conhecimentos, o resultado deste processo deveria ser a efetivação de uma sociedade democrática e justa para todos.

Uma educação de qualidade para todos, implica, entre outros fatores, na atribuição de novas dimensões da escola que consistem não somente na aceitação, como também na valorização das diferenças, resgatando os valores culturais e o respeito pelo aprender e construir, conforme define a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 1);

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Na atualidade, a educação inclusiva é reconhecida por diferentes autores (BAUMEL, 2002; JANNUZZI, 2006; MANTOAN, 2003; MENDES, 2010), como aquela que assegura o acesso e a permanência qualitativa à educação de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, compreendendo que as dificuldades emergem prioritariamente de uma perspectiva universal de organização na sociedade. Neste sentido, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que deve ofertar os serviços de apoio especializado - complementar ou suplementar - para o público alvo da educação especial, em contextos de inclusão escolar nas classes comuns (BRASIL, 2008).

Tendo em vista esta educação de qualidade e mesmo com as inúmeras informações disponíveis sobre o tema da educação inclusiva, muitos professores temem quando em sua classe são matriculados alunos público-alvo da Educação Especial. O maior desafio é lidar com o “diferente”.

Sendo assim, o problema desta pesquisa nos permite refletir sobre como deve ser o atendimento a uma aluna público-alvo da Educação Especial, e, neste caso específico, com diagnóstico de Deficiência Intelectual, considerando-se que, na sala de aula tomada como objeto de estudo neste trabalho, existem outros 30 alunos que, muitas vezes, não entendem quando a professora, também aqui pesquisadora, interrompe sua explicação à turma e passa a dar, simultaneamente, atenção especial e individual a esta aluna? Como fazer para que esta inclusão escolar não seja apenas uma inclusão social, esquecendo-se das potencialidades que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar? As instituições educacionais devem oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, porém, diante desta perspectiva de inclusão escolar, quais são os percalços que dificultam essa realização?

A luz de Mantoan (2006), para que se prospecte uma condição de igualdade nas escolas, não é possível conceber que todos os alunos sejam iguais, “como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje” (MANTOAN, 2006, p. 18). A autora assegura que deve-se considerar as desigualdades, sejam elas naturais e/ou sociais, ainda mais reconhecendo-se que, se a igualdade já traz problemas, imaginem as diferenças.

A hipótese desta pesquisa é que - ao realçar os temas e entraves que interferem na inclusão escolar e em seus processos, no contexto das políticas públicas atuais para os alunos público-alvo da Educação Especial e por meio de um vídeo-documentário retratando o processo de inclusão escolar de uma aluna com deficiência intelectual, aos olhos da professora regente da classe comum do ensino regular – tal recurso poderia contribuir para melhorar a formação da professora participante, bem como ser um referente para outros professores.

Considerando a complexidade do processo de inclusão escolar, e sabendo que este movimento é processual e necessariamente demanda parceria da Educação Especial para a construção de uma escola inclusiva segundo os autores (MENDES, 2001; CAPELLINI, 2004; OMOTE, 2004), a partir, desta reflexão o estudo tem como objetivo geral: Analisar um estudo de caso de inclusão escolar de

uma aluna público-alvo da Educação Especial e produzir conhecimento e reflexões na forma de vídeo-documentário sobre a experiência de ser professor regente nessa situação.

Um dos desafios das instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas, é o de oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos. Diante desta perspectiva e questionamentos sobre quais são os principais percalços que impedem a realização de práticas pedagógicas inclusivas, esta pesquisa teve como objetivos específicos:

- Analisar o estudo de caso de uma aluna PAEE com deficiência intelectual, matriculada regularmente na classe regular e na sala de recurso.
- Analisar a opinião dos profissionais da escola que integram a equipe pedagógica sobre o processo de desenvolvimento de uma escola inclusiva.
- Descrever e analisar a opinião do professor da classe comum sobre sua atuação na sala de aula com alunos PAEE.
- Elaborar um vídeodocumentário com o tema da inclusão escolar contendo informações e reflexões sobre um recorte da realidade de uma escola pública e a educação inclusiva.

A presente dissertação apresenta a seguinte organização: no Capítulo 1, consta a fundamentação teórica, versando, no item 1.1, sobre o contexto histórico da concepção da Educação Especial e Inclusiva no Brasil. No item 1.2 abordamos as Políticas Públicas que abrangem a legislação da Educação Especial.

No capítulo 2, discutimos sobre as práticas pedagógicas apresentando nos itens: 2.1, a cultura inclusiva no contexto da diversidade; e 2.2, a relação da teoria versus a prática. Finalizando o capítulo 2, no item 2.3, apresentamos as práticas pedagógicas inclusivas.

Já no capítulo 3 apresentamos o Currículo: ponto de partida para a aprendizagem, que se desmembra no item 3.1 Adaptações curriculares na práxis docente e discente.

No capítulo 4, encontra-se o método de pesquisa, em que apontamos os fundamentos teórico-metodológicos e a descrição do contexto dos participantes.

A partir do capítulo 5, apresentou-se os resultados da coleta desta pesquisa.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Política de Educação Inclusiva no Brasil: Da Exclusão à Inclusão Escolar

Neste capítulo discorreremos sobre o percurso do processo de movimento para a proposta de uma educação inclusiva a partir dos diversos aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais que configuram a educação na perspectiva atual.

O processo histórico das pessoas público-alvo da Educação Especial, de modo geral, vem sendo contado por meio do conhecimento e da análise de documentos institucionais, legislações e outras formas de registros escritos. Trabalhos como os de Mendes (1995); Mazzotta (1996); Mantoan (2001); Capellini (2004) e Jannuzzi (2006) trazem contribuições para o esclarecimento a respeito da educação inclusiva na sociedade brasileira.

Apresentamos o contexto das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil para o entendimento do processo de uma “educação para todos”. Neste sentido, tais políticas foram aqui problematizadas, pois atualmente tem-se criado falsos paradigmas e tensões no sistema educativo, especificamente no universo das práticas pedagógicas.

Para dar início a esta contextualização, podemos dizer o médico francês Jean Itard (1774-1838) é considerado o “pai” da Educação Especial; as experiências de Itard foram referências para a criação de diversas técnicas e de materiais voltados para a educação de crianças com deficiência. No entanto, todo o seu trabalho influenciou a educadora italiana Maria Montessori (1870-1952), que a partir dos estudos de Itard, desenvolveu um método educacional voltado para o público-alvo da Educação Especial, sendo mais tarde ampliado e empregado para a educação regular (RODRIGUES; MARANHE, 2009).

Segundo as autoras, no período da Idade Antiga, “crianças com deficiências física sensorial e mental eram consideradas subumanas” (RODRIGUES; MARANHE, 2012, p. 19); algumas sociedades valorizavam muito a força humana para a guerra, para a agricultura, enfim, dependiam dela para sua sobrevivência e viam a deficiência física como algo intolerável, sendo comum a prática de extermínio de crianças com deficiência. Na Idade Média, a deficiência era vista como uma manifestação do mal, um castigo ou uma provação. Muitas crianças eram

abandonadas em instituições de caridade cristã. O processo histórico foi marcado pelo não acesso a qualquer tipo de oportunidade, admitindo Mazzotta (2001) que:

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiências é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupo, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais a partir de meados do século XX (MAZZOTTA, 20 01, p. 15).

Segundo Capellini (2004), no final do século XVIII iniciou-se a preocupação com os alunos com deficiência em nosso país, uma vez que a Constituição de 1824 promulgava, no artigo 179 inciso XXXII: “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (NOGUEIRA, 2012, p.87).

No Brasil segundo Mazzotta (1996), o desenvolvimento histórico da Educação Especial inicia-se no século XIX, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, foram trazidos por estudiosos brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

Neste período, segundo Mendes (2006), surgiram as classes especiais nas escolas regulares e a Educação Especial se tornou um sistema paralelo ao sistema educacional geral, por se pensar que em ambientes separados, estes alunos seriam melhor atendidos. Entretanto, com o passar dos anos, no contexto de defesa dos Direitos Humanos, a sociedade se conscientizou sobre os prejuízos da segregação intolerável; assim, esse contexto foi uma das bases da integração escolar para as crianças com deficiência, com o reforço de evitar a discriminação.

Mantoan (2001) afirma que a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil encontra-se dividido em três grandes períodos: de 1854 a 1956, marcado por iniciativas de cunho privado; de 1957 a 1993, definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1994 até os dias atuais, caracterizados pelos movimentos sociais em defesa da inclusão.

Desta forma, os registros mostram, que no primeiro período, enfatizou-se o atendimento clínico especializado, seguindo o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em setembro de 1854.

Incluindo a educação nesse tempo, foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistências às pessoas com deficiências: mental, física e sensorial.

Estas instituições, sendo públicas ou privadas, surgiram por meio do trabalho de algumas pessoas que procuraram criar serviços a parte, com a intenção de oferecer tratamentos às pessoas que eram consideradas, além de incapazes, doentes e distantes, dependendo da gravidade de sua deficiência (CAPELLINI, 2004).

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos passou a denominar-se Instituto Benjamim Constant (IBC), em janeiro de 1891, de acordo com o Decreto nº 1320. Em setembro de 1857, D. Pedro II fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos e em 1909, em Santa Catarina, no município de Joinville, foi fundado o Colégio dos Anjos, de ensino regular, particular e com atendimento a deficientes mentais, como descreve Mazzotta (1996).

De acordo com as autoras Rodrigues e Maranhe (2009), a primeira instituição particular para atendimento às pessoas público-alvo da Educação Especial no Brasil foi fundada em 1874, em Salvador na Bahia: o Hospital Juliano Moreira, que visava mais a busca para a cura e reabilitação destas pessoas do que a educação.

Ainda neste primeiro período, destaca-se o pensamento de Helena Antipoff que, na década de 1930, marca a Educação Especial, com a organização do Instituto Pestalozzi de Minas Gerais. A partir de 1940, Antipoff criou a Escola Fazenda do Rosário, em Ibirité, Minas Gerais, com a finalidade de educar e reeducar crianças excepcionais ou abandonadas que não conseguiam se adaptar às escolas públicas ou por elas não serem aceitas (JANNUZZI, 2006).

A sociedade, em geral, a família e a escola condenavam esse “público” de forma preconceituosa e excludente do estado social. Autores como Januzzi (2006), Mendes (1995) e Mazzotta (1996) já trataram amplamente deste assunto em suas pesquisas, conforme cita JANNUZZI (2006, p. 68):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação.

A partir dos anos de 1940, existiam aproximadamente 40 estabelecimentos de ensino para pessoas com deficiência mental no país, 10 anos após, este número mais que quadruplicou, em 1959, o número de instituições para pessoas com deficiência era de 190 e, destas, 77% eram públicas (RODRIGUES; MARANHE, 2009).

No segundo período, conforme explica Mazzotta (1996), a Educação Especial, foi assumida pelo poder público federal em 1957 com a criação das “Campanhas” que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Então a partir de 1960, observou-se o crescimento das instituições de natureza sem fins lucrativos - as APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) que atendiam os casos mais graves de pessoas com deficiência mental. E também na mesma década, surge o movimento popular “Educação para todos”, que propunha a permanência das pessoas com deficiência em classes especiais nas escolas públicas.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024), garantiu o direito dos “alunos excepcionais” à educação, estabelecendo, em seus artigos 88 e 89, que para integrá-los na comunidade, os alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de Educação (BRASIL, 1961).

Assim, legalmente se firma a peculiaridade dessa educação, que na década de 1970, terá um órgão específico para regulamentar sua política educacional.

Um dos marcos da Educação Especial foi a criação de um órgão denominado Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para definir metas governamentais específicas, com o objetivo de uma política mais efetiva para auxiliar a sociedade a se organizar. O autor destaca que o CENESP estabeleceu como meta principal o apoio técnico à Educação Especial, e, a partir de 1979, o prioritário seria a expansão quantitativa, já existindo o apoio técnico que assegurasse o bom nível de qualidade para o cumprimento da meta. Este estabeleceu convênios com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que juntas elaboraram uma série de propostas curriculares específicas, com adaptação de conteúdos disciplinares e métodos para as diversas categorias de excepcionalidade. Atualmente este Centro é a Secretaria de Educação Especial (SEESP), que manteve basicamente as mesmas competências e a estrutura organizacional de seu antecessor.

O que se percebe, afirma Mazzotta (1996), é que a condução das políticas de Educação Especial no Brasil esteve por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com esta tarefa. Na época do regime militar, instaurado em 1964, por exemplo, eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte, assim, antes, durante e depois da vigência deste regime, observa-se a continuidade da presença de certos grupos na condução da política de Educação Especial no Brasil.

No terceiro período, na década de 90, o movimento de inclusão, que começou incipiente na segunda metade dos anos 80 nos países desenvolvidos, tomou um forte impulso. Destarte, a legislação brasileira inicia a apresentação de legislações que preveem aos alunos público-alvo da Educação Especial segurança e direitos sobre a educação no ensino regular, a partir da Constituição Brasileira de 1988 que já garantia a educação para todos, como explícito, no:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Esta lei assegurava a educação para todos e estava coerente com os demais documentos desta mesma ordem, como a Declaração Mundial sobre Educação para todos (JOMTIEN, TAILÂNDIA, 1990), a Declaração de Salamanca (1994), e no Brasil, em 2001, o MEC (Ministério de Educação e Cultura), lança um documento exclusivo e voltado para as adaptações curriculares – os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), criados em 1999, mas com um caderno voltado para esta temática da Educação Especial.

A partir de 1994, os sistemas educacionais foram impulsionados a rever seus documentos e traçar metas a curto, médio e longo prazo visando uma transformação do modelo em que se prepara o aluno para incluí-lo nos moldes de inclusão escolar, no qual, as escolas se transformam para receber a todos. Já se passaram mais de 20 anos e muitas mudanças ocorreram para a melhoria, entretanto, algumas escolas ainda são iniciantes neste processo. Algumas destas mudanças podem ser constatadas, como o artigo 4º da LDB (2013), que assegura como direito o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis”.

O essencial, no que diz respeito a esses documentos, são as garantias produzidas com força de lei. . Embora a realidade esteja ainda muito aquém da legislação existente, é inegável que as leis, nascidas na história dos povos, tem força também de construir história. As políticas públicas educacionais, até então, contribuíram com ações de princípios padronizadores, voltadas à manutenção de escolas especiais e/ou à integração de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, sempre que possível. A partir de 1990, surge um novo sentido para a educação no Brasil, um sentido que acompanha tendências mundiais de uma educação de qualidade e para todos os seres humanos.

Todavia, para que a inclusão possa ser concretizada é necessário que a história continue sendo construída e aprimorada, os preconceitos exterminados, e a relevância do tema Educação Especial seja refletida e fundamentada em direitos de cidadania plena. Dessa forma, Sassaki (1997), afirma que 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 (SASSAKI, 1997, p. 41).

Constata-se historicamente que foram muitos os políticos, educadores, pais, que se identificaram com a educação de pessoas público-alvo da Educação Especial e que protagonizaram o percurso dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis importantes e não podem ser ignorados, pois, segundo Mantoan (2003), atuaram em quadros políticos-situacionais que, de alguma forma afetaram a educação deste público, seja avançando-a ou atrasando-a.

Enfim, todos os momentos inspiraram situações de avanço para o processo de inclusão, o importante é ter em vista que as mudanças são benéficas, porém, ainda não são ideais para todos. É preciso pensar em caminhos que apontem novos rumos educacionais com o desafio de modificar a organização da escola para que seja possível a apropriação de benefícios a todos os brasileiros.

1.2 Políticas Públicas: A Legislação da Educação Especial à Inclusiva

Os fundamentos teóricos que tangem a Educação Especial e propõe possibilidades para a análise das políticas públicas escolares - debate sobre a necessidade de uma escola capaz de atender a todos os alunos com qualidade e equidade - vem se tornando um questionamento constante na prática docente e na formação de professores. Segundo Carneiro (2012), Políticas Públicas são desenvolvidas com o objetivo de efetivar esse direito inquestionável de assegurar a educação de qualidade para todos. Porém, a autora adverte:

O “todos” da educação inclui uma série de minorias que, por questões econômicas, sociais, políticas, biológicas, culturais, entre outras, estiveram historicamente à margem do processo educativo. Essa marginalização se deu através da negação dos seus direitos como, por exemplo, o acesso à educação. O conceito de uma escola capaz de acolher a todos é um dos princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, artigo 26). No entanto, a ideia de uma escola para todos parece não ter incluído todos os considerados diferentes desde então, pois as pessoas com deficiências, por exemplo, continuam excluídas do processo educacional comum, tendo sua escolarização de forma separada [...] (CARNEIRO, 2012, p. 7).

Apesar do interesse em se legislar sobre a Educação Especial, desde o Governo Imperial, o atendimento dos indivíduos público-alvo da Educação Especial ainda se dá de forma assistencialista e excludente, certifica a autora (CARNEIRO, 2012).

A necessidade de mudança social de forma a contemplar os princípios da inclusão, requer uma ressignificação da escola para que a mesma possa oferecer ensino de qualidade para todos, atendendo as mais variadas necessidades especiais dos alunos.

Adequações se mostram necessárias em diferentes níveis do planejamento educacional, sendo que a escola se apresenta como um segmento primordial na busca da transformação e organização social, que tem seus fundamentos previstos em documentos nacionais e internacionais (CARNEIRO, 2012).

Para que haja um entendimento sob as ações políticas no percurso histórico da legislação, foi organizada de forma cronológica a síntese dos textos legais, planos educacionais e documentos oficiais que corroboram com a viabilização da inclusão educacional, apresentados a seguir:

Quadro 1: Considerações sobre a Legislação da Educação Inclusiva Nacional

Leis	Ano	Considerações
Nº 5.692	1971	A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil é da época da ditadura militar e substitui a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”.
Nº 7.853	1989	O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência.
Nº 8.069	1990	Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.
Nº 8.859	1994	Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.
Nº 9.394	1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”.
Nº 10.098	2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Nº 10.172	2001	O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.
Nº 10.436	2002	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
Nº 12.764	2012	A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Nº 12.796	2013	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Constituição	Ano	Considerações
Constituição Federal	1988	O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos,

		garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.
Planos	Ano	Considerações
Política Nacional de Educação Especial	1994	Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
Plano Nacional de Educação (PNE)	2014	A meta que trata do tema no atual PNE é a de número 4. Sua redação versa: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.
Decretos	Ano	Considerações
Decreto Nº 3.298	1999	O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país.
Decreto Nº 3.956	2001	(Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Decreto Nº 5.626	2005	O decreto regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002.
Decreto Nº 6.094	2007	O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC.
Decreto Nº 7.611	2011	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.
Aviso Circular	Ano	Considerações
Nº 277	1996	No sentido de que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º grau, razão pela qual o tema acesso e permanência do educando

		portador de deficiência na instituição de ensino superior está sendo objeto de estudos pela maioria das IES.
Resoluções	Ano	Considerações
Resolução CNE/CEB Nº 2	2001	O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.
Resolução CNE/CP Nº1	2002	A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.
Resolução Nº 4 CNE/CEB	2009	O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contra turno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.
Portarias	Ano	Considerações
Nº 1.793	1994	Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.
Nº 319	1999	Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.
Nº 554	2000	Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille.
Nº 3.284	2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

Fonte: Site do MEC, 2015.

Embora todos esses aspectos legislativos estejam afinados, na prática efetiva da inclusão ainda não temos uma representatividade expressiva que manifeste o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Desta forma, também destacam-se os movimentos mundiais tais como:

Quadro 2: Considerações sobre a Legislação da Educação Inclusiva Internacional

Documentos	Ano	Considerações
<u>Declaração Mundial de Educação para Todos</u>	1990	No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado.
Declaração de Salamanca	1994	Reforma o direito a educação de todos os indivíduos, renovando as garantias dadas na Conferência Mundial sobre Educação para todos de 1990. Apresenta propostas, orientações para um novo pensar em Educação Especial.
Convenção da Guatemala	1999	A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. O texto ainda utiliza a palavra “portador”.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2009	A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação inclusiva em todos as etapas de ensino.

Fonte: Site MEC, 2015.

A legislação brasileira garante o direito e igualdade a todos e estabelece, por meio dos documentos, avanços nos sistemas políticos; observamos que o tema inclusão envolve a busca por maiores espaços em todos os setores, as leis definem e garantem o acesso; no entanto, cabe aos cidadãos e às autoridades responsáveis pela construção e funcionamento do sistema público exercerem com mais afinco a luta pela igualdade e discriminação, para uma sociedade diversificada.

As Políticas Públicas de Educação Inclusiva vêm sendo adaptadas seguindo essas mudanças sociais e tecnológicas, com o objetivo de possibilitar a instrução de qualidade a diferentes alunos, independentemente de suas origens sociais, étnicas ou religiosas e de suas dificuldades, quer nas escolas públicas como nas particulares. A legislação brasileira assegura o justo e pleno exercício dos direitos a todos os portadores de necessidades educacionais especiais proibindo qualquer tipo de discriminação.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, abordamos embasados nas referências teóricas (CANDAU; LELIS 2005; CAPELLINI; MENDES; 2007; LEITE, 2012), sobre os temas desafiadores que corroboram para a dificuldade dos professores em realizar atividades diversificadas aos seus alunos, com ou sem deficiência. O grande desafio das instituições educacionais é o de oferecer um ensino de qualidade para todos, onde o desenvolvimento do aluno ocorra levando-se em consideração a formação de um cidadão participativo, crítico e consciente de seu papel na sociedade.

A luz de Saviani (1991) compreende-se que a função da escola é atender a todos os seus alunos, possibilitando-lhes apropriar-se do conhecimento acadêmico e sistematizado, imprescindível para que as pessoas tenham liberdade de ação pela assimilação e internalização do conhecimento, a partir do processo de ensino-aprendizagem.

A escola, pois, destaca-se pelo seu papel significativo de formar e informar os alunos que fazem parte de seu cenário, onde haja um comprometimento de professores, funcionários, alunos e família, requerendo, ainda, grande parceria com a sociedade na medida em que esta se insere nas responsabilidades de suas tarefas.

Quando abordado sobre este ponto, é impreterível atentar-se às práticas do professor atuante em sala de aula, seja ela classe comum do ensino regular ou especial. Na referência das autoras Capellini; Mendes (2007):

Entende-se que a prática do professor não deve postular apenas a transmissão, tendo de um lado o transmissor (professor) e, de outro, o receptor (aluno), mas sim, deve levar ao “aprender a aprender”, ou seja, deve proporcionar a formação de um sujeito participativo no trabalho, produtivo, não-reprodutivo, consciente de seus atos (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 116).

Na contribuição das autoras, pensar na prática sugere refletir sobre as condições do trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola, proporcionando abertura para diálogos e discussão sobre o que o aluno produz; sendo assim, de responsabilidade da escola promover discussões sobre a prática, porém, cabe ao professor estar receptivo para mudanças e avaliação de sua prática (CAPELLINI; MENDES, 2007).

O anúncio de algumas modificações evidentes na sociedade brasileira contribui para a compreensão de aspectos que envolvem a prática pedagógica. Em primeiro lugar, é importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o “educativo”. Assim, os movimentos sociais de trabalhadores produzem uma prática pedagógica, que é social, tendo como conteúdos centrais a política, a estratégia de negociação, a organização, a definição de objetivos, a articulação com outras organizações sociais, desenvolvendo teias ou redes de informação e ação política. Como diz Giroux (1997, p. 163):

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera da política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora [...].

Em segundo lugar, a prática pedagógica expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar. Podem ser atividades planejadas com o intuito de possibilitar a transformação ou podem ser atividades bancárias, tendo a dimensão do depósito de conteúdo como característica central.

Paulo Freire (1987) expressou inúmeras críticas à educação que denomina bancária, assim como elaborou uma proposta de educação libertadora, voltada para a transformação social e, portanto, centralizada no sujeito histórico que produz, apropria e vive a educação, localizado numa determinada situação no mundo.

Como afirma Veiga (1992, p. 16) a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. É sabido que a prática social está imbuída de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade.

A pesquisa delineou-se para um olhar crítico para a prática pedagógica da professora/pesquisadora e sua atuação como docente na classe comum do ensino regular, e também com um olhar cuidadoso para o comportamento da aluna que foi observada como estudo de caso.

O intuito não foi produzir críticas destrutivas para invalidar a prática da docente, mas sim se constituir numa referência de práticas não adequadas como modelo para a produção de práticas pedagógicas inclusivas; também não abordaremos a questão da formação docente neste aspecto, este tema pode ser abordado com mais afinco em outras pesquisas dessa área.

Destarte, Zabala (1998, p.33), afirma que: “por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a ‘por que ensinamos’ e ‘como se aprende’”. Essa intenção ou essa elaboração interna pode ser revelada pelo discurso e pela prática pedagógica.

Nóvoa (1999) enfatiza que o discurso e a prática do professor não estão em “mundos distintos” e revelam seus processos de construção de sentido e de significados, constituindo o seu ensinar. Eles não podem ser compreendidos a partir de relações simplistas ou, *a priori*, como opostos ou como mantendo correspondência absoluta.

No que se refere à prática pedagógica no novo paradigma da inclusão escolar que visa a promover a aprendizagem de todos os alunos, no âmbito escolar, constitui-se em uma ação de intensa importância para a melhoria das atitudes e do desenvolvimento social e educativo dos alunos com necessidades educacionais especiais, onde os familiares desse público estão na incessante busca dos seus direitos e conquistas na sociedade.

No âmbito da educação, a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aos com deficiência, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada (ARANHA, 2002).

A escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui seu alunado e a ela responde com eficiência pedagógica. Para responder às necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva, há necessidade de adaptar os diferentes elementos curriculares, de forma a atender as singularidades de cada um e de todos os alunos. Há também que se flexibilizar o ensino, adotando-se estratégias diferenciadas e adequando a ação educativa às maneiras singulares dos alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1999).

A educação para todos implica, portanto, um sistema educacional que reconhece, respeita e responde, com eficiência pedagógica, a cada aluno que nele se encontra inserido.

2.1. Cultura Inclusiva no contexto da diversidade

O que se entende por cultura? Essa é uma questão que permeia a sociedade em geral, segundo Santos (1987) que a define:

[...] Cultura está muito associada a estudo, educação, formação escolar. Por vezes se fala de cultura para se referir unicamente às manifestações artísticas, como o teatro, a música, a pintura, a escultura. Outras vezes, ao se falar na cultura da nossa época ela é quase que identificada com os meios de comunicação de massa, tais como o rádio, o cinema, a televisão. Ou então cultura diz respeito às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, ou a seu modo de se vestir, à sua comida, a seu idioma. A lista pode ser ampliada (SANTOS, 1987, p.19).

Santos também acredita que a cultura seja “[...] uma preocupação em entender os muitos caminhos que conduziram os grupos humanos às suas relações presentes e suas perspectivas de futuro” (SANTOS, 1987, p.7).

Para ele:

O desenvolvimento da humanidade está marcado por contatos e conflitos entre modos diferentes de organizar a vida social, de se apropriar dos recursos naturais e transformá-los, de conceber a realidade e expressá-la. A história registra com abundância as transformações por que passam as culturas, sejam movidas por suas forças internas, seja em consequência desses contatos e conflitos, mais frequentemente por ambos os motivos (SANTOS, 1987, p.7).

O autor considera que cada realidade cultural tem uma lógica própria, e cabe a nós conhecê-la, no sentido de interpretá-la, compreendendo a dinâmica transformativa da sociedade na qual estamos inseridos. Este teórico pontua também sobre a importância de:

[...] relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos. As variações nas formas de família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho não são gratuitas. Fazem sentido para os agrupamentos humanos que as vivem, são resultado de sua história, relacionam-se com as condições materiais de sua existência. Entendido assim, o estudo da cultura e da diversidade contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas (SANTOS, 1987, p.8).

Barros reflete sobre cultura e inclusão. De acordo com este autor:

“Cultura e inclusão são realidades paradoxais. Reforçam-se tanto quanto se fragilizam, afirmam tanto quanto se negam. E nesse redemoinho complexo e contraditório, desenvolve-se, de forma hábil e cínica, retóricas e práticas que, incluindo de forma exclusiva ou excluindo de forma inclusiva, impedem que se aponte com firmeza e crítica para o nó do problema”. (BARROS, 2008, p.51).

Nas últimas décadas, a história da humanidade revela que cada sociedade lidou com a questão da deficiência de forma diferente. A cultura interfere no relacionamento entre os pares. Desta forma, a sociedade se tornou diversificada, e desde então, a palavra diversidade invadiu a literatura, com o intuito de promover uma sociedade menos preconceituosa. Sendo assim, Cardoso levanta alguns questionamentos que promovem a reflexão sobre:

Por que se fala tanto de “diversidade”, “pluralidade” e “inclusão”, nos dias atuais? Será que esse tema refere-se apenas à educação de alunos com necessidades especiais, como muitos pensam? Não é apenas um modismo na educação? Por que somente agora se dá importância à “diversidade”, se a humanidade sempre teve uma pluralidade cultural? (CARDOSO, 2014, p. 10).

Sobre estas questões propostas pelo autor, observa-se que, na atualidade, há um pensamento voltado para a relação da humanidade preocupada com esses valores, isto é, com a relação respeitosa e solidária entre pessoas, chamando a atenção, em especial, para o exercício da convivência com as diferenças. Em outras palavras, educar na diversidade é ensinar e aprender, junto com os alunos, a conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais (CARDOSO, 2014).

Neste sentido a educação ganha destaque para a promoção destes valores, a relação de convivência, a inclusão, a tolerância, isto é, para a diversidade. A condição de diversidade presente na humanidade, segundo Cardoso (2014), vem desde a Antiguidade; naquele contexto os seres humanos considerados diferentes eram colocados na condição de inferiores aos demais, conforme destaca o autor.

Corroborando neste assunto as autoras, Rodrigues; Capellini; *et. al.* (2014), discursam que cada estudante é singular, que as individualidades devem ser respeitadas, entretanto, para as escolas esta não é uma tarefa fácil. As atitudes que demonstram valorização da diversidade são o que tornam este tema por demais

complexo, já que a escola acaba se tornando reflexo de uma sociedade cujas ações sempre foram excludentes, a partir de sua cultura.

O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e não na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar (CARVALHO, 2012, p. 23).

Com o pressuposto de que a cultura pertence ao ser humano, e ele é quem a produz e a reproduz no decorrer do tempo - sendo a cultura inclusiva e a diversidade como integrantes deste contexto - é preciso atentar-se para a influência dos costumes e crenças de cada povo, regidos pelas suas necessidades, do nível de conhecimento disponível em cada época, das legislações vigentes que explicam as diferentes formas de ver as deficiências e, conseqüentemente, as pessoas com deficiência.

Assim, propiciar uma educação inclusiva, ampliando a participação dos alunos, é uma nova oferta para a reestruturação da cultura, da diversidade, das práticas e das políticas. Nesta abordagem humanística, o sujeito é percebido com suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos em uma escola inclusiva (RODRIGUES; CAPELLINI, *et. al.*, 2014).

Desta forma, as teorias da diversidade e da inclusão abrem caminho para uma compreensão mais profunda do currículo e das práticas de ensino, uma vez que as escolas são subjetivamente responsáveis pela diluição da cultura, diversidade, tolerância, igualdade, preconceito, ou seja, valores essenciais e fundamentais para a formação da sociedade.

2.2. Discutindo a relação da teoria versus a prática

A questão da relação entre teoria e prática é um dos problemas mais frequentes quando da análise da problemática sobre a formação dos profissionais de educação. Candau & Lelis (2005) observam que a relação entre a teoria e a prática não tem sido objeto de preocupação exclusivamente dos educadores. Para as

autoras, esta questão não é novidade, e de fato, tem estado presente ao longo da história do pensamento humano.

Tais afirmações abaixo exemplificam esta relação como:

“A teoria e a prática são bastante dissociadas, porque a realidade não permite a aplicação do conteúdo aprendido”. “Existe uma grande distância entre os conhecimentos adquiridos durante o curso e o que o aluno encontra na prática, sendo necessário uma revisão daquilo que é ensinado”. “Há uma grande distância entre a teoria e a prática e deve ser uma preocupação constante a possível aplicação da teoria”.¹ (CANDAU; LELIS 2005, *apud* AZEVEDO, 1980, p.67-69).

Os depoimentos transcritos manifestam que a relação entre a teoria e a prática é uma questão frequentemente denunciada pelos educadores, ao mesmo tempo em que é explicitado o desejo de buscar novas formas de relacionamento entre estas duas dimensões da realidade.

Segundo Candau & Lelis (2005), está ocorrendo um esforço para se compreender melhor esta questão teoria-prática; as autoras asseguram que, para melhor esclarecimento, é necessário partir do princípio da sua etimologia e das diferentes conotações que podem ser estabelecidas como:

Ambos os termos vêm do grego. “Teoria” significava originalmente a viagem de missão festiva aos lugares do sacrifício. Daí sentido de teoria como observar, contemplar, refletir [...] Quanto a palavra “prática”, deriva do grego “práxis”, “práxeos”, e tem o sentido de agir, o fato de agir e, principalmente, a ação inter-humana consciente, diferente da “póiesis” que compreendia a ação produtiva e a atividade comercial (CANDAU; LELIS, 2005, p. 59).

Por mais que se discuta e reflita sobre a temática, a educação, ao propagar e difundir novas concepções, nem sempre tem se apresentado, como um exemplo de permeabilidade. No contexto histórico, as práticas de ensino e suas repercussões estão calcadas em modelos e posturas apriorísticas que refletem e reproduzem as ideologias da elite dominante (SAVIANI, 1991).

Diante disto, percebe-se como relação da teoria e a prática ainda é um ponto de divergência dentre os pressupostos da educação. As autoras dão continuidade ao tema, atribuindo que há visões diferenciadas para conceber a relação teoria-prática. Assim, as autoras versam sobre a visão dicotômica: centrada na separação

¹ CANDAU; LELIS, 2005 p. 56. “Estes depoimentos de professores foram retirados da dissertação de mestrado de Leda Maria Ferreira Azevedo: O Estágio supervisionado: análise crítica. PUC/RJ, 1980, p. 67-69.”

entre teoria e prática. Dentro desta visão, introduz novas concepções de visão associativa, que estão justapostas. A prática deve ser uma aplicação da teoria. Observa-se que estas definições estão sendo resumidas para expressar suas significações. A última visão citada pelas autoras é a visão da unidade, que está vinculada na união entre teoria e prática, definida como “práxis”:

A atividade teórico-prática tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (VASQUEZ, 1977, p.241, *apud* CANDAU; LELIS, 2005).

Nesta perspectiva, as visões dicotômicas e de unidade se assentam na premissa de que a teoria depende da prática uma vez que esta “determina o horizonte do desenvolvimento de progresso do conhecimento” (VASQUEZ, 1977, p. 215, *apud* CANDAU; LELIS, 2005. p. 63), ou seja, a prática é a fonte da teoria da qual se nutre como objeto de conhecimento, interpretação e transformação.

Abenhaim (2005) considera que a escola que temos hoje exclui até mesmo quem ela supõe incluir. Desta forma, pode ser observado, por meio do despreparo dos professores que promovem o ensino para atender as necessidades dos alunos e a demanda da Educação Especial. Ainda, segundo esse autor, o argumento recorrente entre os professores é que ele (o professor) não está capacitado para incluir essa população de alunos que precisam de preparo teórico-operacional para tanto. Tal certificação se traduz numa separação dos alunos, na sala de aula, daqueles que são considerados capazes, perfeitos, ou seja, “normais” e dos alunos que apresentam “deficiência-anormais”.

A luz de Mendes (2006), a qualificação do professor, é um feito difícil; aguarda-se que o professor da sala comum seja um destacado, para suprir as necessidades de todos, para esta atitude ele vai requerer a ajuda do professor da sala especial, que segundo a autora, também sofre desafios na sua formação.

Diante do exposto, as autoras abaixo denotam que:

[...] a ideia de coerência profissional indica que o ensino exige do docente comprometimento existencial e que precisamos ressignificar a formação dos professores do ensino comum e especial, pois, em ambos os casos, para melhor atender à diversidade, é necessário ter uma visão de conjunto (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 117).

Sendo assim, a inclusão escolar pressupõe mudanças na formação de professores - essa formação que tem como princípio a ideia de processo - deve garantir uma ligação entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. Construir uma escola inclusiva implica em um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação de professores. É preciso ter coerência entre o que os educadores aprendem e o que queremos que ensinem, para contemplar a diversidade na sala de aula e a perspectiva da inclusão escolar (CARNEIRO, 2012).

2.3. Sobre Práticas pedagógicas que deveriam ser inclusivas...

Historicamente sabe-se que há dificuldades para analisar a educação escolar isolada da compreensão do modo de produção capitalista; tampouco pode ser considerada como consequência do trabalho ou das transformações sociais, mas, sim, como um elemento que recebe interferência destas categorias, intervindo nas mesmas. Assim, tanto a educação quanto as políticas públicas representam, ao longo do tempo, a sociedade e suas mudanças sociais:

Isso significa que, tanto as diretrizes legais como a educação, vinculam-se ao mundo do trabalho, como expressão e, ao mesmo tempo como reflexo das relações sociais produzidas pelos sujeitos (ROSS, 1998, p.99).

Portanto, a escola faz parte de um contexto histórico, social, econômico e cultural; desta forma, sofre influências diretas de uma sociedade diversificada, num contraste entre pobreza e riqueza, em que se destaca a má administração dos poucos investimentos nas políticas públicas da educação e em outros setores. A escola, segundo Carvalho (2001), reflete a sociedade na qual se insere, oferecendo, com pouca equidade, mínimas condições de acessibilidade aos seus membros, em todos os aspectos.

A autora destaca ainda que, as transformações necessárias capazes de promover ações e práticas inclusivas, partindo do pressuposto de uma escola para todos, têm que levar em consideração a ação dos políticos e governantes, uma vez que “[...] não dependem só e apenas dos seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente

atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais [...]” (CARVALHO, 2001, p. 15).

Destarte, percebendo que existem diversas controvérsias no que concerne ao discurso das políticas públicas e à prática pedagógica inclusiva, observamos que a gestão é fundamental para a motivação e imprescindível para o alicerce de uma escola inclusiva. Entretanto, o papel do professor é fundamental na classe comum do ensino regular e na sala de recurso. Objetivamos nesta pesquisa, promover uma reflexão sobre a prática docente de uma professora de classe comum do ensino regular com alunos de público-alvo da Educação Especial matriculados em sua sala de aula. Com este objetivo, o foco direcionou-se especificamente a uma aluna nesta condição sendo que, no decorrer do trabalho, constatamos que a formação docente ainda está a desejar para que a prática educacional inclusiva seja realizada com o intuito de uma escola para todos.

Recordamos que a prática pedagógica predominante na Educação Básica tende para um ensino homogêneo, uniforme, que se destina a todos os alunos, desconsiderando seus diferentes níveis e ritmos de aprendizado. Tal prática é subsidiada pela adoção de um currículo composto por um número excessivo de conteúdo, dificultando a incorporação de estratégias que respondam à diversidade (OLIVEIRA, 2007).

Destarte, pensar na qualificação das práticas de ensino é reavaliar as novas formas de organização pedagógica que sejam consonantes com o respeito às diferenças dos alunos, em suma, uma nova compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. A luz de Candau (2005):

[...] o seu fazer pedagógico (o qual abrange “o que ensinar” e “como ensinar”) deve se fazer articulado ao “para quem ensinar” e “para que”, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais dissociados integral ou parcialmente em muitas das práticas de formação existentes. [...] Acreditamos que esta alternativa traz em si a possibilidade do educador desenvolver uma “práxis” criadora na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unicidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica (CANDAU, 2005, p. 69).

No entanto, uma das perguntas latentes sobre o fazer pedagógico é: “*como ensinar?*”, “qual é a melhor forma de traduzir aos estudantes os conteúdos para que possam, realmente, se apropriarem deles para o desenvolvimento psíquico, intelectual e pessoal?”. Na literatura Gauthier (2003, p. 11) nos faz refletir sobre: “o

que é preciso para ensinar? [...] Quais são os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizados na ação pedagógica? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer este ofício?” (OLIVEIRA; MACHADO; CAPELLINI, 2014).

É notório que o ato de pensar sobre procedimentos (sobre o “como”) não esteve divorciado do ato de pensar sobre os fins próprios da educação escolarizada e do papel de ensino do professor. Sendo assim, muitas hipóteses podem ser levantadas e estudadas sobre o fenômeno do ensino e, conseqüentemente, da didática. Na atualidade, a didática volta a figurar como um fundamento para se pensar o ensino, a aprendizagem e a mediação pedagógica, ou seja, os modos de ensinar. Libâneo (2012, p. 41) nos ajuda a esclarecer a didática afirmando que:

A didática [...] consiste na sistematização de conhecimentos e práticas referentes aos fundamentos, condições e modos de realização do ensino e da aprendizagem dos conteúdos, habilidades, valores, visando ao desenvolvimento das capacidades mentais e à formação da personalidade dos alunos. O núcleo do didático é, então, a mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento (aprendizagem), em condições socioculturais concretas. O trabalho dos professores consiste em ajudar o aluno, por meio dos conteúdos, a adquirir capacidades para novas operações mentais ou modificar as existentes.

O objetivo da didática ultrapassa a esfera do fazer, pois a meta é maior do que a realização de uma dada tarefa, uma vez que a intenção é, por meio da compreensão do conteúdo, conduzir o estudante a níveis mais elevados de operações mentais. Isto nos indica uma unidade entre fundamento e metodologia, ou seja, a didática não se reduz ao modo de ensinar, mas permite ao professor, por meio de estratégias diversas, *pensar* em como transformar o conteúdo em conhecimento para o estudante “em como ensinar” (OLIVEIRA; MACHADO; CAPELLINI, 2014).

Embasado nos estudos teóricos de MAZZOTTA, 1996; CAPELLINI, 2004; MENDES, 2007, entre outros, observa-se que as práticas escolares convencionais não atendem aos alunos público-alvo da Educação Especial, assim como não são adequadas às diferentes maneiras dos alunos com qualquer deficiência abordarem e entenderem um conhecimento de acordo com suas capacidades.

Nesse sentido, quando não se adota uma proposta de ensino flexível, coerente com a diversidade dos educandos, em parceria com a família e articulada aos serviços de apoio, a inclusão escolar se resume à mera inserção dos alunos com deficiência nas salas de aula (LEITE, 2003; CARVALHO, 2004).

Desse modo, para acolher satisfatoriamente a todos os alunos, estimulando o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social pois a educação inclusiva:

[...] deve ser entendida como uma reforma educativa. É uma reforma que pretende inovar práticas e modificar valores inerentes à escola pública tradicional. Esta modificação vai no sentido de desenvolver valores educacionais e metodologias de ensino que permitam a alunos com diferentes capacidades aprender em conjunto, isto é, sem serem separados por sexo, nível socioeconômico, deficiência, etnia, etc. (RODRIGUES, 2008, p. 34).

Essas práticas precisam ser urgentemente revistas, porque, no geral, elas são marcadas pelo conservadorismo, são excludentes e, conforme visto, inviáveis para os alunos que temos hoje nas escolas, em todos os seus níveis.

Destarte, a escola que se diz inclusiva deve buscar formas de ajustar e adequar seu currículo, aventando propostas educacionais que não se embasem nas dificuldades acadêmicas dos alunos. Ao contrário, Vigotski (1997), no seu estudo acerca da defectologia, pontua que o ensino deve estar pautado em ações educacionais que exijam formas elevadas de pensamento, porque, caso contrário, alunos com deficiência intelectual não conseguirão atingir nenhuma forma avançada de pensamento abstrato.

Trabalhar com as diferenças em classe comum do ensino regular implica uma reorganização do fazer pedagógico no sentido de criar oportunidades de aprendizagem de acordo com as singularidades de cada um, sendo assim,

Diante do contexto de escola inclusiva no qual o professor trabalha com a diversidade dos educandos, o discurso da falta de preparo para atuar com essa realidade tem sido comum entre os professores que acreditam serem necessários métodos e técnicas de ensino diferenciados. [...] A preparação do professor se dará em serviço mediante a modificação de suas práticas pedagógicas, a fim de alcançar indistintamente seus alunos. [...] Uma formação adequada deve garantir a formação de um professor reflexivo, que tenha consciência do seu ensino, que seja capaz de avaliar diferentes situações de ensino, trabalhar com situações problema, utilizar repertório variado de soluções, tomar decisões e ser responsável por elas (CARNEIRO, 2012, p. 10).

Para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, a proposta de uma educação inclusiva deve se caracterizar como uma nova possibilidade de reorganização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto e dinâmico. Projeto capaz de envolver toda

a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas, repensando o papel da escola e seus objetivos educacionais. (OLIVEIRA, 2007).

Conforme Mello (2004), num paralelo, a função do educador no processo de ensino-aprendizagem é de proporcionar ao aluno o desenvolvimento das aptidões humanas. Para isso, é necessário favorecer a apropriação dos bens culturais pelo intermédio de conteúdos e métodos específicos, ou seja, reafirmando a necessidade da intencionalidade do ensino e a posição contrária à espontaneidade da aprendizagem de conteúdos mais complexos (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988).

A sala de aula é o local onde se confrontam os aspectos sócio-histórico-culturais diferenciados de uma determinada realidade, tendo o professor como foco central do processo de ensino-aprendizagem, cuja efetivação estará fundamentalmente garantida, se o professor atuar como articulador de um universo que ele já domine, quer dizer, é necessário avançar na ciência, entendendo-a com propriedade. É função do professor, ensinar pesquisando, analisando a sua própria atividade, a sua prática pedagógica (LEITE, 2008).

Com efeito, o professor não é um todo acabado. Ao concluir a graduação e, mais tarde, tanto na formação continuada como na experiência de sala de aula e com os colegas, o professor continuamente adquire conhecimentos que vão embasar sua concepção sobre o trabalho que realiza apresentando reflexos em sua prática pedagógica.

Por isso, é importante procurar entender a concepção do docente sobre o ensino que realiza e, nesse sentido, entendemos, assim como Santos (2006), que o trabalho do profissional de ensino gira em torno do equilíbrio dos diversos saberes que permeiam a sua prática cotidiana.

Assim, é senso comum afirmar que a formação do professor é nutrida pelas teorias da educação. Como alerta Pimenta (1999), a teoria tem importância porque fornece ao professor em formação variados pontos de vista para uma ação contextualizada de compreensão e especificidade do seu trabalho. Assim, é necessário que o docente entenda o significado dessas teorias e acrescente novos significados aos saberes que já possui.

3. CURRÍCULO: PONTO DE PARTIDA PARA A APRENDIZAGEM

Neste capítulo tecemos considerações em termos de Políticas Públicas, sobre a relevância do debate a respeito do currículo da Escola Fundamental. A Política Educacional só ganha sentido se estiver referida àquilo que deve ser seu propósito por excelência, ou seja, o provimento, aos educandos, de um conteúdo cultural que lhes proporcione formar-se como cidadãos (PARO, 2007).

Lunardi (2004) define currículo como um campo de atividades envolvendo múltiplos sujeitos em diferentes instâncias, cada um com tarefas específicas. Conforme Saviani (2003), consideramos “práticas curriculares” como o conjunto de propostas emitidas pelo governo assim como por meio da “leitura” realizada destes discursos pela escola através de seus sujeitos. No âmbito escolar, a literatura destaca a coexistência de três tipos de currículo: currículo formal, currículo real e currículo oculto. Libâneo e Oliveira (2003, p.363) conceituam os três tipos de currículo:

O currículo formal, ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. [...] O currículo real é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. [...] O currículo oculto refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e das experiências compartilhadas em sala e aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem.

O currículo pode ser entendido como um “artefato social e cultural” (LUNARDI, 2004), uma vez que é constituído por um conjunto de práticas locais, globais, encadeadas, desencadeadas, conflituosas e integradas. Ainda, segundo a autora, o processo de educação destacado num currículo que identifica na formação humana plena sua prioridade, converge num sentido objetivo, complexo, diverso e rico de práticas e conteúdos que “não podem ser entendidas separadamente”:

Ao se falar em formas de ensinar, deve ficar claro que esta relação não se restringe apenas entre professor e aluno em sala de aula. Neste contexto, Paro (2007, p. 11) destaca:

É a escola inteira que deve ser motivadora; portanto, é a escola toda que deve se tornar educadora. A esse respeito, o enriquecimento do currículo não pode se restringir a mero acréscimo de disciplinas a serem estudadas, mas a uma verdadeira transformação da escola num lugar desejável pelo aluno, aonde ele não vá apenas para preparar-se para a vida, mas para vivê-la efetivamente.

No entanto, esse debate parece não ter conseguido ainda a força social e política suficiente para questionar radicalmente a estrutura curricular de nossas escolas, de modo a buscar medidas que visem a superá-la. O autor afirma:

[...] currículo é um dos aspectos que mostram mais enfaticamente como a escola tradicional tem privilegiado uma dimensão “conteúdista” do ensino, que enxerga a instituição escolar como mera transmissora de conhecimentos e informações. Daí a relevância de se pensar em sua reformulação numa perspectiva mais ampla que contemple a formação integral do educando (PARO, 2011, p. 487).

Nas escolas observa-se que o currículo tem permanecido com a mesma configuração há muitas décadas, mantendo sua forma verbalista e restringindo seu conteúdo às disciplinas tradicionais, adstritas a conhecimentos e informações. Nessa visão a concepção de uma escola para a diversidade se contrapõe, pois o currículo torna os alunos homogeneizados. Segundo as palavras de Paro (2011, p. 487), “a sociedade mudou, novos direitos políticos, civis e sociais foram alcançados ou entraram na pauta de reivindicações, mas a concepção de currículo e daquilo que é necessário para a formação humano-histórica dos cidadãos continua a mesma”.

Segundo Fonseca (2011), se as estratégias de ensino não forem revistas e modificadas para atender o aluno, sua aprendizagem fica comprometida e entra num processo, segundo a autora, de “derrapagem” (não sai do lugar). Ela explica que, nesse momento, é de suma importância a colaboração do professor especialista, para que ele crie e potencialize atividades e ajustes necessários que produzam a aprendizagem dos alunos.

A proposta curricular deve garantir autonomia à instituição escolar, para construir suas ações e objetivos, pautados na sua realidade e respeitando a

diversidade cultural, socioeconômica, política, além da dinâmica da sala de aula (FONSECA, 2011).

Do mesmo modo, para que, o professor se utilize de estratégias, métodos e formas diversificadas de intervenção pedagógica, o uso da didática é essencial, atrelado ao currículo que pode ser compreendido como o núcleo estruturante da escola e a principal referência do trabalho docente, uma vez que cabe ao professor *transformar* o currículo em conhecimento para garantir a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de todos os estudantes, que devem alcançar novas esferas de pensamento, linguagem e raciocínio (OLIVEIRA; MACHADO; CAPELLINI, 2014).

Para complementar a definição do currículo e sua abrangência e finalidade na escola, Sacristan (1998, p. 35, *apud* FONSECA, 2011, p. 30) esclarece:

Uma análise superficial do que se faz para elaborar, implementar e desenvolver um currículo nos diz que nesses processos participam múltiplas ações fora das instituições escolares e dentro delas, umas de caráter pedagógico e outras não, que determinam a prática real: prescreve-se desde os âmbitos político-administrativos; ordena-se dentro do sistema educacional segundo especializações, ciclos e cursos; decide-se o que é para todos e o que é optativo; planeja-se antes de que aos professores/as por meio de orientações administrativas; organiza-se e planeja-se nas escolas (atribuição de especialização a professores/as, organização de professores/as por disciplina ou para várias delas, previsão de horários condicionantes das atividades, módulos de tempo com diferentes valores, adoção de linhas metodológicas em disciplinas ou departamentos, dá-se prioridade a partes do programas etc.); o currículo é moldado pelos professores/as em seus planos e em sua prática metodológica; sobre o currículo decidem as editoras de livros didáticos ao concretizar diretrizes gerais, dado que as decisões são sempre interpretáveis e flexíveis; os professores/as avaliam o currículo, às vezes por provas de homologação externas; o currículo é objeto de políticas e táticas para mudá-lo. Entre todos esses processos se dão dependências e incoerências, porque cada âmbito de atividade prática tem certa autonomia em seu funcionamento.

As atividades nucleares da escola enquanto objeto do Currículo Escolar significa a revisitação de conhecimentos com lastro epistêmico que resultam do acúmulo da atividade prática e reflexiva da humanidade em favor das práticas coordenadas coletivamente, objetivando a “produção da humanidade no outro” (SAVIANI, 1991). A transmissão e assimilação dos saberes, neste sentido, estará em compromisso com as relações sociais e de produção que respondem pelos eixos que respondem objetiva e subjetivamente pela formação humana de forma dirigida.

Como corolário, o currículo escolar não pode ser considerado documento imutável. Ao contrário, o currículo deve admitir modalidades de ajustes que se apresentem como necessárias para garantir que os alunos com NEEs tenham acesso aos objetivos preconizados pelo plano do ensino elaborado para todos os alunos. Como modalidades de ajustes que sustentam tal objetivo comum cabe mencionar a flexibilização, a adequação e a adaptação. Nesse sentido, é necessário destacar o planejamento de ensino anual, comumente realizado no início do ano letivo e pensado erroneamente a partir da homogeneidade da sala de aula, pois a prática a privilegia, desconsiderando as diferenças individuais existente na educação como um todo (FONSECA, 2011, p. 32).

Ao enaltecer nossa discussão sobre currículo e didática no âmbito da educação regular e no contexto comum das salas de aula regular, buscamos nos remeter à problemática do ensino nas escolas, numa perspectiva inclusiva. É na escola que as possibilidades de interação e desenvolvimento se intensificam. A escola é a única instituição responsável pela disseminação dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade. “Caso a escola não garanta e execute a sua especificidade, não há outra instituição que a substitua nesse aspecto” (SANFELICE, 1989, p. 35).

O papel do ensino é o de contribuir para o desenvolvimento da capacidade analítica dos estudantes, mas isto não significa que “qualquer ensino contribua para garantir esse desenvolvimento” (KOSTIUK, 1991, p. 25). A prática educacional, necessariamente, deve ser intencional. Ela não pode limitar-se a tarefas escolares, principalmente com aqueles que precisam de um atendimento mais específico ou o uso de recursos e técnicas especiais.

Destarte, o currículo propicia aos docentes e discentes um detalhamento sobre as diferenças e semelhanças de cada indivíduo, o professor atento a estas particularidades, deve promover condições a partir da sua criatividade, situações de aprendizagem que saiam do modelo tradicional e padronizado que o aluno já experienciou mas não aprendeu desta forma.

Acredita-se que se cada professor focar no currículo, analisando sua disciplina, encontrará múltiplas e infinitas possibilidades de atuação, no sentido de aproximar os estudantes e de propiciar atividades diferenciadas em pequenos grupos, individuais, coletivas; explorando ao máximo o potencial dos estudantes, do conteúdo de sua disciplina, da sua formação e do ambiente pedagógico ofertado pela escola (OLIVEIRA; MACHADO; CAPELLINI, 2014).

Há muito a escola brasileira tem encarado a discussão sobre um currículo padrão e seu significado. Stainback e Stainback (1999, p. 236) afirmam que

“felizmente, para o movimento da escola inclusiva, tal visão do currículo está cada vez mais sendo rejeitada entre os professores progressistas do ensino regular”.

É inegável que alunos com NEEs requerem do sistema escolar respostas que vão além da mera socialização. De modo mais específico, tais alunos necessitam de estratégias que possibilitem o acesso aos objetivos preconizados pelo planejamento de ensino da escola na qual estão matriculados (FONSECA, 2011).

3.1. Adaptações curriculares na práxis docente e discente

No pressuposto da educação inclusiva, a escola deve ser um local acessível, diversificado e individualizado, onde os alunos possam expressar sua individualidade e diferença e serem correspondidos. De acordo com Oliveira; Leite (2007), as condições para a aprendizagem devem ser apresentadas e favorecidas por uma proposta de ensino em um só contexto escolar, buscando atender as peculiaridades educacionais de cada educando. É preciso considerar as condições sociais, intelectuais, motoras e comportamentais de cada aluno, assim como seu ritmo e tempo de aprendizagem.

Segundo os autores Barbosa; Moreira (2009, p. 347), percebe-se que a unidade escolar só se caracteriza enquanto escola inclusiva se “for capaz de acolher e promover a permanência e o sucesso de todos os estudantes”.

Para Omote (2004), um dos principais aspectos que devem mudar no processo de transformação da escola é o meio social, a mentalidade da comunidade escolar e das famílias de alunos, que constituem fatores decisivos para uma escola inclusiva.

Nesse direcionamento, as adequações no currículo podem ser entendidas como estratégia didático-pedagógica que contemple a diversidade em questão e seja capaz de oferecer respostas educativas aos alunos com deficiência que se encontram distantes da apropriação de conteúdos curriculares para o ano ou ciclo de ensino frequentado, convergindo para a proposição de um plano de ensino que respeite as diferenças acadêmicas e os ritmos de aprendizagem de todos os alunos.

As adaptações curriculares, de acordo com González (2002, p. 162):

[...] relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais. Essas adaptações podem ser consideradas como a resposta adequada ao conceito de necessidades

educativas especiais e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade. Se ponto de partida [...] encontra-se num único âmbito curricular: o currículo comum a todos os alunos. Currículo no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do aluno integrado a partir de suas características individuais, bem como na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos.

Buscando a associação entre currículo e diversidade, Gomes (2007) afirma que as práticas educacionais e os currículos mais próximos do trato positivo da diversidade são aqueles que consideram a educação como processo demarcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio. Para a autora, o currículo tem um caráter político e histórico, que envolve relações sociais – e os educandos devem ser sujeitos centrais da ação educativa. A diversidade, enquanto construção histórica, social e cultural das diferenças, questiona a organização da educação, da escola e dos movimentos sociais em que o direito à educação está diretamente relacionado ao direito à diferença.

Majón (1997, p. 38, *apud* Fonseca, 2011, p. 34), esclarece que as adaptações curriculares referem-se a:

[...] antes de tudo, um procedimento de ajuste paulatino da resposta educativa, que poderá desembocar, ou não, conforme o caso, num programa individual [...] uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo de tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno.

As adaptações dos elementos do currículo, de pequeno ou mesmo de grande porte, se tornam as estratégias básicas para atenção à diversidade, e deveriam ser inseridas no projeto político pedagógico das escolas (CAPELLINI, 2004).

Porém, segundo Mazzota (1996), existem também outras estratégias que não devem ser esquecidas, como: formar, treinar e reciclar professores do sistema regular de ensino, estimular e formar “professores reabilitadores”, e “educadores infantis”, implantar serviços de apoio, promover a especialização de professores, desenvolver salas de recursos, capacitar profissionalmente, segundo as especificidades do portador de deficiência, estimular a pesquisa, a investigação e aquisições científicas para suprir as deficiências.

O professor necessita focar as atividades escolares em uma perspectiva concreta, utilizando recursos do dia a dia, situações naturais, vivências práticas e

ajustes para acesso aos objetivos preconizados pelo planejamento de ensino. No que se refere ao processo avaliativo, o aluno com NEEs deve ser avaliado em conformidade com o que conseguiu realizar e aprender nas efetivas condições (estratégias e práticas de ensino) disponibilizadas, mas considerando também repertórios e conteúdos para os quais ainda não foram obtidas medidas convincentes de aprendizagem (FONSECA, 2011).

Destarte, só identificar e focar nas atividades ainda não seja suficiente, é necessário que os sistemas educacionais dêem início a uma mudança nas suas atitudes e expectativas e que se organizem de tal forma, que possam alcançar o que foi proposto. Capellini (2004, p. 60) ressalta:

Educação Especial deve ser aliada à pesquisa e ao desenvolvimento das novas formas de ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com os ideais democráticos, na função de orientação, supervisão e acompanhamento das condições educacionais apropriadas, num interjogo entre o real e o necessário.

Corroborando para esta perspectiva do enfoque no currículo, sem dúvida como já citado no capítulo anterior, a prática pedagógica está atrelado a esta condição de trabalho para que sejam desenvolvidas formas e orientações de aprendizagem significativas, que versam sobre a produtividade do aluno.

A coerência profissional e o comprometimento do docente exige uma ressignificação da sua formação (inicial ou continuada), não especificamente o docente especialista, mas o da classe comum do ensino regular também, precisa se dedicar a práticas que possam atender a diversidade da sala de aula.

A necessidade de conciliar o atendimento à diversidade de aprendizagens na sala de aula com o fornecimento de condições de acesso aos conteúdos planejados para todos os alunos sustenta uma consequência direta e imediata: concentra foco, ou seja, reveste de relevância, o currículo desenvolvido na sala de aula (FONSECA, 2011, p. 41).

A prática inclusiva nos desafia a pensar formas de avaliação e planejamento que permitam o trabalho docente na diversidade, uma vez que estamos falando de múltiplas diferenças que são incorporadas pela escola, desde aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem por fatores diversos até aqueles que possuem deficiências, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades. Da mesma forma, em todas elas existem diferenças intensas na forma de aprender, ou seja, nem todo

aquele com deficiência intelectual ou visual, por exemplo, aprende da mesma forma, ao mesmo tempo. Contudo, a diferença é inerente ao desenvolvimento humano e a escola contemporânea se vê frente à heterogeneidade na forma de aprender. Desta forma, não há como seguir um rígido padrão de ensino, o que não significa negar a necessidade do planejamento (OLIVEIRA; MACHADO; CAPELLINI, 2014).

Diante destas proposições, os ajustes significativos referem-se ao planejamento prévio, considerando especificidades dos conteúdos, propiciando consecutivas aprendizagens, ou seja, em sua maioria, adaptações no planejamento para o desenvolvimento da prática pedagógica. No próximo capítulo encontra-se descrita a trajetória metodológica adotada para o trabalho.

4. MÉTODO

Neste capítulo apresentamos o delineamento da pesquisa, indicando os passos que se referem à metodologia utilizada, os sujeitos, procedimentos e materiais utilizados.

4.1. Natureza da Pesquisa

Neste estudo, foi realizado um estudo de caso, que Para Yin (2005, p. 32), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” e, de acordo com André (1995) esta metodologia é uma possibilidade a ser utilizada pelo pesquisador:

(1) quando se está interessado numa instância particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja compreender profundamente essa instância em particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 1995, p. 51-52).

Carvalho (2012) afirma que, na perspectiva da realização de um estudo de caso, este se justifica na área da Educação Especial e Inclusiva, assim explicando:

A inclusão é possível, necessária e desejável. Para que dê certo, sem que se criem núcleos de reclusão, ou exclusão na inclusão, faz-se necessário que sejam removidas todas as barreiras. Para tanto precisamos conhecê-las. E a pesquisa é estratégia indispensável na consecução do objetivo de evoluirmos para uma escola para todos, com todos, por toda a vida. Uma escola que favoreça respostas educativas de boa qualidade, com a intenção de favorecer o desenvolvimento pleno do cidadão, contido em cada aluno. Entendo que a metodologia do estudo de caso pode nos auxiliar nesse propósito (CARVALHO, 2012, p. 148).

A escolha dessa abordagem deu-se pela aproximação às características apontadas por André, ou seja: o estudo de uma aluna matriculada no ensino comum e que frequenta a sala de recursos, numa escola pública municipal, procurando compreender os desafios da inclusão escolar. É um estudo que busca compreender o processo no qual ocorrem as relações de dinamismo da sala de aula comum com a inclusão escolar.

4.2. Local da Pesquisa

4.2.1. Descrevendo o contexto

O estudo desta pesquisa foi realizado em uma das escolas públicas de Ensino Fundamental de uma cidade no interior do Estado de São Paulo, sendo que, a Secretaria Municipal de Educação desta cidade administra um sistema de ensino com atividades em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

A Secretaria conta atualmente com 64 escolas de Educação Infantil, 16 escolas do Ensino Fundamental, 27 polos do EJA (Educação de Jovens e Adultos) distribuídas regionalmente no centro e nas zonas periféricas do município.

Sendo assim, a Educação Especial, no contexto da educação Inclusiva, oportuniza propostas pedagógicas diferenciadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, regularmente matriculados no Sistema Municipal de Ensino e promove suporte pedagógico aos professores das classes regulares, nas quais os alunos encontram-se matriculados, segundo prevê o decreto nº 10.141 de 26/12/2005.

De acordo com a legislação nacional e municipal, são desenvolvidas as seguintes atividades nas Unidades Escolares:

- **Sala de recursos:** onde o professor especialista suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes da Rede Regular de Ensino. Esse serviço realiza-se em unidades escolares, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum, ou, quando necessário, durante o período em que a frequentam.
- **Professor Itinerante/Itinerância:** serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados, que fazem visitas semanais às escolas para trabalhar com os alunos com deficiência e com seus respectivos professores de classe comum (da Rede Regular de Ensino), pautado no trabalho cooperativo entre o professor do ensino regular e o

professor especializado, os quais, pro meio de atuação conjunta, deverão planejar e avaliar o desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Dentre todas as escolas de EF do Sistema Municipal de Ensino, a escola *locus* escolhida se localiza na zona leste do Município em uma das regiões de periferia, contendo aproximadamente 600 alunos matriculados de 1º ao 5º ano do EF ciclo I, com perfil diversificado economicamente, socialmente e culturalmente.

4.2.2. A Unidade de Ensino (UE)

A UE pesquisada contém 22 salas de aula de ensino regular, divididas em 11 turmas no período matutino e a outra metade no período vespertino, também, 2 salas de recurso, uma para cada período. Para a constituição do funcionamento da escola a mesma tem uma população discente de 38 (trinta e oito) participantes das ações pedagógicas, 2 coordenadoras, 1 vice-diretor (a), 1 diretor (a), 5 funcionários (as) de apoio, 1 inspetor (a), 1 cuidador (a), 2 secretárias e 2 merendeiras. A escola funciona regularmente de segunda a sexta-feira, com a carga horária para o período matutino das 7h30min às 11h30min e para o período vespertino das 13h às 17h.

De acordo com as informações do PPP (Plano Político Pedagógico) da escola, ela foi fundada no ano de 2002, e está em funcionamento desde então, a infraestrutura do prédio, não se encontra em um bom estado de conservação, contendo, problemas no telhado, ausência de pisos no pátio e corredores da escola, e conforme o documento descreve foi solicitado melhorias e pedido de reforma para acessibilidade do prédio e melhor infraestrutura nas salas de aula e em outros ambientes.

A quadra da escola passou por uma reforma no ano de 2013 e 2014 para colocação de telas protetoras, com o objetivo de impedir que as aves “pombas” produzissem seus ninhos, pois, um dos impedimentos relatados pela gestão que maior dificultava o uso da quadra para o docente na especialidade de Educação Física e outros docentes era a sujeira produzida pelas aves que colocava em risco a saúde dos alunos. Além da quadra, foram alocadas no pátio e nos corredores, redes de proteção que impedem a entrada das pombas nestes ambientes.

Segundo a professora pesquisadora, no que tange a gestão da escola, ela é receptiva a comunidade e aos pais. Eles têm acesso aos professores e funcionários

para opinar, esclarecer, reclamar, indagar sobre os assuntos relacionados a seus filhos e a escola. Conforme prevê o calendário letivo tem quatro reuniões de pais individuais por turma, com o propósito da integração dos pais com a escola, para que os responsáveis tomem ciência do desenvolvimento pedagógico de seus filhos.

Além destas reuniões, os professores tem formação contínua semanalmente durante as ATPs (Atividade de Trabalho Pedagógico), com o objetivo dos docentes se reunirem e discutirem planos de aula, projetos, trocas de experiências entre os pares e formação continuada com colaboração do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais - DDPPE uma vez por semana com duração de duas horas consecutivas, onde os pais são solicitados para atendimento individual pelo professor se necessário, e ou, podem ter acesso aos docentes no período noturno para expor suas inquietações e necessidades.

A comunidade que cerca a escola é de uma população em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivos relacionais e de pertencimento social, prioritariamente famílias beneficiárias de programas de transferência de renda. O bairro possui um comércio ativo com lojas, supermercados, mercearias, quitandas e outros. A UE abrange outros dois bairros próximos para a efetivação da matrícula, assim como já descrito acima, como uma região de periferia, na qual muitas ruas ainda não possuem asfaltamento. Para a melhoria de atendimento em relação ao assistencialismo, o bairro contempla dois projeto sociais, que beneficiam muitas a população.

A UE tem em seu quadro discente efetiva matricula de alunos com deficiências que são atendidos nas salas de recurso, no horário de aula e não no contra turno. A tabela 1 apresenta o número de alunos com deficiência por ano, considerando os dois períodos de funcionamento da escola em 2015.

Quadro 3 – Número de alunos com deficiência por ano e período

Deficiência						
Período da Manhã						
Ano	Deficiência Auditiva	Deficiência Intelectual	Deficiência Visual	Deficiência Física	TGD	Baixa Visão
1º	--	--	--	--	--	--
2º	--	--	--	--	--	--
3º	--	--	--	--	--	--
4º	--	2	--	--	--	1
5º	--	4	--	--	--	--
Período da Tarde						
1º	--	--	--	--	--	--
2º	--	--	--	--	--	--
3º	--	3	--	--	--	--
4º	--	--	--	--	1	--
5º	--	4	--	--	--	1
Total	0	13	0	0	1	2
Total Geral: 16 alunos com deficiência						

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela foi elaborada conforme os dados da escola pesquisada. A fonte para a coleta dos dados foi a lista de alunos matriculados regularmente na classe comum e inscritos na sala de recursos.

Observando a tabela, nota-se que a maior incidência está nos alunos matriculados com deficiência intelectual, condizendo com literatura e com o Censo da Educação Brasileira (INEP. BRASIL, 2014) que aponta dentre as deficiências esta a com maior incidência.

4.3 . A turma pesquisada

Turma do 4ª ano, matriculados regularmente no período matutino, composto por 31 alunos, sendo que, deste total, três alunos são atendidos na sala de recurso: um aluno com baixa visão e duas alunas com deficiência intelectual; ambos os alunos possuem laudo devidamente diagnosticado por profissional da medicina, participantes de uma instituição do município que tem parceria para a realização dos atendimentos com outros profissionais da área da saúde e afins.

Além destes alunos, a turma é considerada pela gestão escolar, como possuindo rendimento abaixo da média. A gestão considera um número alarmante

de alunos desta turma que, embasados no Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC), que prevê a alfabetização e o letramento ao final do 3º ano do EF, ainda não escrevem seu nome completo e não realizam leitura de pequenos textos com autonomia, apenas textos de memória.

Na sala de aula além, destes trinta e um alunos, entre os três que frequentam a sala de recurso, outros quatro alunos foram encaminhados para triagem em instituição responsável pelo diagnóstico, anterior a este encaminhamento; os alunos foram observados pela professora da sala regular, que notou acentuadas dificuldades de aprendizagem apresentadas durante os anos de escolarização, e também solicitou uma avaliação diagnóstica realizada pela professora especialista que atua na sala de recursos, para providenciar os documentos necessários de encaminhamento. Até o presente momento, ainda não há um retorno da instituição.

A sala localiza-se no corredor à esquerda do pátio; há uma rampa para chegar até a sala, que fica no meio deste corredor, que contém três salas, ao fundo da escola; ela não está próxima aos banheiros, ou seja, ir ao banheiro é um passeio para os alunos; os bebedouros localizam-se no centro da escola (pátio), minimizando a ausência do aluno fora da sala.

Em relação ao espaço físico a sala é ampla, se comparada a outras salas, permitindo que a professora faça agrupamentos com as carteiras, disponibilizando-as em várias posições; há paredes para fixação de cartazes (em outras salas as portas são de alumínio com vidro com aberturas “de correr” nas laterais, não sobrando paredes). Esta sala não é utilizada apenas, para o período matutino: o período vespertino também faz uso dela por outra professora, que rejeita a utilização de cartazes, o que explica a ausência deles na sala de aula. Também contém quatro armários e uma prateleira; a professora da sala utiliza a prateleira para guardar os livros e cadernos dos alunos e um armário para os pertences de seus materiais escolares. Os demais armários são utilizados pela outra professora e um deles não tem uso, e por falta de espaço para descartá-lo, permanece na sala.

4.3.1. Participantes

Participaram deste estudo como sujeitos primários, uma aluna com deficiência intelectual e sua respectiva professora de sala de aula do ensino regular,

sendo que, indiretamente, participaram os demais alunos da sala, totalizando 31 alunos matriculados.

O critério para a escolha destes participantes foi primeiramente a escola, local onde a professora (pesquisadora/participante) atuava como docente. No início do ano letivo, na sua sala de aula já estava efetuada a matrícula desta aluna com deficiência; a outra aluna foi matriculada após o início da pesquisa assim como um aluno com baixa visão, ambos regularmente matriculados na educação básica (1ª ao 5ª ano): neste caso, especificamente o 4º ano do ensino fundamental, ciclo I.

Após reunião com a direção escolar, que acordou em participar da pesquisa, foram convidados também a professora da sala de recurso do período matutino e as coordenadoras pedagógicas: apenas uma delas aceitou; sendo assim, no quadro abaixo são descritos as informações gerais dos participantes, informamos que os nomes são fictícios:

Quadro 4 – Informações gerais dos participantes envolvidos

Identificação	Idade	Ano de Escolaridade	Escola
Laura	9 anos	4º ano do Ensino Fundamental	A
Joana	63 anos	Professora da Sala de Recurso (Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia)	A
Maria	31 anos	Professora da Sala Regular de Ensino (Pedagogia, Especialização lato sensu em Educação Especial – Deficiência Intelectual)	A
Karen	35 anos	Coordenadora Pedagógica (Pedagogia)	A
João	51 anos	Diretor de Escola (Geografia; Pedagogia; Mestre)	A

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da apresentação dos envolvidos, com exceção da aluna Laura, os demais são ingressantes no ensino público municipal após aprovação em concurso público; em relação ao tempo de serviço, possuem a variável de 6 a 20 anos de efetivo exercício na carreira do magistério.

4.4 . Material

De acordo com os objetivos da pesquisa, utilizamos os seguintes materiais para a coleta de dados:

- Diário de campo da pesquisadora (observação);
- Plano de AEE da aluna com deficiência;
- Câmera de vídeo digital, da marca NIKON, para as gravações das aulas de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências.

4.5 . Procedimentos de coleta

Para atender e contemplar os objetivos da pesquisa, foram selecionados instrumentos que consideramos adequados para analisar e descrever o contexto socioeducativo estudado. Portanto, na primeira etapa realizamos o contato com várias empresas de mídia para realizar a cotação do valor para a produção do videodocumentário, concomitantemente, recorremos a algumas empresas do âmbito comunitário para também orçar, contundo, nosso parceiro para este trabalho é Luiz Fabiano Marquezin, que dedicou-se de forma gratuita para as funções de: Diretor Geral; Direção de Fotografia; Direção de Imagem; Cinegrafista; Operador de Áudio; Edição e Finalização.

Em todas as etapas foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimentos aos Pais e ou Responsáveis, previamente para os participantes e para os pais dos participantes, após uma reunião para a apresentação da pesquisa e seus objetivos, com o aceite e a autorização de todos para a divulgação e o direito de imagem das gravações dos alunos e demais participantes, e a identidade pessoal dos envolvidos. O projeto foi submetido ao Comitê de ética e teve sua aprovação conforme Processo nº 1.353.621.

Com a permissão da direção e da Secretaria Municipal de Educação para a pesquisa, solicitou-se para a direção uma reunião com os pais e ou responsáveis dos alunos envolvidos, para a apresentação do Projeto de Pesquisa, e a solicitação da concordância em participar, assinando os termos da TALE e TCLE.

A segunda etapa foi a observação dos alunos, considerada uma técnica importante na abordagem qualitativa de acordo com Sampieri; Collado e Lucio

(2006), pois ela permite refinar as questões da pesquisa, sobretudo para descobrir a realidade do contexto estudado.

A observação foi realizada pelo pesquisador, que de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006, p.425) “Participa da maioria das atividades; no entanto, não se mistura completamente com os participantes, continua sendo, antes de tudo, um observador”. Sob esta ótica é que o estudo de caso foi observado em um ambiente natural, ou seja, na classe comum do ensino regular, utilizando como técnica a observação, anotações, registros em diário de campo: todo este processo contribuiu para a análise dos resultados e considerações finais.

Neste estudo, o enfoque para os registros em diário de campo foram fundamentais para que a pesquisadora/participante refletisse sobre suas ações, e delimitasse objetivos e vertentes flexíveis, para que a variável de sua conduta permeasse dois caminhos: ora pesquisadora; ora participante. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as anotações de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da coleta de dados”.

No transcurso das observações, demos início à coleta das imagens; de acordo com Loizos (2008, p. 149, *apud* Garcez, Duarte e Eisenberg, 2011), o registro em vídeo torna-se necessário “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola”. Nesta perspectiva, os autores apontam exemplos, tais como, atividades artísticas, uma hora de ensino em sala de aula, brincadeiras de crianças no pátio da escola, entre outros.

A evolução dos recursos tecnológicos permitiu uma melhoria no processo de observação. “A filmagem passou a captar sons e imagens que reduzem muitos aspectos que podem inferir na fidedignidade da coleta de dados observados” (PINHEIRO, KAKEHASHI, ANGELO, 2005, *apud* BELEI; PASCHOAL, *et. al.*, 2008). Para Ludke, “[...] uma observação controlada e sistemática se torna um instrumento fidedigno de investigação, que se concretiza com o planejamento e a preparação prévia do pesquisador” (LUDKE, 1986, *apud* BELEI; PASCHOAL, *et. al.*, 2008).

Para utilizar as tecnologias de vídeo na pesquisa e na educação, no entanto, é necessário preparo; por este motivo a observação foi essencial, e não apenas a observação, mas a preparação do ambiente e dos participantes envolvidos, com o intuito de criar um clima adequado para a coleta de dados, permitindo que o sujeito

da pesquisa participe e expresse suas opiniões. (LANDER, 2000, *apud* GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011).

Para tanto, a principal vantagem deste método é que outros pesquisadores ou colaboradores podem fazer uso do material coletado. Torna-se possível analisar todo o material de pesquisa e manter a confiabilidade dos dados. Sendo assim, o uso do vídeo permite certo grau de exatidão na coleta de informações, uma comprovação frente aos tradicionais questionamentos da subjetividade da pesquisa qualitativa, conforme ressaltado por Kenski (2003) (*apud* BELEI; PASCHOAL, *et. al.*, 2008).

Com a filmagem pode-se reproduzir a fluência do processo pesquisado, ver aspectos do que foi ensinado e apreendido, observar pontos que muitas vezes não são percebidos. O vídeo igualmente permite a ampliação, a transformação das qualidades, das características e particularidades do objeto observado. A imagem oferece à prática de observação e descrição um suporte a mais, um novo olhar, na visão de Mauad (2004) (*apud* BELEI, PASCHOAL, *et. al.*, 2008).

Pode-se questionar que a presença de uma filmadora pode interferir no comportamento dos participantes. Porém, autores como Heacock; Souder e Chastain (1996) esclarecem que o comportamento pode se modificar, mas apenas por um curto período de tempo, apontando que após poucos minutos os participantes irão se acostumar com o equipamento e voltarão a apresentar seu comportamento usual. Desta forma, foram realizados oito sessões de filmagens com os participantes envolvidos, junto com a professora/pesquisadora trabalhando com os temas e disciplinas do conteúdo programático.

Para a terceira etapa, convidamos alguns membros da escola e familiares da aluna, para corroborar com seus depoimentos sobre o tema da inclusão escolar. Selecionamos o local para as gravações, que foi a biblioteca da escola, em média o tempo para cada entrevista foi de vinte minutos, por convidado, lembramos que para a avó, a gravação foi apenas no áudio, e não em mídia.

Para os entrevistados, seguimos um roteiro de entrevista semiestruturada, que está em anexo, foram perguntas elaboradas de acordo com a função que cada um exerce na escola. E para a avó pautamos as questões, no âmbito do histórico da aluna e do processo educacional.

Além destes participantes, contamos também, por meio de convite com a participação da Profa. Dr. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, que enalteceu o

videodocumentário com sua fala, expondo o tema da inclusão escolar, para a professora, da mesma forma, foi elaborado uma entrevista com questionário semiestruturado que está em anexo.

Contudo, após toda a coleta dos dados, a professora participante e pesquisadora assistiu a todos os vídeos e selecionou alguns “episódios” considerados relevantes para a análise e reflexão de sua prática, desta forma, como etapa final, escolheu-se a sala de aula para realizar a gravação de impressões em relação as atividades pedagógicas, instrumentos, recursos e didática em relação ao estudo de caso.

Com o intuito de enriquecer os dados, a pesquisa de campo teve como fonte de dados a documentação da escola, sendo este o Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual foi verificado se os princípios da educação inclusiva são contemplados na perspectiva política e filosófica da escola.

4.6 . Procedimento de Análise dos dados

De acordo com o objetivo dessa pesquisa, de problematizar e refletir sobre um estudo de caso de uma aluna público-alvo da Educação Especial, para a produção de conhecimento na forma de videodocumentário sobre a experiência de ser professor regente nessa situação de sala comum, identificando os elementos no processo de inclusão e ensino-aprendizagem.

Como processo metodológico de análise dos dados utilizamos o referencial teórico de MARIN (2012, p. 2), em que a autora referencia o “estudo, a reflexão, a investigação sobre o ensino nas suas diversas áreas e âmbitos, caracterizado como plural e multifacetado, se assim é, não se pode deixar de reiterar que se tornem objeto de análise”, constituindo-se desta citação, partimos para a análise dos dados, do pressuposto de que:

[...] pontos analisados constituem argumentos para identificar que aspectos podem ser retomados para pensarmos sobre a área como um todo, ou, dizendo de modo mais direto: como podemos atuar, seja na investigação, seja na docência, ao formar novos professores que irão atuar junto aos estudantes de variadas idades e estratos sociais que temos hoje em diversas instâncias da educação escolar. Para tanto a opção é a de reafirmar o materialismo dialético como perspectiva crítica e criativa, por princípio, naquilo que exige de mente aberta (mas não vazia) diante de aspectos didáticos do ensino reexaminando seu foco, assim como a intrínseca relação entre sujeitos e deles em relação ao objeto

(conhecimento) com que se trabalha, considerando a indissociável relação, mas não direta ou linear, entre teoria e práxis (MARIN, 2012, p. 3).

Desta forma, elaborou-se a análise em duas etapas, a primeira sendo a descrição do estudo de caso e a segunda os eixos temáticos, elencados após a análise. A partir, da apresentação do estudo de caso, e baseado nos objetivos, observamos os conteúdos que continham na fala da avó e conteúdos que não eram contemplados, mas que consideramos fundamentais para o processo de uma escola inclusiva, sendo assim, extraímos baseado em MARIN (2012), cinco eixos temáticos: Práticas Pedagógicas; Atendimento Educacional Especializado; Gestão Democrática; Inclusão Escolar; Projeto Político Pedagógico.

Estes eixos foram analisados com a contribuição das falas dos participantes entrevistados que, de forma reflexiva, corroboraram em todos os eixos apresentados descritivamente para uma compreensão do fenômeno, com discussão a luz do referencial teórico / bibliográfico, para alcançar o objetivo proposto.

5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Descrição do estudo de caso

Todas as informações deste estudo de caso foram cedidas pela avó paterna: ela não concedeu a entrevista em forma de vídeo, apenas em áudio, que foi realizada em dois dias. A aluna participante estuda na escola pesquisada desde o 1º ano, no ano da pesquisa estava matriculada no 4º ano do EF. Para preservar sua identidade, a identificaremos como Laura (nome fictício). Laura tem 9 anos e 9 meses, nascida no dia catorze de novembro de 2005. Os pais de Laura, não moram juntos; ela é criada pelo pai e pela avó paterna.

Os pais de Laura engravidaram muito novos, não foi uma gravidez planejada por eles, segundo a avó relata, pois, na época a mãe tinha 18 anos de idade e o pai 15 anos. Segundo a avó: *“Meu filho era uma criança para ter outra criança, a mãe parecia que não queria”*.

Perguntada sobre a realização do pré-natal ou acompanhamento médico durante a gestação, a avó afirmou que não mantinha uma relação amigável com a mãe de sua neta, e, desse modo, ela soube informar que apenas nos últimos três meses de gestação é que a genitora procurou o posto de saúde para o pré-natal, portanto a partir do sexto mês de gestação. Sendo assim, questionei se houve alguma intercorrência durante a gestação, e a avó com muita firmeza exclamou: - *“Não! Imagina! Foi uma gestação normal.”*

Desta forma, dando continuidade a perguntas relacionadas ao pré e perinatal, perguntei onde e que tipo de parto foi realizado. A avó respondeu que Laura nasceu na maternidade (a avó não identificou o nome da maternidade, justificou que não se recordava) e que o parto havia sido do tipo normal, sem nenhuma intercorrência. Em seguida fiz algumas questões sobre os primeiros anos de vida, estas se referem ao primeiro encontro com a avó para colher as informações.

Pesquisadora: Após o nascimento de Laura, quem cuidou dela? Desde o primeiro dia?

Avó: Assim que ela saiu do hospital, quer dizer da maternidade, já tinha falado pro meu filho que eu que ia cuidar dela, porque nem ele e nem a mãe tinha juízo na cabeça, então deixei todo mundo em casa, saía pra trabalhar e ficava preocupada se eles iam cuidar certinho dela.

Pesquisadora: No primeiro mês de vida da Laura, houve alguma ocorrência importante que a senhora se recorda?

Avó: Não, não teve nada, ela fez o exame do pezinho que deu tudo normal e tomou as vacinas que tem que dar (né).

Pesquisadora: Por quanto tempo a mãe de Laura a amamentou?

Avó: Eu queria que ela amamentasse até quando acabasse o leite, porque antigamente era assim, mas você já viu (né), menina nova não tem paciência, e ela não queria cuidar da Laura: eu via isso sabe, então ela amamentou até os 17 meses (1 ano e 5 meses), e depois ela foi embora.

Pesquisadora: Foi embora? A mãe foi embora e deixou a filha com o pai e com a senhora?

Avó: É foi isso (filha/professora), meu filho era um menino, ela não tinha paciência, não gostava de ficar em casa, era nova tinha uma vida pela frente, sabia que se deixasse eu ia cuidar, porque eu falava isso, então ela foi embora e hoje eu que cuido da Laura desde então, ela é minha filha, ela é tudo pra mim, é o que eu tenho de mais precioso, além do meu filho também.

Pesquisadora: Já que a Laura ficou sob seus cuidados desde bebê: ela frequentou a pré-escola? Fez a Educação Infantil?

Avó: Parquinho?

Pesquisadora: Isso.

Avó: Fez sim, ela foi no parquinho desde pequena, as tias da escola falavam que ela dava trabalho de comportamento, que não queria fazer nada, brigava com colegas, fui chamada muitas vezes na escola, eu ia, mas não era tudo culpa da Laura não, eu acho que elas é que eram moles, porque em casa ela me obedecia. Fazia as tarefas.

Pesquisadora: E além da senhora e do seu filho (pai da Laura), quem mais a ajuda para cuidar dela?

Avó: Meus familiares. (Ela não quis detalhar quem eram).

Pesquisadora: D. Vera (nome fictício), a senhora foi convidada por mim (professora/pesquisadora) para falar sobre as dificuldades de aprendizagem que a Laura apresenta na escola desde o 1º ano em que ela frequenta. Gostaria ouvir da senhora, seu relato sobre estas dificuldades apresentadas.

Avó: Olha professora, a senhora sabe que eu não gosto muito de falar sobre isso, porque a Laura ela tem um probleminha sim, e vocês (instituição, escola e professores) ficam falando que ela é deficiente. Deficiente pra mim é louco! E a minha filha não é louca (avó ficou muito alterada emocionalmente).

Pesquisadora: D. Vera, em nenhum momento eu ou a outra professora (sala de recurso multifuncional) mencionamos que sua filha é deficiente. Gostaríamos que a senhora se acalmasse para que possamos dar continuidade.

Avó: Olha eu já fiquei nervosa e não vou falar mais nada sobre isso. Ela não é deficiente, vocês ficam falando, mas eu não acredito. Eu tenho que ir embora. (Neste dia a entrevista encerrou-se).

É notório que as questões relacionadas à dificuldade de aprendizagem que a Laura apresenta deixam a avó conturbada; enquanto professora da classe comum da Laura, desde que a conheço ela não frequenta a instituição parceira do município

que possuí atendimentos gratuitos para potencializar e corroborar no seu desenvolvimento.

Para que seja justificada a resistência da avó, em relação ao assunto tratado, tecemos as informações da sala de recurso sobre a aluna, com fonte para o embasamento da descrição do laudo dado pela instituição em dezembro do ano de 2012; que está registrado em seu relatório médico o CID F70.1 (Retardo Mental Leve – comprometimento significativo do comportamento) e o CID F90.0 (Distúrbio da atividade e da atenção): a descrição objetiva do laudo é:

A usuária foi avaliada por equipe multidisciplinar em dezembro de 2012 e diante dos resultados obtidos, chegou-se ao diagnóstico de Deficiência Intelectual associado a Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (Laudo Médico).

Como fonte de coleta de dados da professora da sala de recurso multifuncional, o documento registra que no ano de 2013 a aluna foi “desligada” da instituição por inúmeras faltas; ela foi então encaminhada para o Conselho Tutelar, conforme procedimento amparado pela legislação.

Com o passar de alguns dias, novamente contatei a avó, convidando-a para terminar seu relato. Apresentando-se resistente no início, ela aceitou e voltou algumas semanas posteriores à data combinada. O objetivo não era incomodá-la emocionalmente, portanto, iniciei com outras questões:

Pesquisadora: Boa noite, muito obrigada pelo aceite da senhora novamente. Não tenho a intenção de deixá-la incomodada, (esclareci) vamos começar? Como a Laura está na escola hoje? Como que a senhora observa que ela está no seu desenvolvimento da aprendizagem?

Avó: *Ai [...] (pausa), olha ela está bem melhor, nossa! Não tem nem comparação com os outros anos, ela escreve na linha do caderno, eu vejo, o caderno dela todos os dias, ela fala pra mim que fez continhas, que escreveu o nome dela, que escreveu palavras, eu estou muito contente, porque ela melhorou muito sabe.*

Pesquisadora: E quando ela entrou na escola? Quais eram as queixas que a senhora recebia da professora sobre ela?

Avó: *A professora sempre me chamava, quase todo dia eu estava na escola, porque a Laura falava palavrão, “xingava” os colegas, arrastava no chão, jogava as coisas nos outros, batia boca com a professora, não respeitava ninguém.*

Pesquisadora: E quanto à aprendizagem?

Avó: *Eu via que ela só rabiscava o caderno, a professora colava a folha de atividade e ela pintava ou rabiscava, às vezes, eu tinha que trocar de caderno durante a semana, porque a Laura tinha rabiscado todas as folhas do caderno em um dia. Ah, eu via que ela não conseguia escrever na linha, não sabia escrever seu nome, e em casa ela só queria brincar, eu achava*

que era da idade, porque ela tava no 1ª ano, e eu entendia que era igual o parquinho, ela tinha que brincar.

Pesquisadora: Mas como e quando foi que a senhora percebeu que esse “brincar” estava mais permanente?

Avó: *Quando as amiguinhas dela iam em casa brincar com ela, e as vezes levava a mochila, e mostrava o caderno e aí contava que a Laura não fazia nada na sala, nada do que a professora dava, e eu vi os cadernos das amigas e percebi que então tinha alguma coisa de errado, porque, se as amigas estavam escrevendo e tinham um monte de atividade no caderno, por que ela não tinha?*

Pesquisadora: Então?

Avó: *A escola já tinha me chamado várias vezes, para eu assinar um documento, que era pra fazer uma avaliação, e que eles iam me [...] (Pausa) como chama... encaminhar pra um lugar, que nesse lugar iam fazer um monte de exame e que ia ajudar a Laura, então isso foi em 2012, eu assinei o papel, e uns meses depois fui chamada na Instituição, para levar a Laura pra fazer uma triagem, é isso que fala?*

Pesquisadora: Sim, triagem – uma avaliação com alguns profissionais para avaliá-la, de acordo com as observações enviadas pela professora da sala.

Avó: *Então, eu levei. Dava um jeito, porque eu também tinha que trabalhar, então as vezes eu levava, outras meu filho levava, quando era com o médico eu faltava do serviço e levava, até que um dia eles (Instituição) me chamaram e falaram que ela era DEFICIENTE MENTAL (Avó está exaltada).*

Pesquisadora: Deficiente intelectual a senhora quer dizer?

Avó: *Ah sei lá, deve ser isso mesmo, só sei que o médico falou que ela era deficiente, e eu fiquei muito brava, eu não queria mais levar a Laura lá, naquele lugar, mas aí eu fui mais algumas vezes, então o médico me passou um remédio para dar para ela.*

Pesquisadora: Além do médico neurologista, a Laura passava por outros especialistas? Quais?

Avó: *Passava... passava por psicólogo, é.... pedagogo, fonoaudiólogo e tem mais um que eu não lembro, eu tinha que levar ela duas vezes na semana lá.*

Pesquisadora: E a senhora ainda leva?

Avó: *NÃO! Não levo sabe porquê? Porque o remédio que o médico deu quase matou ela, ela estava tomando o remédio e começou a passar mal, eu tive que levar ela no pronto socorro, e depois eu voltei nesse médico aí que deu os remédios, briguei com ele e nunca mais levei a Laura lá. Agora eu levo ela num médico particular, que fez um monte de exame, tá até aqui na minha bolsa os exames dela, e ele falou que ela não tem nada. Não precisa tomar nenhum remédio.*

Pesquisadora: Então hoje a Laura não faz nenhum acompanhamento?

Avó: *Faz sim, eu levo ela nesse médico particular de seis em seis meses e ela também vai na psicóloga lá na faculdade privada, ela gosta tanto, e melhorou muito depois que eu levei ela lá, a escola não me liga mais, como ligava quase todo dia. Ah... e também professora estou levando ela na missa, ela tá indo comigo toda vez que vem um padre de outra cidade, ela vai ser curada, a senhora acredita? (Aqui se encerra a entrevista, a professora/pesquisadora não deu continuidade nas próximas questões).*

Diante dos dados coletados pela avó, e de acordo com o objetivo dessa pesquisa, de problematizar e refletir sobre o estudo de caso de inclusão escolar de

uma aluna público-alvo da Educação Especial com deficiência intelectual para a produção de conhecimento na forma de videodocumentário sobre a experiência de ser professora regente nessa situação de sala comum, identificando os elementos no processo de inclusão e ensino-aprendizagem neste estudo, apresentamos os dados das observações desta entrevista realizada, com contribuições e análises de outros participantes da escola, que falam sobre o processo da inclusão escolar.

5.2. Práticas Pedagógicas

5.2.1. Primeiras impressões

Após assistir a inúmeras vezes às gravações das aulas, observei o quão “precário” é o trabalho que realizo em sala de aula. Ao adentrar a escola e receber os alunos, notei que os conduzo em uma normativa de “filas” separadas por sexo masculino e feminino, procedimentos que se realizam diariamente no modelo de escola que trabalho. Cumprimento a todos, um por um; noto uma afinidade entre eu e os alunos, mas também percebi o quão rígida sou no quesito disciplina, além de reproduzir mecanicamente situações que vivenciei enquanto aluna e que faço como docente aos meus alunos. Como por exemplo, ao solicitar todos os dias que abram o caderno para fazer o cabeçalho, *“Para começar a atividade do dia, vamos pegar o nosso caderno de classe e colocar o cabeçalho que todos já sabem...”* (Diário de campo, 2015).

Segundo Ramos (2012), os cabeçalhos têm a função de abertura da aula e de registro do local e da data das atividades escolares, o que ajuda o estudante a se organizar. Além disso, os alunos, segundo a autora, precisam saber antecipadamente o que irão aprender. O cabeçalho, ao colocar a pauta no quadro satisfaz a esse princípio. Mesmo com o avanço da tecnologia, o caderno continua sendo um suporte fundamental para o estudo. Se usado adequadamente, as anotações e atividades ali registradas revelam o trabalho pedagógico desenvolvido ao longo de um período letivo.

Mesmo a autora, fazendo uma alusão do uso do cabeçalho, faz a inferência de que a maneira da qual a professora o utiliza na sala de aula; não há acréscimo no conhecimento do aluno, é uma atividade permanente e mecânica, em que muitas vezes se perde muito tempo para realizar. A escola deveria ser o lugar que promove

a possibilidade de autoria vista enquanto produção de sentidos, e não como reprodutora de conhecimentos. É preciso permitir que o aluno produza conhecimento (SOARES, 1998).

No caso de Laura, eu a oriento quanto ao uso do caderno e na sua escrita do cabeçalho. Realizo algumas inferências durante esse tempo de cópia, e passo a observar a sala, diante disso, apresento os registros que:

Durante esta “atividade” eu passo nas carteiras dos alunos, para observar se estão iniciando o cabeçalho no lugar correto do caderno, ou seja, alguns alunos ainda precisam de apontamentos para utilizar o caderno corretamente, solicito capricho na caligrafia de alguns, faço ajustes no caderno de outros, peço para que sentem-se corretamente, pergunto a aluna pesquisada “Está tudo certo?”, mas noto que mesmo a aluna sentando na primeira carteira da terceira fileira, ela escreve letra a letra, com insegurança, apaga, olha na lousa diversas vezes e volta a fazer o registro, percebe-se que mesmo sendo uma atividade do seu cotidiano, ela apresenta dificuldade para concluí-la no seu dia-a-dia. Mas a pergunta que faço a mim mesma é: Qual o objetivo desta atividade para a aluna? (DIÁRIO DE CAMPO DA PROFESSORA, 2015).

Nota-se durante a gravação e os registros do diário de campo que Laura leva um certo tempo para concluir o cabeçalho; minha postura em relação a esta demora é remota, não crio outras oportunidade e nem lhe dou outras possibilidades, Brito (2006), considera que a formação do professor deve fundamentar-se na concepção de um professor que repense constantemente sua prática docente. Desta forma, a autora sugere que se estabeleça um processo dinâmico que possa romper a dicotomia teoria-prática articulando o processo educativo com a realidade social. Esta reflexão permite com que eu avalie as minhas ações para o planejamento e as intervenções necessárias.

A prática pedagógica pode ser considerada como o trabalho de repassar, ou transmitir saberes específicos. Ou ainda, um processo que está intrinsecamente ligado à teoria e à prática da docência. Nesse sentido, torna-se importante investigar como os professores estão compreendendo suas práticas e quais suas percepções sobre as mesmas (LEITE, 2003).

A intenção do trabalho, não é apenas de criticar por criticar a prática da professora, ou de levantar a “bandeira” do fracasso, diante do exposto. Partilhamos da contribuição de Padilha que nos convida a:

Uma reflexão aparentemente simples [...]: a escola existe para ensinar aos que não sabem, o quê? Para ensinar os que sabem, o quê? Problemas de

aprendizagem dos alunos não seriam então problemas de “ensinagem” da escola? Mas, quem ensina o professor? Quem educa o educador? [...]. É preciso construir. [...] Pessimismo não resolve. E não resolve mesmo. Vejo caminhos de superação de tantos problemas: *vejo professores pesquisando sua própria prática; vejo professores refletindo sobre a sua ação*, junto com outros professores que também refletem sobre a própria ação. Vejo professores, uns poucos aqui, outros poucos ali, que estão modificando o próprio olhar sobre o que venha a ser ensinar, aprender, eficiência, deficiência, diferença, semelhança... Vejo alguns poucos programas que elegem necessidades da comunidade como fio condutor das aulas. Vejo alguns professores mais autônomos, mais independentes, argumentado mais, porque estudando mais e conseqüentemente sabendo mais sobre o que fazem e dizem. Vejo professores que atuam em diferentes grupos sociais, levando a escola para construções sem paredes, para paredes sem lousa, porque assumem um papel revolucionário e corajoso junto àqueles a quem são negados os direitos à cidadania (PADILHA, 2013, p. 7 grifo nosso).

Sendo assim, sentimos que a contribuição para esta pesquisa tem a premissa de complementar a mudança que já vem ocorrendo, com as contribuições teóricas e reflexivas que nos permitem criar novas alternativas, ressignificando-as.

5.2.2. O ensino de uma aluna PAEE em uma classe comum do ensino regular

A partir do relato da avó, e do conteúdo de informações extraídas da classe comum, Laura, tem uma relação estreita com os colegas; constata-se por meio do registro da professora que a interação com o outro dentro da sala de aula acontece de maneira reservada e apenas com alguns:

No cotidiano da sala de aula, a aluna, ao adentrar a sala, já se senta no seu respectivo lugar como os demais alunos; ao seu lado, senta-se uma aluna que não estudava com Laura, a conheceu este ano: está alfabetizada e auxilia a professora sempre que necessário; a maioria das atividades na sala são produzidas em grupo ou duplas; a constância são as duplas: ao observar o rendimento de cada aluno nas produções das atividades, faço uma rotatividade destas duplas, promovendo agrupamentos produtivos, com o intuito de um aluno auxiliar o outro. Na sala de aula, a Laura interage bastante com alguns colegas, especificamente os que sentam próximo a ela, e durante o intervalo, ela faz a sua alimentação e posteriormente vai brincar, durante as sessões de observações, sempre com os mesmos colegas (DIÁRIO DE CAMPO DA PROFESSORA, 2015).

Ao analisar o diário de campo, a professora/pesquisadora percebe que “peca” em não realizar a rotatividade com a aluna, por conta de sua afinidade com alguns alunos, conseqüentemente acaba reforçando esta “exclusividade”, criando poucos

momentos de trocas com outros colegas, seja em uma atividade de leitura ou em atividades lúdicas fora da sala de aula.

Durante a semana, Laura sai três vezes da classe comum, por um período aproximado de uma hora e meia, para ir a sala de recursos multifuncionais com a professora especialista, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O atendimento educacional especializado foi criado para proporcionar condições de suporte para os alunos PAEE ter acesso ao currículo. De acordo com a Resolução nº4, de 02 de outubro de 2009 a criação do AEE objetiva:

Art. 2º [...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

O AEE é garantido por lei para todos os alunos público-alvo da Educação Especial. Além dos atendimentos, realizam-se semanalmente planejamentos específicos para que a aluna acompanhe os mesmos conteúdos dados no currículo do 4º ano, e o que está apresentado no documento do AEE individual. A relação entre a professora especialista e a professora regente é cuidadosa para o planejamento; tem-se diálogo, porém, além de considerar que esta prática seja a princípio o ensino colaborativo.

De acordo com Mendes (2014), ensino colaborativo ou coensino é:

[...] é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da Educação Especial, [...] (MENDES, 2014, p. 45-46).

Mesmo com o planejamento não há efetividade do ensino colaborativo ou coensino na prática. Na escola tal teoria é conhecida, mas longe de ser concretizada conforma a fala da professora da SRM.

O ensino colaborativo pra mim é isso é o ideal é o professor da sala de recurso e o professor da sala regular trabalhando juntos, é encontrar estratégias dentro de um objetivo único, estratégias inclusivas, didáticas, estratégias didáticas inclusivas, pra trabalhar com esse aluno e sanar... Não eu diria encontrar critérios não... minimizar não...são estratégias que você

vai trabalhar atividades onde o aluno possa caminhar, você vai de encontro com as dificuldade dele, sanar essas dificuldades. Dar um [...] (pausa longa), dar condições para que ele possa sanar essas dificuldades (PROFESSORA SALA DE RECURSO).

Partilhamos experiências, mas não nos apropriamos deste conteúdo para a prática e partilha das atividades de organização do trabalho pedagógico.

A professora demonstra em seu relato que tem conhecimento sobre o assunto; contudo, na prática ele está longe de ser efetivado; no estudo de Glat (1995), a autora ressalta que para reduzir a dissonância entre teoria e prática acerca da educação inclusiva faz-se indispensável: reorientação das propostas curriculares; incremento gradativo, contínuo e consciente das condições de ensino; qualificação crescente do processo pedagógico, particularmente no tocante à qualificação de docentes e oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

Relacionando a teoria com a prática, os professores podem produzir trabalhos que repercutam nos alunos acréscimos em seu desenvolvimento e que não produzam a segregação dos mesmos nos espaços da escola.

5.3. Atendimento Educacional Especializado

5.3.1. AEE, o que é?

O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação plena dos alunos, considerando suas necessidades educacionais específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2009).

No Brasil, segundo Mazzotta (1996), a organização de serviços para atender as pessoas com deficiência foi inspirado por modelos criados por experiências de outros países da Europa e dos Estados Unidos no século XIX.

Frequentemente, a inclusão de alunos PAEE envolve os serviços da Educação Especial, como o Atendimento Educacional Especializado – AEE em

Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, e a escolarização em sala de aula regular, conforme dispõe o Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

De acordo com o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Nas escolas de ensino regular, o AEE deve acontecer em salas de recursos multifuncionais, que são espaços organizados, com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário a estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2009).

Deve ser realizado no período inverso ao da classe frequentada pelo aluno e preferencialmente, na própria escola. Há ainda a possibilidade de tal atendimento acontecer em uma escola próxima ao aluno.

Em relação à definição do AEE, perguntamos a professora da SRM: de acordo com sua teoria e prática, o que é o AEE?

O AEE é um plano. Ele serve, para... ele é um norteador que vai especificar, é ali que você especifica a dificuldade do aluno, ele passa por uma avaliação com o professor da sala regular, o professor da sala regular e da sala de recursos juntos, [...] o ideal é sentarem e traçar estratégias para as crianças, é onde você vai trabalhar de forma diferenciada para a criança atingir todas as aprendizagens de acordo com todos aqueles objetivos do AEE.

A escola participante da pesquisa possui a SRM e a professora especialista que atende os alunos PAEE, em seu horário de aula, justifica-se esse atendimento por conta da ausência dos alunos no período do contra turno, durante anos a escola atendia conforme previsto na legislação, entretanto a demanda para resultados qualitativos foi fazer com que os alunos frequentassem no mesmo turno a sala regular e a SRM. O Decreto Municipal Nº 10.141, de 26 de dezembro de 2005, no art.8º segundo parágrafo garante o AEE, para alunos no mesmo turno afirmando que, “pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, [...] em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum, ou, quando necessário, durante o período em que a frequentam” (BAURU, 2005, p. 2).

Na fala descrita pela professora especialista, observamos que ela tem conteúdos para identificar e produzir o AEE: ela sabe o que é e qual sua finalidade; entendemos que a expressão de sua fala está restrita a palavra “criança”, que se denomina aluno público-alvo da Educação Especial.

Diante do exposto, analisamos que o professor de sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado - AEE passam por um processo de ressignificação de sua formação e atuação na busca de atender as novas exigências profissionais apresentadas. Concordamos com Baptista (2011), Jesus, Baptista e Caiado (2013) e Burkle (2010), quando afirmam que a SRM é um agente de transformação da escola e da prática pedagógica tradicional em inclusiva, desde que seja estabelecido entre os professores um trabalho colaborativo.

Historicamente neste município a Educação Especial registra-se há aproximadamente três décadas: a princípio os professores da Educação Especial atuavam exclusivamente nas entidades conveniadas com a Prefeitura Municipal. A Divisão de Ensino da Educação Especial funcionava dentro da Secretaria da Educação Municipal desde 1968 até o ano de 2004, quando passou a ser conduzida por profissionais das Divisões de Ensino Fundamental e Infantil; em tal momento, destaca-se que o conhecimento nesta área pelos profissionais que atuavam era limitado, por falta de conhecimento e formação daqueles que estavam a frente na Divisão de Educação Especial (CAPELLINI, *et. al.*, 2015).

Contudo, no ano de 2005, uma professora da Divisão de Educação Especial foi convidada pela Secretária do Município da Educação para responder como Diretora de Divisão da Educação Especial, e todos os professores cedidos às entidades conveniadas, passaram parcialmente a atender as escolas, em consonância com a lei nacional sobre a Educação Especial, criando em 26 de dezembro de 2005, por meio da Lei nº 5.321, o Serviço de Educação Especial, que passa a atender alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais matriculados nas unidades escolares do sistema municipal de ensino.

Desse modo, o decreto nº 10.141 de 26/12/2005 regulamenta a lei de criação dos serviços de Educação Especial e a resolução PMB/SME de 02/08/2006, compõem a Legislação Municipal da Educação Especial. A partir deste decreto, o projeto de criação do serviço teve início com seis professores, disponibilizados pelas entidades conveniadas: com a necessidade de adequação e ajustes foi realizado um mapeamento diagnóstico da Rede Municipal de Ensino para identificar as

necessidades emergentes das Unidades Escolares; desta forma, a construção de uma rede de educação inclusiva foi se organizando para o funcionamento da Educação Especial nas escolas, por meio da implementação das Salas de Recurso Multifuncional (SRM) (CAPELLINI, *et. al.*, 2015).

O Atendimento Educacional Especializado – AEE – tem tomado uma proporção enorme no debate sobre a constituição de espaços inclusivos. Não resta dúvida de que apoiar o aluno PAEE, por intermédio de suportes pedagógicos complementares, revela-se como algo absolutamente necessário.

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais.

Segundo a nota técnica do MEC, não devemos considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico (BRASIL, 2014). O laudo é importante sim, mas o documento afirma que não o considera determinante para que o aluno PAEE, o tenha para ter direito a frequentar a SRM, uma vez que o professor da sala comum do ensino regular e o especialista da SRM, avaliou e o considera elegível para o atendimento, o documento informa que deve-se orientar a família, a procurar a equipe de saúde para ser atendido, e se concluído a triagem e todo o processo de estudo, a equipe de saúde o torna possível e o laudo será anexado no plano do AEE.

Nem sempre, esta orientação da norma técnica é igualmente conduzida em sua prática, no município pesquisado, os alunos atendidos na SRM, preferencialmente necessitam possuir o laudo médico para o atendimento, pesquisamos em documentos oficiais do município justificativas que sustente este argumento e que garanta essa exigência e nada foi encontrado. Sendo assim, supomos que muitos alunos que possivelmente são PAEE, mas que não possuem o laudo médico estão fora da SRM, participando possivelmente de outros projetos como o reforço. Porém, todos os alunos PAEE com laudo são atendidos,

entendemos que por conta da demanda, este seja, um dos critérios adotados para a garantia de atendimento do aluno PAEE inscrito na SRM.

5.3.2. Sala de Recursos Multifuncionais e classe comum do ensino regular

Considerando o objetivo da pesquisa, relacionado ao processo de inclusão escolar e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entrevistamos profissionais da educação da escola com vistas à caracterização do atendimento realizado na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola. Nesse sentido, nossa primeira pergunta foi realizada a coordenadora da escola:

Pesquisadora: Qual é o papel da sala de recurso multifuncional na escola?
Coordenadora: [...] *A sala de recurso ela é essencial, porque é nela que a gente vai encontrar o material pedagógico específico para o aluno, é nela que tem os jogos já feitos para determinada deficiência, por exemplo, o aluno que é deficiente visual vai ter a lupa específica, e as vezes vai ter o teclado, vai ter tudo certinho para o aluno. O aluno que tem dificuldade de movimento de locomoção é na sala de recurso que vai ter isso, porque na sala de aula fica difícil levar tudo para lá. Portanto, a sala de recurso pra isso ela é excelente e lá também as professoras da sala de recurso fazem muitas atividades adaptadas, que muitas vezes fica difícil levar para a sala de aula.*

Na fala fica a representação de que a sala de recurso é a sala “rica”: a dominante dos recursos tecnológicos, pedagógicos e demais materiais que são fundamentais e necessários para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno com ou sem deficiência; entretanto, nas entrelinhas observou-se nesta fala que a responsabilidade na elaboração das atividades adaptadas cabe “apenas” para o professor especialista, o que não é verdade. O professor da classe comum precisa se envolver na elaboração das atividades, para que o aluno não permaneça “isolado” na sala durante as atividades.

Segundo Castro; Gauthier (2009), o trabalho da coordenação pedagógica é mediar uma educação para o desenvolvimento social, político, cultural e, também econômico, que represente espaço de emancipação, de transformação e de esperança, que ultrapasse a sua dimensão de mera transmissora de conteúdos e, conforme Freire (1997), que não se limite a transferir conhecimentos, mas, sobretudo, permita a construção do conhecimento e a convicção de que a mudança é possível.

Entretanto, a fala da coordenadora não é singular, como podemos observar abaixo na fala da professora especialista da sala de recurso que atua no sistema municipal de ensino há mais de 20 anos, quando questionada sobre o tema:

Pesquisadora: Qual é a finalidade da sala de recurso multifuncional?

Professora Especialista da sala de recurso: *A sala de recurso é um ambiente de aprendizagem ali onde ela oferece é... materiais diferenciados, recursos diferenciados para trabalhar atividades com alunos com deficiência ou necessidade educacional especial.*

Como já citado, é notório que as profissionais da educação caracterizam de forma semelhante a atuação da sala do AEE; não há como negar que de fato os materiais são fornecidos, destaca-se que o Ministério da Educação (MEC) têm fornecido as escolas de todo o território brasileiro os materiais específicos, a fim de que essas salas sejam equipadas e montadas para o funcionamento do atendimento especializado a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como tem investido na formação dos professores que atuarão nessas salas (BRASIL, 2009).

Entretanto, possuir o material não resulta na qualidade do trabalho; além do material, a escola e o professor precisam avaliar qual ou quais são as necessidades do aluno e a partir desta averiguação elaborar o AEE individual de cada caso, preferencialmente dialogando com a professora de sala comum, para que concomitante ao currículo correspondente ao ano, a elaboração e desenvolvimento do AEE contemple e supere o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno participante.

Diante desta reflexão podemos nos atentar na afirmação de Mazzotta (1982),

A sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum. (MAZZOTTA, 1982, p. 48, grifo nosso).

A articulação entre classe comum e AEE é imprescindível para que se garanta um trabalho efetivo, capaz de beneficiar o processo escolar do aluno com deficiência. Dessa forma, é importante que não se perca a ideia do todo e a de que o aluno é da escola e que a responsabilidade de avaliação e intervenção é de todos, e não apenas do professor do AEE. Embasado na citação de Mazzotta (1982), perguntamos a professora especialista:

Pesquisadora: Qual é o seu trabalho como professora especialista com o professor da sala regular?

Professora Especialista da sala de recurso: *O ideal, o ideal seria que todos nós estivéssemos (né) inseridos para a inclusão, Todos! Numa aceitação de 100%, mas isso não acontece. Então muitas vezes o professor, eu acredito até que ele pense que vai dar conta, que a criança vai caminhar, mas o ideal é a troca de experiência, é como fala a ... parceria colaborativa, essa parceria tem que existir onde o professor especialista procura criar ajustes para o professor da sala regular ele tem um número grande, muitas vezes o professor tem 3 ou 4 alunos com muita dificuldade (né), ou com deficiência e o professor é pra essa função... do professor, essa parceria pra encontrar saídas, (não diria saídas) [...] (pausa) estratégias! Estratégias de aprendizagem inclusiva é para atender à necessidade dessa criança.*

Pesquisadora: E quando isso não acontece, como fica a sua função?

Professora Especialista da sala de recurso: *a minha função é [...]. ela fica [...] eu diria assim, tanto minha quanto do professor da sala de aula é que fica [...] fracionada porque nós temos que caminhar juntos (né), esse aluno tem que ser trabalhado o conteúdo dentro das estratégias e com os recursos da sala de recursos, mas o objetivo do professor em sala. Então se for o caso do objetivo da alfabetização, vamos trabalhar o conteúdo alfabetização dentro do conteúdo é o ideal, ele não perde o conteúdo e ao mesmo tempo ele está sendo alfabetizado, ou dentro deste conteúdo você trabalha, você tem estratégias para trabalhar a coordenação e a temporalidade e várias deficiências que ele ainda está defasado (alfabetização), da idade, idade/série.*

No relato da professora, observamos que não há uma predisposição em sua função subjetivamente no auxílio dos professores; ressalta que para ela o professor da sala regular primeiramente precisa “aceitar” o aluno e posteriormente a sua ajuda; caso não haja a disponibilidade do professor da classe comum do ensino regular em solicitar orientação, ajuda, ou apoio, ela se coloca à disposição de ajudar; porém, nestes casos sua função se restringe para o aluno que terá apenas o atendimento educacional especializado na sala de recurso, ao invés da troca de experiências e colaboração de demais profissionais debruçados a sua causa.

Segundo Alves, et al. (2006, p. 17), o professor da sala de recursos multifuncionais deverá ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da Educação Especial para o

atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. E seu perfil tem como atribuições tais funções:

Atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais; atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola; orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional; participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos; preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos; orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade; articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva.

Diante das atribuições, do papel do professor do AEE, é irrefutável que sua participação nesse processo deva ser coerente e com responsabilidade em seus atos e decisões. Na escola pesquisada, perguntamos a professora da sala recurso como se dá o processo de encaminhamento do aluno para ser atendido na SRM.

O ideal seria a criança chegar com uma avaliação diagnóstica um laudo, mas nem sempre é possível geralmente a criança que chega com laudo é uma criança que tem uma deficiência mesmo confirmada, que tenha muita necessidade de atendimento agora aquela que tem deficiência intelectual geralmente ela chega na escola, nem a família tem consciência...é o professor que vai receber essa criança é ele que vai observar essa dificuldade dela, ele vai ver que ela tem uma dificuldade mesmo de aprendizagem,(aí) passa por uma avaliação que se faz diagnóstica, nós hoje temos a oferta pela secretaria da educação que ela oferece parceria com instituições, os professores chamam os pais, conversam com os pais se eles aceitarem e se eles tiverem consciência dessa dificuldade da criança e se for aceito o professor encaminha o formulário pedindo uma avaliação diagnóstica que leva algum tempo, mas que esta criança vai ser atendida e nesse caso para se chegar ao laudo precisa da participação da família, é essencial a participação da família, porque a família é que vai levar é que vai ter todo esse empenho de agendamento e levar no atendimento, quando essa criança chega à escola, e quando chega essa avaliação esse laudo se for de deficiência ele já está, já é inserido na sala de recurso, seja deficiente auditivo, seja deficiente visual ou baixa visão, não é, ou o deficiente intelectual, transtorno global (não é), ele já vai para a sala de recurso, no caso do transtorno da dificuldade de aprendizagem, na dificuldade de aprendizagem ele é encaminhado para reforço e no caso de transtornos se houver, porque existe uma demanda, então, nesse caso o

professor da sala de recuso poderá inseri-lo e ele passará por um atendimento diferenciado.

Percebemos que há uma organização neste processo; o aluno, ao ser inscrito, caso ele já pertença a uma SRM de outra escola, já tem garantido sua vaga; do contrário, o professor da classe comum do ensino regular é que vai dar início ao processo de avaliação e encaminhamento, solicitando que a família participe para que haja um resultado final. Podemos inferir que sob esta ótica, a responsabilidade da análise e observação fica para o professor da classe comum do ensino regular: portanto, é imprescindível a parceria entre os dois professores, para que consensualmente seja realizada uma observação a fim de apoiar e criar condições adequadas de melhoria na qualidade ao aluno que necessita.

Segundo Capellini, et. al. (2015), ainda existem muitas questões que surgem em relação ao funcionamento do serviço de apoio em SRM, à avaliação dos alunos com NEEs e a formação dos professores que atuam nesses serviços é uma delas.

Propomos para reflexão alguns questionamentos que levantamos diante do assunto pesquisado: O quão resistente o professor da sala regular permanecerá para solicitar orientação de um especialista? O que deve o professor do AEE oferecer para se diferenciar da sala comum, e ao mesmo tempo, garantir a aprendizagem desses alunos? Quais características devem ter o docente para atuar nas salas de recurso? Como minimizar as barreiras de diálogo entre o professor da sala regular e o da sala de recurso? Como avaliar o rendimento e desenvolvimento do aluno nessas condições?

Parece-nos que ainda não temos respostas claras e objetivas para os questionamentos apontados: toda essa complexa relação entre AEE e classe comum pressupõe ampliar a visibilidade dos estudos voltados para esta área; ainda nos resta trilhar o caminho do que deveríamos, por conseguinte, realizar na SRM para atuar nos mecanismos de aprendizagem e, além disso, de forma a contribuir com o seu acesso ao currículo na classe comum. Para finalizar Adorno (1995), nos propõe o desafio de que:

O processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais nas salas de recursos multifuncionais deve se constituir na liberdade de expressão, no exercício da criatividade e reinvenção do conhecimento de forma plural e autônoma, possibilitando “uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade”. (ADORNO, 1995, p.25).

A concepção de escola inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de rituais pedagógicos pré-estabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Para tanto, é necessária uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teóricas metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade, e para além, sugere-se que ainda há que se ter outras pesquisas para avaliar a efetividade deste modelo de oferta do AEE.

5.4. Gestão Democrática

A proposta de educação inclusiva fundamenta-se numa filosofia que aceita e reconhece a diversidade na escola, garantindo o acesso a todos à educação escolar, independentemente de diferenças individuais.

Na perspectiva da gestão, o eixo elencado parte do princípio que para que a escola comece a se integrar como responsável no processo de inclusão escolar, a gestão precisa estar aberta para ampliar as possibilidades de que as políticas públicas se efetivem no cotidiano escolar de tal modo, que todos os alunos aprendam, pois a gestão escolar deve ser aquela que fomenta, que acompanha as ações da escola visando diminuir as barreiras existentes entre a família e a escola.

Primeiramente partimos da relevância que a escola tem para a sociedade: segundo Michels (2006), a instituição escolar pode ser compreendida como um espaço social e privilegiado que assume uma potencialidade de transformação na sociedade, ou seja, ela é resultado de um produto e também produtora das relações sociais. Jannuzzi, (2006, p. 188 e 189) considera que:

A escola tem papel importante e mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos.

Nesta ótica, pode-se ressaltar o quão é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto cultural, social, econômico e também pelas condições que tangem o processo de ensino aprendizagem; é importante que

o aspecto organizacional ganhe destaque para que a materialização dos objetivos se concretize a partir do projeto político pedagógico e por meio da gestão responsável por este processo (DOURADO, 2007).

Será que a escola está contribuindo para o pleno desenvolvimento de todos os cidadãos como de fato deveria? Paro (2001) refletindo sobre esta temática afirma que:

Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas, uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar “em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. [...] outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... Infelizmente é sim negadora dos valores dominados e mera canceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica (PARO, 2001, p. 10).

A escola hoje é conclamada a ser democrática, “para todos”, uma escola inclusiva. (MICHELS, 2006). Entretanto, a discussão sobre a gestão da educação básica apresenta-se a partir de várias proposições, concepções e cenários complexos articulados aos sistemas de ensino, no campo educacional, falando-se em particular da sua função social, é importante assinalar que a escola deveria criar e fortalecer uma cultura democrática que servisse de base para construir, por meio, das ações de seus cidadãos que também foram formados por ela, uma sociedade efetivamente democrática e defensora dos direitos humanos básicos. Esse exercício de cidadania deveria acontecer nas mais diferentes práticas educativas, no interior das diferentes instituições educacionais (PARO, 2001).

Assim, por meio de processos de uma gestão democrática em que sejam vivenciadas experiências de participação colaborativa, de problematizações, decisões grupais e democráticas, encontro de alternativas coletivas e representativas do bem público, é que poderemos ajudar a construir esta cultura democrática e inclusiva.

A inclusão escolar aparece como propulsora de uma nova visão da escola, sob a narrativa do respeito às diferenças: oportuniza-se espaços para compensá-las, como por exemplo a sala de recurso multifuncional.

Neste sentido, relatamos a fala do gestor da escola participante da pesquisa sobre sua concepção de uma escola inclusiva.

Pesquisadora: Como o senhor entende uma escola inclusiva?

Gestor: *Olha, nos dias de hoje, (pausa) a escola inclusiva precisa valorizar mais a condição humana, percebendo as diferenças das crianças, para que possamos desenvolver atividades que são essencialmente trabalhadas. (Término da fala).*

Pesquisadora: A nossa escola é inclusiva?

Gestor: *Podemos classificá-la como parcialmente inclusiva: nós estamos fazendo um levantamento dos diagnósticos, tentando formar parcerias, trazendo pessoas que possam nos auxiliar, temos um caminho longo para caminhar neste sentido da inclusão.*

Pesquisadora: “Dentro destas atividades de educação inclusiva, o senhor percebe se as salas de aula estão aptas para recebe-las? E os alunos?”

Gestor: *“As salas de aula estão parcialmente adaptadas, a sala de aula não é só a estrutura física, nós temos uma estrutura humana, a dos alunos, a quantidade de alunos por sala, [...] a formação do professor ou mesmo os profissionais auxiliares como, por exemplo: cuidador, professor itinerante, ou algum outro tipo de estagiário que possa estar trabalhando, incentivando.”*

É possível observar que o diretor não faz falsas afirmações em relação ao processo de inclusão na Unidade Escolar, chamamos a atenção, quanto ao fato de sua resposta *“Podemos classificá-la como parcialmente inclusiva...”*, que pode ser considerado como ela não pertencer ao seu julgamento em um patamar de exclusão, contudo, igualmente não está aderindo a da inclusão.

Os indicadores de avaliações externas mostram que o número de alunos PAEE matriculados no ensino regular aumentou: dados do Censo Escolar indicam crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos PAEE na educação básica regular. Estatísticas indicam que no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns. São informações importantes que destacam a evolução do processo de inclusão escolar.

Na atualidade, ainda planejamos de forma utópica e sonhadora uma escola “ideal” que corresponda as expectativas de atendimento de qualidade e demanda de um ensino de equidade para todos. Se essa escola existe? Existirá um dia? A inclusão para todos é uma utopia? Perguntas como essas, nos permite lutar por ideais e recordar que muito já avançamos e que o modelo de escola que temos ainda é excludente, tanto quanto, para os alunos ditos “normais” quanto para os alunos PAEE, entretanto, com uma gestão empenhada no compromisso de uma política pública de qualidade, a história poderá ser recontada de outra maneira.

Segundo Sage (1999), a relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva requer alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Para o autor,

os gestores escolares são fundamentais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. As mudanças apontadas para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula. “O papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos”. (SAGE, 1999, p.129).

No município onde a pesquisa foi realizada, existem intuições especializadas, que já são parceiras do sistema de educação: uma vez encaminhado o aluno para uma avaliação, estas instituições são responsáveis por uma devolutiva, desde que haja o comparecimento do aluno. Ressalto que na fala do diretor, objetivamente há uma expressão de que estas parcerias não são suficientes para a demanda de atendimento, e além delas as escolas necessitariam de outros subsídios de profissionais que possam corroborar no processo de uma educação inclusiva.

Entretanto, devemos salientar que não é de responsabilidade das parcerias o trabalho de inclusão escolar: a escola precisa de acordo com Sage (1999), construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular, e uma equipe para trabalhar de forma cooperativa e compartilhar seus saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em que haja um progresso contínuo da reflexão sobre a prática desenvolvida.

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores tenham inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão apegados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforcem o apoio aos professores (SAGE, 1999, p. 138).

A gestão escolar democrática e participativa proporciona à escola se tornar mais ativa e suas práticas devem ser refletidas na e pela comunidade. A participação, em educação, é muito mais do que dialogar, é um processo lento, conflituoso, em que conhecer os conflitos e saber mediá-los torna-se fonte preciosa. Por isso, é necessário ouvir pais, comunidade e órgãos de representação. Esses são caminhos que devem ser trilhados para a construção da educação inclusiva.

Observamos que as respostas dadas pelo gestor não foram referenciadas em relação à sua responsabilidade quanto gestor, no sentido de inferir sobre quais

compromissos compete a ele gerenciar para o objetivo de uma escola inclusiva; nos trechos da entrevista ele solicita ajuda de parcerias, mas não propõe qual o seu papel para buscá-las e o que está fomentando na escola para as mudanças, quais são os planos que podem ser traçados para a melhoria, e nem cita a equipe de professores e qual o manifesto deles em relação a este tema.

Diante das orientações e formações que os gestores recebem para a formação de uma escola inclusiva, é importante saber que “as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola” (SANT’ANA, 2005, p.228).

Carvalho (2004, p. 29) aponta alguns dos caminhos para a construção da escola inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Em suas palavras:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

A gestão escolar na ótica inovadora centra-se na eficácia da educação, no atendimento com qualidade, sem atitudes discriminatórias. Tais procedimentos permitirão que todos sejam incluídos e não apenas integrados, se consideramos também que o papel da escola consiste em formar cidadãos que tenham apreendido, além das competências e habilidades e princípios éticos de valorização e respeito ao outro. Para uma gestão democrática e inclusiva, durante a entrevista com o gestor perguntamos se a escola é para todos?

“Hoje a nossa escola, a escola pública ela está aberta a todos se matricularem, mas, porém, entretanto, temos muito a fazer para que esta escola seja uma escola plena que atenda a todos com um mínimo de qualidade aceitável, a escola pública que nós trabalhamos ainda tem muitos entraves para ser sanado, para que a gente possa realmente realizar um trabalho [...] assim, [...] digamos que venha com a realidade dos alunos, do ponto de vista estrutural, físico, do ponto de vista pedagógico, didático, metodológico, enfim, através das políticas públicas é que nós possamos avançar neste setor.” “Percebemos hoje que a demanda para a educação inclusiva está sendo ampliada a cada noite, não sei quais razões que isto vem acontecendo, mas a cada ano há procura é maior, um diagnóstico maior em relação a estas necessidades dos alunos, não sei se é uma

conjuntura social ou não , ou se é uma questão biológica e ou de outro setor na sociedade, mas, nós precisamos caminhar, questionar, cobrar dos órgãos públicos que eles ofereçam uma educação democrática que venha atender essas dificuldades e que a sociedade vem apresentando junto as escolas.”

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2008).

Também há clareza posta no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no art. 7º da Resolução CNE/CEB 02/2001 (BRASIL, 2001): “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular em qualquer etapa ou modalidade da educação básica.” Além disso, o art. 2º da mesma Resolução estabelece: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

Esta é uma das premissas que a legislação garante a todos os alunos: sendo assim, justifica o aumento da procura nas escolas de ensino regular dos alunos PAEE, um dos questionamentos abordados pelo gestor: “[...] *Percebemos hoje que a demanda para a educação inclusiva está sendo ampliada a cada noite, não sei quais razões que isto vem acontecendo, mas a cada ano há procura é maior [...]*”; a partir disto inferimos que as políticas públicas favoráveis à inclusão escolar estão positivas e seus objetivos estão sendo alcançados, pois os alunos estão “matriculados” na escola regular. Com a qualidade desta demanda, Bueno (2011, p. 74) afirma que:

[...] Pois, se é verdade que a maioria esmagadora dos processos de ensino segregados para alunos com deficiência nada mais fez do que reiterar a imputação das dificuldades de escolarização sobre suas características intrínsecas, os processos de inclusão escolar parecem seguir o mesmo diapasão, ou seja, os alunos com deficiência passam a ter direito de se inserir nas escolas regulares, mas continuam não se apropriando de praticamente nada do conteúdo desenvolvido nas escolas. Assim, se a ampliação do aluno da Educação Especial pode gerar o risco da inclusão de alunos sem qualquer evidencia de prejuízos intrínsecos no âmbito da Educação Especial, a sua restrição à incorporação, pelos sistemas regulares, também pode produzir uma massa de mal escolarizados.

Neste sentido, o olhar do gestor sobre as políticas públicas envolve uma oferta de qualidade que ainda não foi conquistada, mas que, segundo Macedo (2005), o autor alerta que enquanto as escolas estiverem preocupadas com as diferenças apresentadas pelo aluno, e não com as suas potencialidades, não se constituirão em um ambiente de inclusão, onde todos somos pessoas humanas, diferentes, mas iguais, pois somos humanos.

Além disso, para que os alunos se sintam incluídos na escola é importante que ele sinta parte dela, que ele considere a escola em que estuda como sua, e para que isto ocorra, todos que atuam no ambiente escolar, especialmente os gestores escolares, precisam passar por um desafio. O desafio da prática reflexiva, principalmente a que se refere aos aprendizados dos que ensinam.

Do ponto de vista organizacional, o gestor pode propor uma organização mais participativa do horário de aulas e a provisão de recursos necessários para o trabalho docente e investimento em materiais, equipamentos ou mobiliários que atendam às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial. O gestor deve, também, promover horários e encontro entre os professores com o professor especializado, apoiar as decisões didáticas e metodológicas dos professores, inclusive, incentivando metodologias mais ativas (OLIVEIRA; MACHADO; CAPELLINI, 2014).

Rodrigues (2006, p. 306) afirma ser um desafio ao exercício da profissão do diretor a proposta de educação inclusiva, pois este profissional não é um técnico (no sentido de aplicar técnicas normalizadas e previamente conhecidas), ou um funcionário (que executa funções enquadradas por uma cadeia hierárquica previamente definida). “A profissão de gestor escolar exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção com condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa também uma formação profissional”.

Completa que a aquisição de competência para a gestão inclusiva só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva, pois a educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a educação de todos os alunos e de toda a escola. É preciso uma escola toda para desenvolver um projeto de educação inclusiva (RODRIGUES, 2006).

Construir uma escola inclusiva significa articular democracia, participação e autonomia. Sua implementação não será um processo fácil, pois o compromisso em

atender com qualidade e eficiência pedagógica a todos os alunos é um compromisso com a melhoria da qualidade educacional para todos, o que somente será concretizado com a consciência e a valorização dos fatos e das normas coletivas mediadas pela responsabilidade social. Só assim a escola cumprirá seu papel de colaborar na transformação social.

5.5. Projeto Político Pedagógico

A autonomia da escola é um dos assuntos com ênfase nas políticas públicas. Muitos estudiosos da área afirmam que desde que os mecanismos legais e normativos da reforma educacional brasileira de 1996, por meio da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), abriram possibilidades e esperanças de mudanças. O artigo 14 dispõe:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Conforme a citação acima, cada escola, para a conquista da autonomia escolar perante a sociedade, dependerá da ousadia e eficiência de cada escola em experimentar a realizar o que é previsto na legislação de forma responsável e participativa.

Como diz Gadotti e Romão (2007, p. 47).

A autonomia de refere à criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes. Autonomia é o oposto de uniformização. Autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade.

Para que a autonomia se consolide de forma benéfica e com propriedade a gestão precisa pressupor a partir, da construção coletiva do PPP, por se tratar de um trabalho conjunto e que abre caminhos à construção de uma escola inclusiva.

A questão da autonomia merece destaque por estar em evidência na LDBEN

(BRASIL, 1996). Para Silva Júnior (2002, p. 206), “a constituição da autonomia da escola pela via do projeto pedagógico, supõe a existência de condições para a prática do trabalho coletivo, entendido este como a valorização das pessoas e a relativização das funções”.

Quando tratado sobre este assunto neste estudo, nossos participantes opinaram subjetivamente neste tema, a seguir apresentaremos as narrativas da equipe da gestão sobre o planejamento do PPP, com relação a uma escola inclusiva, a primeira fala que apresentamos foi da coordenadora:

Pesquisadora: “B” Como a equipe escolar planeja a proposta pedagógica para trabalhar com atividades diversificadas que propiciam a inclusão dos alunos?

Coordenadora: *“Eu particularmente, penso o seguinte: a gente não pode pensar em planejar [...] (pausa longa; ela estava muito nervosa) só para um aluno, tem que pensar na bagagem que eles vão trazer, então para fazer este planejamento a gente tem que buscar uma valorização, então não é só pensar no conteúdo que está marcado lá [...] no currículo, pensar em seguir aquilo na risca, então na hora de fazer este planejamento a gente tem que pensar em uma metodologia que vai alcançar não só o aluno inclusivo, como todos os outros, então a gente vai pensar numa metodologia diferenciada, numa [...] (pausa). O professor também tem que ter uma boa vontade (ruído do sinal ao fundo neste momento/início do intervalo), e não adianta a gente pensar em tudo isso... pensar na metodologia, pensar numa ... (não concluiu o pensamento). A inclusão não é só o conteúdo adaptado para o aluno, trabalhar com aquelas fichinhas, trabalhar com fichinhas com aluno, chega lá e o aluno não vai entender só aquilo, mas fazer grupos construtivos dentro da sala de aula.”* (Pesquisadora interrompe para a próxima questão).

Na fala da coordenadora, inferimos que a gestão ainda está em busca de um alinhamento para o desenvolvimento do PPP: nota-se que há uma preocupação no planejamento de práticas inclusivas e que se tem um reconhecimento que a situação real na escola não atende os alunos qualitativamente. Para isto, construir um PPP coletivo garantirá para a escola a elaboração de objetivos e metas que corroborarão para o início de uma escola democrática.

Para Silva Júnior (2002, p. 206), o PPP “indicará as grandes linhas de reflexão e de consideração mantenedoras de suas etapas de trabalho; consubstanciará os valores e critérios determinantes das ações a serem desenvolvidas nos diferentes núcleos da prática escolar”.

Construir coletivamente o PPP da unidade escolar é propiciar aos profissionais a oportunidade de exercitar a participação e de valorizar a autonomia da escola. Carneiro (2006, p. 32) afirma que:

O projeto pedagógico não pode se constituir como um fim em si mesmo. Ele é verdadeiramente o início de um processo de trabalho. A partir do projeto pedagógico a escola vai estruturando seu trabalho, avaliando e reorganizando suas práticas. Mais uma vez o papel do gestor apresenta em destaque, uma vez que para estruturar, avaliar e reorganizar as práticas educativas é necessária uma liderança firme capaz de buscar os caminhos para tais encaminhamentos.

O Projeto Político-Pedagógico é o somatório dos valores que os membros da unidade escolar possuem. As escolas com uma prática qualitativamente superior são aquelas que construíram tal documento de maneira coletiva e participativa. Colocar em prática o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar é um processo de ação-reflexão-ação que exige a participação de todo o colegiado (TEZANI, 2009).

De acordo com a autora a proposta de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico é, portanto, fundamental para consolidação da gestão democrática e participativa na unidade escolar e assim, a construção da escola inclusiva, bem como o papel do gestor nortearão esse processo, uma vez que ele é corresponsável pelo estabelecimento de uma rede de relações adequadas para que todos possam ter autonomia e participação.

Construir a escola inclusiva significa articular democracia, participação e autonomia. Sua implementação não será um processo fácil, pois o compromisso em atender com qualidade e eficiência pedagógica a todos os alunos é um compromisso com a melhoria da qualidade educacional para todos, o que somente será concretizado com a consciência e a valorização dos fatos e das normas coletivas mediadas pela responsabilidade social. Só assim a escola cumprirá seu papel de transformação social.

Não dá para falar em PPP e não tratar da gestão democrática: um tema está atrelado ao outro. Assim, as autoras Ferreira e Aguiar (2001, p. 309), afirmam que:

A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas. [...] A razão de ser da gestão da educação consiste, portanto, na garantia de qualidade do processo de formação humana – expresso no projeto político-pedagógico – que possibilitará ao educando crescer e, através dos conteúdos do ensino que são conteúdos de vida, hominizar-se, isto é, tornar-se mais humano.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supera 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 (VEIGA, 2002).

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Para a autora, a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente.

De acordo com Veiga (2002), buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários. E para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica.

Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja comprometida em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. Mais do que isso, afirma Marchesi (2008) que:

As escolas inclusivas não aprecem da noite para o dia; desenvolvem-se, pelo contrário através de um longo processo. É necessário, por isso, tomar consciência de quais são os objetivos que se tentam conseguir e que tipo de estratégias é necessário encorajar. A mudança de cada escola deve ser operada a partir da sua própria cultura e orienta-se para a sua transformação. Por esta razão, nem todas as escolas têm o mesmo ponto de partida para esta questão. Há escolas mais tradicionais, com uma organização mais hierárquica, em que os professores trabalham de forma individual e onde predomina a exigência académica. Outras têm uma maior experiência na educação de alunos com problemas, apresentam uma organização mais flexível e os seus professores cooperam mais para resolver os problemas. Existe ainda um terceiro tipo de escolas que se afastam dos dois modelos anteriores, na medida em que não têm nenhum projeto específico nem nenhuma coerência interna. É a partir das condições reais de cada escola que é possível melhorar a organização interna e contribuir para criar uma cultura mais favorável para a mudança educativa (MARCHESI, 2008, p. 105).

Desta forma, para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível, não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade (TEZANI, 2009).

Do exposto, o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

5.6. Inclusão Escolar

A inclusão escolar é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais. É um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. Ela está ligada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. No entanto, inserir alunos público-alvo

da Educação Especial no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação e assim diz a Constituição (BRASIL, 1988).

Nesta pesquisa, podemos considerar que o tema envolvente do trabalho é a inclusão escolar e sua abrangência no estudo proposto. Na continuidade, perguntamos ao gestor da escola participante sobre a inclusão escolar:

Pesquisadora: Nós prestamos um serviço público. Quando falamos da educação especial e educação inclusiva que não é só aos alunos com deficiência, mas sim aos alunos público-alvo da Educação Especial, estamos falando de uma escola para todos. (Questão) O senhor entende que nós atendemos quem mais no sentido de escola para todos, além dos alunos com deficiência?

Diretor: *No geral a educação ela não pode ficar focada só nos casos mais acentuados, diagnosticados e classificados como inclusão: todos os alunos de modo geral, apresentam uma dificuldade e o professor tem que estar, (pausa) deve estar sensível para perceber e atuar nestas dificuldades e lacunas que os alunos apresentam ou carregam.*

Notamos que na fala do diretor, o seu entendimento de escola inclusiva é para todos, ele não especifica de forma clara quem são esses “todos”, salientamos este trecho: [...] *a educação ela não pode ficar focada só nos casos mais acentuados, diagnosticados e classificados como inclusão [...]*, inferimos que subjetivamente a relação da inclusão está atrelada a um documento com laudo que “diagnostica a condição do sujeito como “deficiente ou não deficiente”: nesta fala ressaltamos um determinado trecho “casos mais acentuados”; o que seriam esses casos? Ou melhor: quem seriam esses casos? Alunos com maiores dificuldades? Estabelecemos que a relação de inclusão escolar com a gestão ainda não favorece como um todo a equidade na relação ensino-aprendizagem: enquanto não houver uma clareza do assunto ela implicará em entraves não apenas políticos educacionais, mas também políticos pedagógicos.

Para analisar esta fala, consultamos na literatura Aranha (2002), para a autora: inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participarem da completude de suas capacidades como companheiros e como membros, ou seja, incluir aqueles que de alguma forma tiveram seus direitos perdidos ou por algum motivo não os exercem.

Educação inclusiva implica em uma transformação na estrutura física, organizacional, pedagógica e filosófica da escola. Para ser inclusiva, uma escola tem que ter acessibilidade (nos aspectos arquitetônicos, materiais e

de comunicação), flexibilidade curricular, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, e, principalmente, uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seu aluno (PLETSCH, 2014, p. 15).

Já para Sasaki (2010, p. 40), “é um processo que contribui para um novo tipo de sociedade através de transformações, nos ambientes físicos (...) e na mentalidade de todas as pessoas”.

Em continuidade ao tema, perguntamos à coordenadora:

Pesquisadora: “Você acredita que nossa escola é uma escola inclusiva?”

Coordenadora: “Em termos...”

Pesquisadora: “O que você acha que ainda falta na nossa escola para ela ser inclusiva?”

Coordenadora: “Acredito que ela poderia melhorar na questão da [...] (pausa) melhoria da locomoção, porque nós não temos adaptação física que falta muito, porque nós não temos condições ainda de aceitar aluno cadeirante, isso não tem condições e a questão de alguns professores não saberem lidarem com esta diversidade (ruído do sinal/fim do intervalo)”

Pesquisadora: “E diante de todos esses percalços a nossa escola ela é uma escola para todos? Ou ela ainda é uma escola onde [...] os professores... na sua ótica qual é a dificuldade que os professores têm de ver uma escola para todos e não uma escola para alguns?”

Coordenadora: “[...] (Pausa) Na cabeça de todos acredito que é uma escola para todos. Porque fica incumbido ali né... É para todos! Mas, ... fica aquilo de que a inclusão não era para estar na escola...”

Pesquisadora: “Onde a inclusão tinha de estar?”

Coordenadora: “Porque antigamente existia a APAE, que os alunos ficavam presos lá, vamos dizer assim, existia o Rafael Mauricio pelo ao menos aqui na cidade e... algumas pessoas são contra né, então hoje pode-se dizer que em termos é uma escola para todos, mas esse “TODOS” ainda a gente pode colocar as aspas, porque não está abrangendo totalmente.”

A fala da coordenadora traz à tona a realidade da escola e a forma de pensamento de alguns professores, a partir do seu ponto de vista: este recorte de estudo, ao ser analisado com profundidade, revela-nos que o movimento da inclusão está despertando a princípio um incômodo à escola, e esta ação pode ser propulsora de uma mudança de planos, ações, construções e metodologias que venham a propiciar uma educação com mais equidade. Sob esta análise podemos considerar a fala da professora da sala de recursos multifuncionais sobre a temática.

Pesquisadora: Dentro da nossa escola, você acredita que a nossa escola é inclusiva?

M: É existe uma vontade, mas ainda está longe de acontecer, porque a partir da hora que ela não é 100% inclusiva eu não posso falar que ela é

inclusiva (né), é, tanto de material humano, como até de objetivos e... a educação inclusiva tem que estar dentro de todo o contexto, porque a partir da hora que a escola for para todos, ela não precisa ser inclusiva (né).

Pesquisadora: E a nossa escola é para todos?

M: Ainda não!

Pesquisadora: Você acredita que um dia possa chegar?

M: *Eu acredito, porque não é só a nossa escola, nós vemos a sociedade num geral, mas eu vejo que ainda está longe de ser inclusiva, 100% inclusiva, tem que ter a aceitação de todos.*

A prática da inclusão escolar, segundo Mantoan (2003), pauta-se na capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes; é acolher todas as pessoas, sem exceção. É construir formas de interagir com o outro, que, uma vez incluídas, poderão ser atendidas as suas necessidades especiais.

Quando se fala de inclusão, podemos distingui-las em duas dimensões: inclusão essencial, que é a dimensão que assegura a todos os cidadãos de certa sociedade o acesso e a participação sem discriminação a todos os seus níveis e serviços, e a inclusão eletiva, que assegura que, independentemente de qualquer condição, a pessoa tem o direito de se relacionar e interagir com os grupos sociais que bem entende em função dos seus interesses (RODRIGUES, 2006).

Para o autor, a escola inclusiva exige novas estruturas e novas competências. Observa-se que as escolas públicas não têm correspondido às características individuais e socioculturais diferenciadas de seu alunado, funcionando de forma seletiva e excludente. Ainda, segundo o autor citado acima, especial é a educação que legitima esquemas, espaços e dimensões do conhecimento e dos direitos humanos sem atributos restritivos.

Vale salientar, segundo Mazzotta (1996), que estudos realizados na Inglaterra, afirmam que os pais de crianças “com necessidades especiais” frequentemente manifestam preferência por recursos integrados à escola comum. Para Mantoan (2003), os pais, no Brasil, contrariamente a outros países, na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos. Apesar de essa preferência constar na nossa Constituição Federal (1988), observa-se uma tendência dos pais de se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência.

Para exemplificar a fala dos autores acima, descreveremos na íntegra a fala da avó em relação à abordagem que a escola de ensino regular teve com a sua neta para tratar sobre o encaminhamento para a avaliação em uma instituição parceira do município.

Avó: *A escola já tinha me chamado várias vezes, para eu assinar um documento, que era pra fazer uma avaliação, e que eles iam me [...] (Pausa) como chama... encaminhar pra um lugar, que nesse lugar iam fazer um monte de exame e que ia ajudar a Laura, então isso foi em 2012, eu assinei o papel, e uns meses depois fui chamada na SORRI, para levar a Laura pra fazer uma triagem, é isso que fala?*

Pesquisadora: Sim, triagem – uma avaliação com alguns profissionais para avaliá-la, de acordo com as observações enviadas pela professora as sala.

Avó: *Então, eu levei. Dava um jeito, porque eu também tinha que trabalhar, então às vezes eu levava, outras meu filho levava, quando era com o médico eu faltava do serviço e levava, até que um dia eles me chamaram e falaram que ela era DEFICIENTE MENTAL. (A avó está exaltada).*

Pesquisadora: Deficiente Intelectual a senhora quer dizer?

Avó: *Ah sei lá, deve ser isso mesmo, só sei que o médico falou que ela era deficiente, e eu fiquei muito brava, eu não queria mais levar a Laura lá, naquele lugar, mas aí eu fui mais algumas vezes, então o médico me passou um remédio para dar para ela.*

Pesquisadora: Além do médico neurologista, a Laura passava por outros especialistas? Quais?

Avó: *Passava... passava por psicólogo, é.... pedagogo, fonoaudiólogo e tem mais um que eu não lembro, eu tinha que levar ela duas vezes na semana lá.*

Pesquisadora: E a senhora ainda leva?

Avó: *NÃO! Não levo sabe por quê? Porque o remédio que o médico deu quase matou ela, ela estava tomando o remédio e começou a passar mal, eu tive que levar ela no pronto socorro, e depois eu voltei nesse médico aí que deu os remédios, briguei com ele e nunca mais levei a Laura lá. Agora eu levo ela num médico particular, que fez um monte de exame, tá até aqui na minha bolsa os exames dela, e ele falou que ela não tem nada. Não precisa tomar nenhum remédio.*

A fala da avó é o retrato do quão equivocadamente a escola e a instituição (sem nenhuma pretensão de generalização) trataram de maneira desrespeitosa a família e a Laura, primeiramente porque segundo a fala da avó, a escola não a orientou de maneira clara e objetiva, apenas solicitou sua assinatura para a “autorização” de um encaminhamento, sem esclarecer, de fato, sobre as quais se tratavam, quais eram as inferências que a escola estava realizando, e como a instituição poderia contribuir. Infelizmente neste momento, a escola, despreparadamente, criou uma situação coerciva e aversiva para a avó.

Num segundo momento, diante dos dados descritos pela avó, após sua passagem na instituição (triagem), em um determinado dia, a mesma lhe chamou para comunicar o diagnóstico de sua neta: “deficiente intelectual”, é compreensível a atitude de negação e rejeição da avó: será que algum momento deste percurso ela foi orientada pela escola ou pela instituição com relação ao objetivo de todo este encaminhamento? Quem falhou na avaliação e condução do diagnóstico, a escola ou a instituição? Para responder a esta questão, buscamos a reflexão de que:

Avaliar é sempre um processo complexo, pois envolve o julgamento de alguém sobre algo, no caso, o julgamento do professor sobre as condições de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual; por conseguinte, por mais que queiramos ser objetivos, é um processo permeado pela subjetividade daquele que observa ou avalia. Isso quase nos obriga a buscar parâmetros ou indicadores que possam centrar a atenção do avaliador em alguns pontos específicos e, na escola, a avaliação pedagógica deve ter como referência a aprendizagem, a qual se sustenta na proposta curricular delineada no Projeto Político-Pedagógico de cada escola (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 19 e 20).

Segundo as autoras, é indispensável mencionar que a avaliação deve se caracterizar como um processo compartilhado, de múltiplas dimensões e no qual todos da escola devem se envolver. Não se trata de isolar a avaliação nesse ou naquele contexto, mas de olhar para o aluno de forma integral, considerando-se todos os espaços educacionais compartilhados. Portanto, como já anunciado pelo próprio Ministério da Educação de nosso país (BRASIL, 2003), devem ser avaliados, ao menos, três âmbitos: o educacional (escola e ação pedagógica), o aluno (nível de desenvolvimento e condições pessoais) e a família (ambiente e convívio familiar). De acordo com Pacheco (2007, p. 56):

A colaboração entre lar e a escola tem o propósito de melhorar o entendimento recíproco da - e o apoio para a – educação das crianças. Isso pode ser feito pelo fortalecimento das vias de comunicação, da participação na tomada de decisões, do desenvolvimento de contatos formais e informais e do fornecimento de múltiplos métodos de intervenção.

Corroborando para esta análise, a ideia de Gurgel (2007), diz que a educação brasileira tem se demonstrado ineficiente para o atendimento da maioria de sua clientela, pois conforme a trajetória da educação especial, ela foi tradicionalmente concebida como destinada a atender o deficiente mental, visual, auditivo, físico e motor, além daqueles que apresentam condutas típicas de

síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos. Também estariam inseridos nessa modalidade de ensino os alunos que possuem altas habilidades e superdotação.

O conceito de inclusão escolar é uma dificuldade a ser enfrentada pelos professores das escolas, pois necessita de tempo para ser implementado, da mudança de paradigmas e concepções de educadores, e de um projeto que seja tomado como de toda a escola e concomitante a isso: é necessária a mudança de práticas escolares, permitindo o acesso de alunos público-alvo da Educação Especial, mas antes de tudo, buscando garantir sua permanência nos espaços regulares de ensino. Rosseto nos diz que:

A inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (2005, p. 42).

Sendo assim, do ponto de vista educacional, o processo de inclusão deve ser capaz de atender a todos indistintamente, incorporando as diferenças no contexto da escola, o que exige a transformação de seu cotidiano e, certamente, o surgimento de “novas formas” de organização escolar, audaciosas e comprometidas com uma nova forma de pensar e fazer educação.

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

A transformação da escola passa obrigatoriamente por uma política de formação e educação continuada dos professores, verdadeiros pilares para a construção da inclusão escolar. Dentre as ações de formação dos professores destacam-se: a diferenciação do ensino, a parceria entre profissionais do Ensino regular e da Educação Especial, mudanças atitudinais e reconhecimento da diversidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teoricamente, a Educação Especial e a Inclusão escolar em classe comum de sala regular são consideradas uma realidade. Mas a legislação e a prática pedagógica se distanciam, são parâmetros muito diferentes entre si. A importância de se discutir este tema se justifica acadêmica e, pois, ainda hoje a inclusão escolar não é uma realidade em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Assim, é necessário e urgente pensar na aprendizagem, o aluno seja ele público-alvo da Educação Especial ou não, e ir além, temos que (re) pensar no modelo de escola que é ofertado a eles. A partir desta perspectiva, percebemos, que o sistema educacional como um todo necessita rever seus conceitos sobre educação e tecer políticas, práticas e culturas mais inclusivas, adequados ao novo paradigma, ou seja, convivência na diversidade, e singularidade de cada um sendo considerada.

Sendo assim, a pesquisa buscou refletir sobre a prática pedagógica de uma professora de classe comum do ensino regular, conhecendo as possibilidades e os desafios do processo da inclusão escolar, bem como destacar o ambiente escolar e a gestão democrática que tange a escola neste processo.

No levantamento da realidade do cenário desta pesquisa, destaca-se as atividades produzidas pela professora da classe comum do ensino regular, que objetivaram a inclusão escolar da aluna PAEE com deficiência intelectual, e a reflexão da professora/pesquisadora diante de sua prática e do meio que a envolve.

Referente à participação dos demais envolvidos nesta pesquisa, os dados coletados e investigados do sistema de educação municipal, com a equipe gestora e a professora da sala de recursos multifuncionais, apresentam como dificuldade do processo de inclusão escolar, alguns aspectos relacionados, a escassez de recursos humanos preparados para atender a educação inclusiva; falta de apoio da família para a presença dela na participação da escola e do comparecimento às instituições parceiras; e a participação do professor da classe comum do ensino regular com maior abertura para ações colaborativas que tratem sobre o tema inclusão escolar, também, é imprescindível destacar a importância da formação: inicial e continuada

de professores para compreender as necessidades e possibilidades das crianças, no processo de ensino-aprendizagem.

Em face desta observação, queremos destacar que o sistema de educação do município em pesquisa possui um Departamento de Educação Especial que contempla profissionais especialistas na área e que, durante o ano, são ofertados, entretanto, de forma limitada, cursos e formações continuadas para os professores sobre o tema. Além disto, é relevante a consideração que de as Universidades do município corroboram para a formação inicial e continuada destes profissionais da educação, além das parcerias com as Instituições que proporcionam profissionais da área da saúde para as escolas, profissionais estes que contribuem para o atendimento e orientações para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE.

A educação inclusiva, comprovadamente, é uma garantia legal, amparada por documentos oficiais. Mas, para além do acesso e permanência do aluno na escola é necessário que a qualidade seja eficaz. Consideramos que muito maior que o desafio da estruturação física de uma escola para atender seus alunos, é a acessibilidade da estruturação de profissionais que estão “abertos” para estudar, criar, elaborar, planejar e refletir sobre suas ações pedagógicas no ambiente que propicia o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, sabe-se que há a necessidade de investimento em infraestrutura e recursos tanto materiais quanto humanos para as escolas, pois a escola é também responsável pela formação e evolução de uma sociedade inclusiva, onde se valoriza a diversidade.

É fundamental a participação de pais, alunos, professores e funcionários para que juntos perseverem acreditando que a inclusão só se faz possível se todos os envolvidos direta ou indiretamente abraçarem a ideia independente do estado ou qualquer sistema no qual estejam inseridos. A escola inclusiva é ainda um sonho e um desafio. Para que se torne realidade, há ainda um grande caminho a percorrer, para tal, é necessário força de vontade e compromisso por parte da família e de todos os profissionais envolvidos sejam eles corpo docente, técnico ou administrativo.

Os resultados desta pesquisa contribuem para a reflexão sobre os desafios que a escola pública enfrenta no seu cotidiano, além de fomentar maiores estudos na área em relação aos diversos temas tratados, como AEE, PPP, práticas

pedagógicas inclusivas, formação de professores e a relação da teoria com as práticas destes temas.

Pretende-se que o produto um videodocumentário, resultante do registro da professora regente, da aluna participante e dos demais envolvidos, seja disponibilizado na rede mundial de computadores, sendo acessível e favorável para a formação de professores, podendo contribuir positivamente nos processos da Inclusão Escolar. Todavia, o mesmo não se propõe em apresentar “receitas”, técnicas ou metodologias prontas para o trabalho com a inclusão, nem destacar os fatores e personagens que contrapõem para esse processo, mas sim, de destacar a reflexão sobre o tema, ressaltando de que se trata de um “recorte” de uma das realidades do ensino público, portanto, não podemos tomar como uma condição generalizada da educação.

Neste sentido, como professora regente da sala comum do ensino regular e pesquisadora, diante da observação e análise dos dados, constatou que um dos desafios encontrados para a inclusão é o de incluir sem excluir. Como proceder a inclusão escolar, se no planejamento das aulas foi necessário diferenciar para incluir, e se não diferenciar estes serão excluídos? Concluímos que a mudança de como planejar para todos é fundamental e essencial para o favorecimento da inclusão, e que deve-se respeitar o que cada um tem a oferecer. E que o professor deve ser um sujeito de aprendizagem contínua e constante, do contrário o investimento da política pública na educação não resultará em transformações substanciais para a equidade da educação.

A pesquisa em si suscitou uma complexidade de muitos temas que promovem a reflexão na educação; constatamos que o uso do método escolhido respondeu aos objetivos e que os nossos resultados permitiram alavancar temas generalizados, que, todavia poderão reforçar outras pesquisas desta natureza, sobretudo sobre a inclusão escolar.

Para finalizar, reforçamos o quão necessário é a discussão sobre o trabalho docente, sua profissionalização e formação em virtude das mudanças sociais. Refletir o trabalho docente exige muito do professor, as mudanças estruturais, econômicas, sociais são equivalentes e fundamentais, entretanto, se o professor não modificar a cultura de apropriação dos conteúdos e formação, e aplicar na prática com atitudes diferenciadas, a escola não se modificará. A formação do professor deve ser contínua e capaz de ultrapassar este modelo arcaico. Fazer a diferença,

não corresponde a fazer o certo, mas trará contribuições para repensar sobre a sua prática e melhorá-la para seu conhecimento e para a educação.

7. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO DA PESQUISA

A proposta do produto foi elaborada com base nos estudos teóricos e na pesquisa de estudo de caso apresentados anteriormente, destacando recursos e estratégias, a partir de atividades planejadas, entrevistas semiestruturadas visando à participação e a reflexão de um “recorte” da realidade sob a temática da inclusão escolar e o desenvolvimento dos alunos.

Assim, o produto se configura em um videodocumentário com conteúdo de informação, conhecimento e reflexão, que todos poderão ter acesso, pois ficará disponível no repositório da UNESP.

Para produção do videodocumentário, foram necessárias as seguintes etapas:

Etapa 1. Realização de contato com várias empresas de mídia para realizar a cotação do valor para a produção do videodocumentário, concomitantemente, recorremos a algumas empresas do âmbito comunitário para também orçar, contudo, nosso parceiro para este trabalho foi o Luiz Fabiano Marquezin, que dedicou-se de forma gratuita para as funções de: Diretor Geral; Direção de Fotografia; Direção de Imagem; Cinegrafista; Operador de Áudio; Edição e Finalização.

Etapa 2. Com a permissão da direção escolar e da Secretaria Municipal de Educação para a pesquisa, solicitou-se uma reunião com os pais e ou responsáveis dos alunos envolvidos, para a apresentação do Projeto de Pesquisa, e a solicitação da concordância em participar, assinando os termos da TALE e TCLE.

Etapa 3. As gravações para a produção do videodocumentário foram divididas em quatro dias na sala para de aula para que pudéssemos dispor de um número de imagens quantitativos. Nesta pesquisa e produção do videodocumentário realizamos o recorte exclusivamente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois em questões técnicas o videodocumentário conterà um limite de 27 minutos, ultrapassando esta quantidade de tempo, perdemos o objetivo de trabalho e ele se transforma em um vídeo sem a identificação de documentário, destacado pelo produtor e diretor Luiz Fabiano Marquezin.

Etapa 4. Convidamos alguns membros da escola e uma professora de uma universidade para corroborar com seus depoimentos sobre o tema da inclusão escolar. Selecionamos o local para as gravações, que foi a biblioteca da escola para os membros da escola, e a sala de atendimento da professora na Universidade para a professora convidada, por média o tempo para cada entrevista foi de vinte minutos, para cada convidado.

Etapa 5. Após toda a coleta dos dados, a professora/pesquisadora participante assistiu a todos os vídeos e selecionou por critérios dos eixos temáticos alguns “episódios” considerados relevantes para a análise e reflexão de sua prática, desta forma, como etapa final, escolheu-se a sala de aula para realizar a gravação de suas impressões em relação as atividades pedagógicas, instrumentos, recursos e didática.

Etapa 6. Apresentaremos abaixo a descrição de dois episódios de gravação de sala de aula no videodocumentário, recordamos que todo material será editado para ilustrar a formatação do produto. Ressaltamos que diferente de outros produtos, este será apresentado na íntegra para a banca no dia da defesa e estará disponível para download por meio de acesso ao repositório da UNESP.

Descrição do primeiro episódio:

Os alunos entram na sala, e a professora os recepciona como realiza toda manhã. Neste dia as carteiras estão agrupadas em grupos de 4 alunos. A pauta na lousa, já informa aos alunos que a aula será iniciada com a disciplina de matemática. A princípio a professora explica sobre a câmera, a filmagem e de ter mais uma pessoa externa na sala (Luiz Fabiano) que está realizando as filmagens.

Posteriori, a professora dá início à temática da aula, fazendo o levantamento de informações sobre o que são “Formas Geométricas”, (o critério de planejamento de conteúdo para esta aula, foi de acordo com o currículo e o plano anual) ela orienta-os a falarem conforme os combinados da sala, um de cada vez, desta forma, sob o comando da professora os alunos vão dialogando sobre esta temática, é observável que em alguns momentos a professora necessita realizar interrupções nas falas dos alunos para dar continuidade ao tema, aos que menos se pronunciam ela solicita questionando-os sobre para saber a opinião deles em relação ao tema, em destaque a aluna PAEE.

Para esta aula, a professora começou a explicar sobre os conceitos de geometria, mas ela o fez de forma que os alunos pudessem inferir com o cotidiano,

relacionado com o espaço físico da sala, e utilizando a linguagem matemática para que os alunos possam fazer a correspondência com os objetos e também para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

A professora entrega para os grupos, sólidos geométricos para que e os alunos façam a exploração sensorial sobre o tema, nesta aula, o registro das atividades foi realizado no livro de matemática, portanto, a professora não preparou nenhuma atividade “diferenciada” para registro a aluna PAEE, ela utilizou e realizou as mesmas atividades sob a orientação e mediação da professora da classe comum da sala regular.

Durante a explanação sobre os sólidos geométricos e suas características, os alunos contribuíram de forma unânime na participação da aula, que em sequência a esta atividade a professora distribuiu aos alunos uma folha contendo a história do tangram e o geoplano, um material para explorar as figuras planas. Este material foi de uso coletivo, um para cada grupo e utilizado para auxiliar os alunos na identificação das formas geométricas.

Concluída a leitura da origem do tangram, a professora entregou a cada aluno uma folha de sulfite colorida, nesta folha havia o desenho do tangram, com seu contorno e formas e deu-lhes a comanda de recortar o tangram para que cada aluno pudesse ter o seu para a próxima atividade, neste momento, os alunos ficaram mais agitados, recortar é uma atividade de movimento, e a falta de material acarreta um desarranjo no comportamento de alguns alunos. Desde o início do ano, para minimizar tal situação, a professora propôs, na primeira reunião de pais quando entregou o “kit material” (doador pela prefeitura aos alunos), que materiais como: cola, tesoura, régua, borracha e lápis preto permanecessem na escola, sob os cuidados da professora para o uso coletivo. Desta forma, quando os alunos precisassem já os teriam em mãos; como critério de votação a maioria dos pais votou em manter os materiais em casa, sendo assim, na maioria das vezes, quando o material é solicitado antecipadamente, os alunos que não trazem justificam que: não tem mais o material por já terem perdido ou por terem esquecido em casa.

A professora passa, de grupo em grupo, verificando se todos os alunos estão com suas tesouras; ela realiza empréstimos de materiais, e solicita que eles partilhem com os demais alunos que necessitarem do material.

Ao se aproximar da aluna PAEE deste estudo de caso, a professora nota que suas peças de tangram não estavam com o recorte correto; ao assistir o vídeo

observa-se que ela dá início recortando a atividade de forma correta, mas não consegue concluí-la sem a orientação da professora, algumas “peças” estavam deformadas, neste momento, percebendo a dificuldade da aluna, a professora se aproxima, lhe dá outra folha e pacientemente lhe explica o que deve ser feito, observando que a aluna não vai realizar com sucesso, ela antecipa o recorte, retirando o excesso de papel e segura nas mãos da aluna, orientando-a a fazer o recorte na linha; no vídeo as mãos da professora aparecem, apenas dando um suporte e acompanhando o recorte da aluna. Nota-se que a professora aguarda o término na atividade.

Enfim, com os recortes e as peças sobre a mesa, a professora levou para a sala de aula outro recurso de mídia, o *datashow*, e ampliou para os alunos desenhos de tangram que poderiam ser constituídos pelas peças, neste momento ela os orientou para que eles organizassem suas carteiras e produzissem o que a imagem ilustrava para compor a figura, e esta atividade se repetiu por alguns desenhos de animais e casas, o objetivo de compor e identificar as figuras ficou explícito e alcançado alguns alunos concluíam com agilidade e facilidade a montagem já outros necessitavam da ajuda do colega ou da professora para concluir.

Na última imagem exposta, a professora solicitou que os alunos realizassem colagem das peças no caderno, para registrar um dos desenhos produzidos pelo tangram. A aluna PAEE, necessitou de apoio para a elaboração de todas as imagens, é importante identificar que não apenas ela, outros alunos também precisaram de apoio para produzir as imagens.

Para a última atividade do dia, o registro no livro, foi utilizado os sólidos geométricos, as atividades, concentravam-se em medir os lados, contornar as figuras, perceber o “formato de base” de cada figura, durante as filmagens a professora se aproxima de muitos grupos, entre eles da aluna PAEE, para explicar com maior riqueza de detalhe e acompanhar a efetivação dos exercícios, a professora solicitava que ela manuseasse o material para explorar sensorialmente o objeto exposto para que assim pudesse corroborar no entendimento.

Finalizada a aula de matemática os alunos foram para o intervalo.

Descrição do segundo episódio:

Os alunos estavam agrupados em duplas nas carteiras; elas foram elaboradas previamente pela professora, que já conhecia o perfil de cada aluno.

A professora recebeu todos os alunos, desejando bom dia, dando as boas vindas, acolhendo-os nos seus respectivos lugares, e após a abertura, comunicando-os sobre a continuidade das filmagens, ela iniciou com a disciplina de Língua Portuguesa.

Apresentou por etapas as propostas de atividades que seriam abordadas naquele dia. Logo após toda esta a explanação, a professora solicitou que uma aluna distribuísse o material aos alunos, a primeira atividade de leitura da fábula, nota-se nas filmagens, que os alunos com baixa visão, recebem uma folha de sulfite A3, para facilitar a leitura.

Assim que todos estavam com seus respectivos materiais, a professora anunciou que a modalidade de leitura seria em voz alta realizada por ela mesma, e solicitou que todos os alunos a acompanhassem colocando “o dedinho” na folha para acompanhar a leitura; como a professora/pesquisadora está em execução do plano de aula, é fundamental que a gravação seja orientada e descrita na íntegra para a descrição dos dados.

Com o início da leitura, a aluna em observação acompanhou a comanda dada pela professora, a princípio ela colocou seu “dedinho” para acompanhar as palavras e as frases que eram anunciadas pela professora, de forma pausada, sem muita pressa na leitura. Entretanto, também é notório que a aluna se perde durante esta atividade, uma vez que a professora não está fazendo o ajuste para com esta aluna; neste momento, vale constatar que não há nenhuma professora especialista na sala e também nenhuma cuidadora para auxiliar a professora durante a atividade.

Após o término da leitura, a professora solicitou que os alunos pegassem o caderno de classe e realizassem o cabeçalho: nota-se que é uma atividade permanente que os alunos realizam com autonomia.

Com o apoio da professora os alunos realizaram no caderno a abertura do cabeçalho, e a rotina de atividades programadas para este dia. Uma vez concluída a primeira atividade, a professora explicou que entregaria uma outra folha de atividade sobre a mesma temática que estava sendo desenvolvida, e que a próxima leitura de texto também teria o mesmo tema; porém, era um outra versão da história do gênero fábula: “A Cigarra e a Formiga”. Ela explicou que existem histórias que possuem o

mesmo nome, mas são contadas de formas diferentes, e que os alunos iriam observar isso, com a proposta da atividade.

Quando todos já tinham suas folhas em mãos, a professora solicitou que dessem continuidade na leitura por ajuste acompanhado pelo “dedinho” nas frases: porém, desta vez a professora acompanhou a leitura pegando na mão da aluna (que está sendo participante da pesquisa) e ajudou-lhe a fazer a leitura por ajuste, indo de palavra em palavra, linha por linha.

Ao término, a professora percebeu que para melhor esclarecimento do texto, mais uma leitura seria essencial para a sala, desta vez, ela se aproximou de um outro aluno, e deixou a aluna em estudo sozinha, observando-a apenas, e feliz é sua constatação que após seu apoio, muito discretamente a aluna, a acompanhou durante toda a leitura do texto, completando as frases que a professora anunciava e ao término da leitura da professora a aluna também completava sua leitura, com autonomia, ou seja, sozinha ela balbuciava as palavras finais, como se fossem rimas, mas que na gravação fica muito visível sua contemplação ao concluir a tarefa dada.

Dando continuidade as atividades do texto, a próxima atividade continha questões sobre a fábula, que primeiramente foram respondidas na modalidade oral e depois o registro na lousa; neste momento os alunos solicitam fazer a leitura das atividades e a professora acompanha-os, com o término desta atividade é dado uma pausa para a aula de Inglês.

Observando as filmagens a aluna em pesquisa, registrava as respostas com o apoio da lousa, enquanto os demais alunos realizavam a leitura com autonomia e realizavam os registros.

A professora, durante a atividade de escrita, chamou a aluna até a lousa, para que ela escrevesse a palavra “cigarra”, com o apoio de um painel de metal e o alfabeto móvel de madeira com imã. Utilizando este material, a aluna escreve sozinha “SIGARA”, e a professora indaga-a se está escrito corretamente: você acha que a palavra cigarra é escrito com “S” ou com “C”, observando o texto? A aluna olha, e responde: “Com C”! Então é corrigida a escrita, desta vez, a professora fala que vai fazer a leitura da palavra: “Vou ler como está escrito” (diz a professora) “CIGARA” ou “CIGARRA”, e a aluna imediatamente percebe que está faltando mais uma letra R na palavra “CIGARRA” e assim ela faz a correção.

Concluindo a sequência de atividades elaboradas, para a grande maioria da sala a professora distribui uma folha com três quadrinhos; estes quadros representam, por meio da imagem, a história trabalhada; sendo assim, a professora dá a comanda para a produção de texto dos alunos: fazer a reescrita da história, como suporte visual a imagem das figuras.

Para a aluna em pesquisa, a professora elaborou três atividades adaptadas que geraram também a produção da escrita e da sequência temporal da história. Na primeira atividade, a professora sentou com as alunas e com o painel de apoio sobre a mesa, elas foram respondendo à atividade cruzadinha, elaborando a escrita com o alfabeto móvel, antes de fazer o registro no papel.

A segunda atividade foi uma sequência de figuras sobre a história; o objetivo era enumerar de forma cronologia de 1 a 6 a sequência temporal da fábula: concluída a atividade a professora solicita que a aluna faça o reconto na oralidade, observando as imagens.

E por fim, na terceira e última atividade a professora realiza com as alunas a elaboração de frases, enquanto os demais alunos se levantam diversas vezes para perguntar para a professora sobre a escrita de algumas palavras. A sala não fica silenciosa para a produção, e a professora interrompe para observar os alunos mais falantes e que não estão produzindo: chama a atenção, responde aos questionamentos, tira dúvidas. Ao concluir as atividades, os alunos entregaram a produção de texto para a professora, que deu sequência na aula com a disciplina de matemática; as filmagens se encerraram neste dia, ao término do conteúdo de Língua Portuguesa.

Este material é uma representação do conteúdo que será tratado no videodocumentário.

REFERÊNCIAS

ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. et al. (Org.). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 39-53.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALVES, D.O. et al. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, nº 21, março, p.160-173, 2002.

BAPTISTA, C.R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p. 59-76, jul./set. 2011.

BARBOSA, A. J. G.; MOREIRA, P. S. Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em Educação e Psicologia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 337-352, 2009.

BARROS, J. M. A Inclusão da Cultura e a Cultura da Inclusão. In: CORRÊA, R.M. (Org.) **Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva**. Belo Horizonte: Sociedade Inclusiva/PUC-MG, 2008. 198 p.

BAUMEL, R. C. R.; CASTRO, A. M. Formação de professores e a escola inclusiva: questões atuais, **Integração**, São Paulo: v. 14, n.24, p. 6-11, 2002.

BAURU. **Decreto Nº 10141**, de 26 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/sist_diariooficial/2005/12/do_20051227_1172.pdf. Acesso em: 02 Fev. 2016.

_____. **Informes sobre a aplicação de recursos no ensino**. Bauru, SP, 2006. Disponível em: <http://www2.tce.sp.gov.br/arquivos/ensino/quadro/bauru.pdf>. Acesso em: 12 Jan. 2016.

_____. **Plano Municipal de Educação.** Bauru, SP, 2006. Disponível em: <<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/pme/arquivos/arquivos/11.pdf>>. Acesso em: 12 Jan. 2016.

BELEI, R. A.; PASCHOAL, S. R. G.; NASCIMENTO, E. N.; MTASUMOTO, P. H. V.R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas [30]: 187 - 199, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350501221.pdf. Acesso em: 24 Jul. 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução às teorias e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994, p.150-75.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm Acesso em: 29 jan. 2015.

_____. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm Acesso em: 24 Jan. 2015.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm Acesso em: 20 Jan. 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

_____. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm Acesso em: 20 Mar. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/ SEESP, 1994.

_____. **Lei Nº 8.859 de 23 de março de 1994.** Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei8859.pdf> Acesso em: 24 Fev. 2015.

_____. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 10.06.1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 25 Jan. 2015.

_____. **Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994.** Ministério de Estado da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf> Acesso em: 06 Abr. 2015.

_____. **Aviso circular nº 277/mec/gm, de 08 de maio de 1996** – Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf Acesso em: 20 Fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

_____. **Portaria Nº 319, de 26 de fevereiro de 1999.** Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf> Acesso em: 15 Abr. 2015.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Promulga a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF, MEC/Secretaria de Educação Especial.

_____. **Portaria nº 554 de 26 de abril de 2000.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf> Acesso em: 18 Abr. 2015.

_____. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 12 Fev. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Convenção da Organização dos Estados Americanos.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Decreto 3.956, de 08.10.2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em: 10 Mar. 2015.

_____. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso em: 20 Jun. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP 1/ 2002, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, 09 de abr. 2002. Seção 1, p.31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 04 de mar. 2002. Seção 1, p.18. 2002.

_____. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 22 Jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da inclusão:** avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. **Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em: 10 Abr. 2015.

_____. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 20 Jun. 2015.

_____. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 26 Jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto nº 6.571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.** Brasília: MEC/ SEESP 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm Acesso em: 15 Mai. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 30 Mai. 2015.

_____. A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada / Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2009.

_____. **Resolução Nº 4:** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em: 05 Dez. 2014.

_____. **Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 Fev. 2015.

_____. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://cev.or.br/comunidade/legislacao/debate/ldb-alteracoes-lei012796-4-abril-2013/> Acesso em: 18 Jan. 2015.

_____. **Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPÉE.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 02 Fev. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação: nº 125). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 25 Abr. 2015.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C; CARVALHO, M. A. (Orgs.) **Formação de professores e práticas docentes:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208p.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

BURKLE, T.S. **A sala de recursos como suporte à Educação Inclusiva no município do Rio de Janeiro:** das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 146f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CANDAU, V.M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 16ª. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 56-72.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et educare**. V. 1-2, nº 4, jul./dez. p. 113-128, 2007. UNIOESTE/campus de Cascavel, PR.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MACHADO, A. C. **Ensino Colaborativo como uma proposta democrática para a Educação Especial e inclusiva**. Visão Geral da Disciplina. São Paulo: Acervo Digital da UNESP/Redefor II/NEaD/Unesp, 2014. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155265>> Acesso em: 23 Fev. 2015.

CAPELLINI, V.L.M.F. et al. Sala de recursos Multifuncionais: Funcionamento, Organização e Atuação dos Professores especialistas do município de Bauru. In: **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional**. MENDES, E. G.; CIA, F.; VALADÃO, G. T.(Orgs.). São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E.G. O Ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista de Educação**, vol. 2, nº 4 jul./dez. 2007, p. 113-128.

CARDOSO, C.M. Fundamentos para uma Educação na Diversidade. In: RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. do N. (Orgs.) **Diversidade e Cultura Inclusiva**. E-book – D01 – UNESP/Redefor II - 1ª edição. Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155241> Acesso em: 26 Ago. 2015.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 174 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

_____. Formação de Professores: Da Educação Especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. (Orgs.) **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, 5ª ed.

CASTRO, A. D. M.; GAUTHIER, L. S. Coordenação pedagógica e mediação tecnológica - Interface na perspectiva de uma educação inclusiva. In: DÍAZ, F., et al. (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 354 p. ISBN: 978-85-232-0651-2. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285.pdf> Acesso em: 25 Set. 2015.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, nº 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf> Acesso em: 04 Jan. 2016.

FERREIRA, N S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 125 f. Dissertação. Mestrado em Psicologia da Educação e Aprendizagem. UNESP, 2011.

FONSECA, M. O projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 23, nº 61, p. 302- 318, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a04v2361.pdf>. Acesso em: 15 Jan. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. RJ: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M.; ROMÃO. E. J. **Autonomia da Escola**: Princípios e Propostas. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISEBNERG, Z. Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, nº2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29819096003> Acesso em: 10 Jul. 2015.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: SILVA, M. (Org.) **Pedagogia Cidadã**: Cadernos de Formação. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2003. p. 11-24.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. 3ª ed. São Paulo: 7 Letras, 1995.

GOMES, N. L. Diversidade cultura, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.
GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GURGEL, T. Inclusão: só com aprendizagem. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, nº 206, 2007.

HEACOCK, P.; SOUDER, E.; CHASTAIN, J. Subjects, data and videotapes. **Nursing**, v. 45, nº 6, p. 336-338, 1996.

JANNUZZI, G.M. **A Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K. R.M. A. Atendimento Educacional Especializado: anunciando múltiplas lentes. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K. R.M. A (Orgs.). **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade de atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 11-2.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **Psicologia e Pedagogia** – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991, p. 19-36.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. de O. M. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012, p.52-79.

LEITE, L. P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador**: um estudo em classe especial. 2003. 212 f. Tese. Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 33-60.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógicos**: como construir uma escola para todos? Artmed. Porto Alegre. 2005.

MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A Editora/Biblioteca Anpae, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, edições científicas, 2001.

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

MANTOAN, M.T.E.; R.G. PRIETO; ARANTES; V.A. (Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Educação e Diferença:** valores e práticas para uma educação inclusiva. Portugal: Porto Editora, 2008.

MARIN, A. J. A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e à docência. **Anais XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012. Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0078m.pdf Acesso em: 18 Out. 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos da educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação Especial no Brasil:** histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, A.M.S.R. Autismo e Integração. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997, p. 13-17.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 387 f. Tese. Doutorado em Psicologia Experimental. USP. São Paulo: 1995.

_____. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação alternativa. In: MARQUEZINE, M.C.; *et. al.* (Org.) **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II.** Londrina: EDUEL, 2001, p. 53-64.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** V. 11, nº 33 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf> Acesso em: 30 de jan. de 2015.

_____. **Projeto S.O.S.** inclusão: avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar. Relatório Técnico de Produtividade em Pesquisa. CNPq. São Carlos: UFSCar, 2007. 112 p.

_____. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. MENDES, E. São Carlos: EdUSFSCar, 2014. 160 p.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n° 33. Set. dez. 2006.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A.A.S. de. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual: a Política, as Concepções e a Avaliação. In: MILANEZ, S.G.C.; OLIVEIRA, A.A.S. de; MISQUIATTI, A.R.N. (Orgs.) **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

NOGUEIRA, O. **Constituições Brasileiras**. Volume I. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 3ª Ed., 2012. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf?sequence=5 Acesso em 17 Fev. 2015.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n°1, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações Curriculares na área da Deficiência Intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 129-154.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola Inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação Especial**: temas atuais. Marília: UNESP, 2000, p.11-20.

_____. Construção de um sistema educacional Inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n° 57, p. 511-524, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S.; MACHADO, A. C.; CAPELLINI, V. L. F. **Avaliar e planejar**: reflexões sobre a ação docente na diversidade. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2014. Texto 3 da atividade 4 do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Programa Rede São Paulo de Formação Docente. Disponível em: <http://goo.gl/oMYvGp>. Acesso em: 23 Jan. 2016.

OMOTE, S. Inclusão à realidade. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão**: intenção e realidade, Marília: Fundepe, 2004, p. 1-9.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001,

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n° 72, p. 485-508, jul./set.2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a03v19n72.pdf> Acesso em: 03 de jan. 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

RAMOS, H. Ainda se usa cabeçalho nos cadernos? **Revista Nova Escola**. Ed. 254. Ago. 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/ainda-se-usa-cabecalho-cadernos-700482.shtml> Acesso em: 12 Jan. 2016.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: dozes olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

_____. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão** - Revista da Educação Especial. Brasília: DF, Secretaria de Educação Especial. 2008, v. 4, n° 1, p. 33-40.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Caracterizando o público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos dias atuais. In: RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. do N. (Orgs.) **Diversidade e Cultura Inclusiva. E-book** – D01 – UNESP/RedeFor II- 1ª edição – Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155241> Acesso em: 26 Ago. 2015.

RODRIGUES, O. M. P. R. et. al. Fundamentos históricos da Educação Especial e Inclusiva: reflexões sobre diversidade. In: RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. dos (Orgs.). **Diversidade e Cultura Inclusiva. E-book** – D01 – UNESP/RedeFor II- 1ª edição – Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155241> Acesso em: 26 Ago. 2015.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação Inclusiva**: fundamentos históricos, conceituais e legais. Bauru: UNESP/FC, 2012. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas).

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva**. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010. Coleção 5v. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/livro_2.pdf Acesso em: 14 Jul. 2015.

ROSS, P.R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIACHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão...falar de que sujeitos? In: Lebedeff, T. B. Pereira. **Educação especial:** olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK W. (Orgs.). **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** 3ª Ed. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. **Cadernos CEDES**, Campinas, nº 23, p. 29-37, 1989.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, nº2, p.227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf> Acesso em: 18 Jan. 2015.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, D. C. M. **Desvelando a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa do CEFET- PI:** análise de dilemas emergentes. Teresina: UFPI, 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

SANTOS, D.N. dos; PLETSCHE, M.D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. **Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.** Londrina: 05 a 07 de novembro de 2013. ISSN 2175-960X. p. 402-408. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-038.pdf> Acesso em: 20 Jan. 2016.

SANTOS, J. L. **O que é Cultura.** Editora Brasiliense, 1987.

SASSAKI, R.K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 3ª Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8ª Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, educação e saúde.** Rio de Janeiro, v.1, nº1, p.132-133, março. 2003. Disponível

em:<<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>> Acesso em: 23 Dez. 2015.

SILVA JUNIOR, C. A. da. O espaço da administração no tempo da gestão. In MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. **Política e gestão da educação**: dois olhares, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. O currículo nas salas de aula inclusivas: origens. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.) **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEZANI, T.C.R. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva**: o que dizem os documentos oficiais. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi6_artigothaistezani.pdf Acesso em: 14 Jan. 2016.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 14ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone/EDUSP, 1988.

YIGOTSKY, L. S. A. Obras Completas. **Tomo cinco**: Fundamentos de defectología. Ciudad de La Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Descrição e Análise de Práticas Educacionais Inclusivas no Ensino Fundamental	
Orientadora: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3234 4544	Endereço Eletrônico: vlmfcapellini@gmail.com
Aluna responsável: Juliana Henrique Silvério Bernardo	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99753 9162	E-mail: jujusilverio25@gmail.com
Justificativa: A educação inclusiva é um tema que tem motivado inúmeras pesquisas e discussões sobre uma educação de qualidade para todos. O discurso da inclusão escolar assumiu uma condição privilegiada; há autores e profissionais que defendem a inclusão escolar como parte integrante de um movimento maior de inclusão social e atuam na educação pela universalização do acesso e pela igualdade de ensino. E, há aqueles, que têm interpretado a inclusão escolar como mero acesso de alunos com algum tipo de necessidade educacional na classe comum. Tendo em vista os erros causados pelas inúmeras interpretações de práticas inclusivas, o trabalho visa, o esclarecimento dos conceitos, as dúvidas dos professores e a dificuldade para produzir atividades diversificadas que atendam a necessidade dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Diante das dúvidas, já estudadas por outros autores e pesquisadores a respeito da necessidade de criar condições de práticas inclusivas para os alunos com deficiência matriculados regularmente na classe comum, a intensão do trabalho é de proporcionar situações de práticas pedagógicas inclusivas aos alunos, por meio, dos conteúdos trabalhados na sala de aula.	
Objetivos: Registrar o estudo de caso de uma aluna com deficiência intelectual regularmente matriculada na classe comum; Propor práticas pedagógicas dos conteúdos curriculares do 3º ano Ensino do Ensino Fundamental, adaptando-as para a aluna na proposta do ensino colaborativo; Analisar as dúvidas apontadas na sala de aula comum, visando a elaboração de sugestões de	

práticas pedagógicas que respondam as mais recorrentes.
Produção do documentário (vídeo).

Metodologia: A metodologia proposta é pesquisa qualitativa (observação e registro do trabalho realizado na sala de aula) e estudo de caso (um aluno com necessidades educacionais/Deficiência Intelectual), diário de campo com anotações realizadas pela professora sobre o dia-a-dia dos alunos e suas atividades e filmagens da sala de aula. Após recolher todo este material o mesmo será analisado para a coleta de dados e informações, que serão descritas no trabalho para avaliação do resultado e produção do documentário.

Outras informações: As identificações das imagens dos alunos serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos nesta pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do responsável:

RG:

Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “**Descrição e Análise de Práticas Educacionais Inclusivas no Ensino Fundamental**” bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a imagem do meu filho (a) será veiculada para uso do trabalho especificamente, e a privacidade do(a) meu filho(a) será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu filho(a) serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que posso recusar a participação de meu filho(a), retirar meu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente e de acordo de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que meu filho (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Declaro que concordo com a participação do meu filho(a), como voluntário(a), da pesquisa acima descrita.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, __/__/__

Assinatura

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Descrição e Análise de Práticas Educacionais Inclusivas no Ensino Fundamental	
Orientadora: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3234 4544	Endereço Eletrônico: vlmfcapellini@gmail.com
Aluno responsável: Juliana Henrique Silvério Bernardo	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99753 9162	E-mail: jujusilverio25@gmail.com
Justificativa: A educação inclusiva é um tema que tem motivado inúmeras pesquisas e discussões sobre uma educação de qualidade para todos. O discurso da inclusão escolar assumiu uma condição privilegiada, há autores e profissionais que, defendem a inclusão escolar como parte integrante de um movimento maior de inclusão social, atuam na educação pela universalização do acesso e pela igualdade de ensino. E, há aqueles, que têm interpretado a inclusão escolar como mero acesso de alunos com algum tipo de necessidade educacional na classe comum. Tendo em vista os erros causados pelas inúmeras interpretações de práticas inclusivas, o trabalho visa, o esclarecimento dos conceitos, as dúvidas dos professores e a dificuldade para produzir atividades diversificadas que atendam a necessidade dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Diante das dúvidas, já estudadas por outros autores e pesquisadores a respeito da necessidade de criar condições de práticas inclusivas para os alunos com deficiência matriculados regularmente na classe comum, a intensão do trabalho é de proporcionar situações de práticas pedagógicas inclusivas aos alunos, por meio, dos conteúdos trabalhados na sala de aula.	
Objetivos: Registrar o estudo de caso de uma aluna com deficiência intelectual regularmente matriculada na classe comum; Propor práticas pedagógicas dos conteúdos curriculares do 3º ano Ensino do Ensino Fundamental, adaptando-as para a aluna na proposta do ensino colaborativo; Analisar as dúvidas apontadas na sala de aula comum, visando a elaboração de sugestões de	

práticas pedagógicas que respondam as mais recorrentes.
Produção do documentário (vídeo).

Metodologia: A metodologia proposta é pesquisa qualitativa (observação e registro do trabalho realizado na sala de aula) e estudo de caso (um aluno com necessidades educacionais/Deficiência Intelectual), diário de campo com anotações realizadas pela professora sobre o dia-a-dia dos alunos e suas atividades e filmagens da sala de aula. Após recolher todo este material o mesmo será analisado para a coleta de dados e informações, que serão descritas no trabalho para avaliação do resultado e produção do documentário.

Outras informações: As identificações das imagens dos alunos serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos nesta pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante:

Responsável:

RG:

Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “**Descrição e Análise de Práticas Educacionais Inclusivas no Ensino Fundamental**” bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a minha imagem e privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que posso me recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que não serei identificado (a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Declaro que concordo com a minha participação, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, __/__/__

Assinatura

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA²**Professora Pesquisadora da Universidade**

1. A inclusão é um direito garantido pela lei. Sendo assim, quais são os princípios que uma escola deve ter para ser considerada “inclusiva”?
2. Como a equipe escolar pode planejar a proposta pedagógica para incluir os alunos com deficiência?
3. Um discurso muito comum entre os educadores é que não se consideram “preparados” para lidar com a inclusão. Como incluir os alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais em classes regulares, sem que o professor tenha a formação ou a consciência sobre o seu papel frente a esse aluno?
4. Como são organizadas as salas de recursos multifuncionais e qual o objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
5. Sabemos que a família deve ser parceira da escola durante todo o processo de ensino e aprendizagem. O que fazer quando a escola solicita o encaminhamento de um aluno para avaliação diagnóstica e não encontra o apoio da família? Existe alguma lei que ampara essa ação educacional?

² Entrevista constante do videodocumentário (produto) desta Dissertação.

APÊNDICE D - ROTEIRO E TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Avó materna da aluna de Estudo de Caso

J: Após o nascimento de Laura, quem a cuidou? Desde o primeiro dia?

Avó: Assim que ela saiu do hospital, quer dizer da maternidade, já tinha falado pro meu filho que eu que ia cuidar dela, porque nem ele e nem a mãe tinha juízo na cabeça, então deixei todo mundo em casa, saia pra trabalhar e ficava preocupada se eles iam cuidar certinho dela.

J: No primeiro mês de vida da Laura, teve alguma ocorrência importante que a senhora se recorda?

Avó: Não, não teve nada, ela fez o exame do pezinho que deu tudo normal e tomou as vacinas que tem que dar né.

J: Até quanto tempo sua nora amamentou a Laura?

Avó: Eu queria que ela amamentasse até quando acabasse o leite, porque antigamente era assim, mas você já viu né, menina nova não tem paciência, e ela não queria cuidar da Laura eu via isso sabe, então ela amamentou até os 17 meses (1 ano e 5 meses), e depois ela foi embora.

J: Foi embora? A mãe foi embora e deixou a filha com o pai e com a senhora?

Avó: É foi isso (filha), meu filho era um menino, ela não tinha paciência, não gostava de ficar em casa, era nova tinha uma vida pela frente, sabia que se deixasse eu ia cuidar, porque eu falava isso, então ela foi embora e hoje eu que cuido da Laura desde então, ela é minha filha, ela é tudo pra mim, é o que eu tenho de mais precioso, além do meu filho também.

J: Já que a Laura ficou sob seus cuidados desde bebe. Ela frequentou a pré-escola? Fez a Educação Infantil?

Avó: Parquinho?

J: Isso.

Avó: *Fez sim, ela foi no parquinho desde pequena, as tias da escola falavam que ela dava trabalho de comportamento, que não queria fazer nada, brigava com colegas, fui chamada muitas vezes na escola, eu ia, mas não era tudo culpa da Laura não, eu acho que elas é que eram moles, porque em casa ela me obedece. Fazia as tarefas.*

J: E além da senhora e do seu filho (pai da Laura) quem mais ajuda a cuidar dela?

Avó: *Meus familiares. (ela não quis detalhar que eram).*

J: D. Vera (nome fictício), a senhora foi convidada por mim (professora/pesquisadora) para falar sobre as dificuldades de aprendizagem que a Laura apresenta na escola desde o 1º ano em que ela frequenta. Gostaria ouvir da senhora, seu relato sobre estas dificuldades apresentadas.

Avó: *Olha professora, a senhora sabe que eu não gosto muito de falar sobre isso, porque a Laura ela tem um probleminha sim, e vocês (instituição, escola e professores) ficam falando que ela é deficiente. Deficiente pra mim é louco! E a minha filha não é louca (avó ficou muito alterada emocionalmente).*

J: D. Vera em nenhum momento eu ou a outra professora (sala de recurso) mencionamos que sua filha é deficiente. Gostaríamos que a senhora se acalmasse para que possamos continuar.

Avó: *Olha, eu já fiquei nervosa e não vou falar mais nada sobre isso. Ela não é deficiente, vocês ficam falando, mas eu não acredito. Eu tenho que ir embora.*

J: Boa noite, muito obrigada pelo aceite da senhora novamente. Não tenho a intenção de deixá-la incomodada, (esclareci) vamos começar? Como a Laura está na escola hoje? Como que a senhora observa que ela está no seu desenvolvimento da aprendizagem?

Avó: *Ai [...] (pausa), olha ela está bem melhor, nossa! Não tem nem comparação com os outros anos, ela escreve na linha do caderno, eu vejo, o caderno dela todos os dias, ela fala pra mim que fez continhas, que escreveu o nome dela, que escreveu palavras, eu estou muito contente, porque ela melhorou muito sabe.*

J: E quando ela entrou na escola? Quais eram as queixas que a senhora recebia da professora sobre ela?

Avó: *A professora sempre me chamava, quase todo dia eu estava na escola, porque a Laura falava palavrão, “xingava” os colegas, arrastava no chão, jogava as coisas nos outros, batia boca com a professora, não respeitava ninguém.*

J: E quanto à aprendizagem?

Avó: *Eu via que ela só rabiscava o caderno, a professora colava a folha de atividade e ela pintava ou rabiscava, às vezes, eu tinha que trocar de caderno*

durante a semana, porque a Laura tinha rabiscado todas as folhas do caderno em um dia. Ah, eu via que ela não conseguia escrever na linha, não sabia escrever seu nome, e em casa ela só queria brincar, eu achava que era da idade, porque ela tava no 1ª ano, e eu entendia que era igual o parquinho, ela tinha que brincar.

J: Mas como e quando foi que a senhora percebeu que esse “brincar” estava mais permanente?

Avó: *Quando as amiguinhas dela iam em casa brincar com ela, e as vezes levava a mochila, e mostrava o caderno e aí contava que a Laura não fazia nada na sala, nada do que a professora dava, e eu vi os cadernos das amigas e percebi que então tinha alguma coisa de errado, porque, se as amigas estavam escrevendo e tinham um monte de atividade no caderno, por que ela não tinha?*

J: Então?

Avó: *A escola já tinha me chamado várias vezes, para eu assinar um documento, que era pra fazer uma avaliação, e que eles iam me [...] (Pausa) como chama... encaminhar pra um lugar, que nesse lugar iam fazer um monte de exame e que ia ajudar a Laura, então isso foi em 2012, eu assinei o papel, e uns meses depois fui chamada na SORRI, para levar a Laura pra fazer uma triagem, é isso que fala?*

J: Sim, triagem – uma avaliação com alguns profissionais para avaliá-la, de acordo com as observações enviadas pela professora da sala.

Avó: *Então, eu levei. Dava um jeito, porque eu também tinha que trabalhar, então as vezes eu levava, outras meu filho levava, quando era com o médico eu faltava do serviço e levava, até que um dia eles me chamaram e falaram que ela era DEFICIENTE MENTAL. (a avó está exaltada).*

J: Deficiente Intelectual a senhora quer dizer?

Avó: *Ah sei lá, deve ser isso mesmo, só sei que o médico falou que ela era deficiente, e eu fiquei muito brava, eu não queria mais levar a Laura lá, naquele lugar, mas aí eu fui mais algumas vezes, então o médico me passou um remédio para dar para ela.*

J: Além do médico neurologista a Laura passava por outros especialistas? Quais?

Avó: *Passava... passava por psicólogo, é... pedagogo, fonoaudiólogo e tem mais um que eu não lembro, eu tinha que levar ela duas vezes na semana lá.*

J: E a senhora ainda leva?

Avó: *NÃO! Não levo sabe por quê? Porque o remédio que o médico deu quase matou ela, ela estava tomando o remédio e começou a passar mal, eu tive que levar ela no pronto socorro, e depois eu voltei nesse médico aí que deu os*

remédios, briguei com ele e nunca mais levei a Laura lá. Agora eu levo ela num médico particular, que fez um monte de exame, tá até aqui na minha bolsa os exames dela, e ele falou que ela não tem nada. Não precisa tomar nenhum remédio.

J: Então hoje a Laura não faz nenhum tratamento?

Avó: *Faz sim, eu levo ela nesse médico particular de seis em seis meses e ela também vai na psicóloga lá na USC, ela gosta tanto, e melhorou muito depois que eu levei ela lá, a escola não me liga mais, como ligava quase todo dia. Ahhh... e também professora estou levando ela na missa, ela tá indo comigo toda vez que vem um padre de outra cidade, ela vai ser curada, a senhora acredita? (Aqui se encerra a entrevista).*

2. Gestor da Escola

J: Como o senhor entende o que é uma escola inclusiva?

A: *Olha nos dias de hoje, (pausa) a escola inclusiva ela precisa valorizar mais a condição humana, percebendo as diferenças das crianças, para que possamos desenvolver atividades que são essencialmente trabalhadas. (Término da fala).*

J: Dentro destas atividades de educação inclusiva, o senhor percebe se as salas de aula estão aptas para recebê-las? E os alunos?

A: *As salas de aula estão parcialmente adaptadas, a sala de aula não é só a estrutura física, nós temos uma estrutura humana, a dos alunos, a quantidade de alunos por sala, [...] a formação do professor ou mesmo os profissionais auxiliares como, por exemplo: cuidador, professor itinerante, ou algum outro tipo de estagiário que possa estar trabalhando, incentivando. (Percebe-se que suas pernas não param de se mexer).*

J: Nós prestamos um serviço público. Quando falamos da educação especial e educação inclusiva que não são só os alunos com deficiência. Estamos falando de uma escola para todos. (Questão) O senhor entende que nós atendemos quem mais no sentido de escola para todos, além dos alunos “com deficiência”?

A: *No geral a educação ela não pode ficar focada só nos casos mais acentuados, diagnosticados e classificados como inclusão, todos os alunos de modo geral, apresentam uma dificuldade e o professor tem que estar, (pausa) deve estar sensível para perceber e atuar nestas dificuldades e lacunas que os alunos apresentam ou carregam.*

J: O senhor acredita que hoje há uma formação específica para os professores trabalharem com esses alunos?

A: *De modo geral, as universidades formam os professores, mas eles estão um pouco distantes da realidade. Há uma tendência de aproximar a universidade*

junto às escolas, para que esses canais sejam facilitadores no desenvolvimento, na preparação e na formação dos professores para que eles possam atuar de uma forma mais sensível, mais adaptada, mais, (pausa) é [...] (pausa) que possa realmente entender estas necessidades.

J: E hoje aqui na nossa escola como gestor você acredita que a nossa escola ela é aberta para todos? Ela atende esta gama de alunos?

A: *Hoje a nossa escola, a escola pública ela está aberta a todos se matricularem, mas, porém, entretanto, temos muito a fazer para que esta escola seja uma escola plena que atenda a todos com um mínimo de qualidade aceitável, a escola pública que nós trabalhamos ainda tem muitos entraves para ser sanado, para que a gente possa realmente realizar um trabalho [...] assim, [...] digamos que venha com a realidade dos alunos, do ponto de vista estrutural, físico, do ponto de vista pedagógico, didático, metodológico, enfim, através das políticas públicas é que nós possamos avançar neste setor.*

J: Quais são suas expectativas em relação à educação inclusiva?

A: *Percebemos hoje que a demanda para a educação inclusiva está sendo ampliada a cada noite, não sei quais razões que isto vem acontecendo, mas a cada ano há uma procura maior, um diagnóstico maior em relação a estas necessidades dos alunos, não sei se é uma conjuntura social ou não, ou se é uma questão biologia e de outro setor na sociedade, mas, nós precisamos caminhar, questionar, cobrar dos órgãos públicos que eles ofereçam uma educação democrática que venha atender essas dificuldades e que a sociedade vem apresentando junto as escolas.*

J: A nossa escola é inclusiva?

A: *A nossa escola podemos classifica-la como parcialmente inclusiva, nós estamos fazendo um levantamento dos diagnósticos, tentando formar parcerias, trazendo pessoas que possam nos auxiliar, temos um caminho longo para caminhar neste sentido da inclusão.*

3. Coordenadora da Escola

J: Como que a equipe escolar planeja a proposta pedagógica para trabalhar com atividades diversificadas que propiciam a inclusão dos alunos?

B: *Eu particularmente penso o seguinte: a gente não pode pensar em planejar [...] (pausa longa; ela estava muito nervosa) só para um aluno, tem que pensar na bagagem que eles vão trazer; então para fazer este planejamento a gente tem que buscar uma valorização, então não é só pensar no conteúdo que está marcado lá [...] no currículo, pensar em seguir aquilo na risca, então na hora de fazer este planejamento a gente tem que pensar em uma metodologia que vai alcançar não só o aluno inclusivo, como todos os outros, então a gente vai pensar numa metodologia diferenciada, numa [...] (pausa). O professor também tem que ter uma boa vontade (ruído do sinal ao fundo neste momento/início do intervalo), e não adianta a gente pensar em tudo isso... pensar na metodologia, pensar numa ... (não concluiu o pensamento). A inclusão não é só o conteúdo adaptado para o aluno, trabalhar com aquelas fichinhas, trabalhar com fichinhas com aluno, chega lá e o aluno não vai entender só aquilo, mas fazer grupos construtivos dentro da sala de aula. (Pesquisadora interrompe para a próxima questão).*

J: Vocês acreditam que aqui na escola nós temos profissionais que trabalham desta maneira? Que conseguem ter essa visão?

B: *Alguns sim. Nós temos profissionais excelentes que tem essa visão de estar trabalhando com este tipo de agrupamentos produtivos, porém, temos também aqueles que não sabem ainda lidar com esta diversidade.*

J: E você acredita que essa dificuldade dele (professor) em lidar com essa aceitação do aluno com deficiência é por conta da formação inicial que ele tem; que ele recebeu ou é por conta da escola não dar condições que ele tenha essa formação continuada? O professor que têm dificuldade de aceitar as crianças com deficiência você atrela o quê, esta dificuldade dele?

B: *Olha, eu acho que são ene fatores tá. Vai desde a falta de [...] (pausa para responder) cursos, a falta de [...] (pausa para responder) capacitação no caso e a falta do [...] (pausa novamente) [...] como se diz... da aceitação dos pais. Porque não adianta você também querer trabalhar, mas o pai não aceitar. Então é a pior coisa o pai não aceita a atividade diferenciada, o pai não aceita que você trabalhe que coloque o filho com agrupamento, o pai às vezes não quer isso.*

J: E qual é o papel da sala multifuncional na escola ou sala de recurso?

B: *Aí, olha, a sala de recurso, ela é essencial, porque é nela que a gente vai encontrar o material pedagógico específico para o aluno, é nela que tem os jogos já feitos para determinada deficiência, por exemplo, o aluno que é deficiente visual vai ter a lupa específica, e as vezes vai ter o teclado, vai ter tudo certinho para o aluno.*

O aluno que tem dificuldade de movimento de locomoção é na sala de recuso que vai ter isso, porque na sala de aula fica difícil levar tudo para lá. Portanto, a sala de recurso pra isso ela é excelente e lá também as professoras da sala de recurso fazem muitas atividades adaptadas, que muitas vezes fica difícil levar para a sala de aula.

J: Você acredita que nossa escola é uma escola inclusiva?

B: *Em termos...*

J: O que você acha que ainda falta na nossa escola para ela ser inclusiva?

B: *Acredito que ela poderia melhorar na questão da [...] (pausa) melhoria da locomoção, porque nós não temos adaptação física que falta muito, porque nós não temos condições ainda de aceitar aluno cadeirante, isso não tem condições e a questão de alguns professores não saberem lidar com esta diversidade. (ruído do sinal/fim do intervalo).*

J: E diante de todos esses percalços a nossa escola ela é uma escola para todos? Ou ela ainda é uma escola onde é [...] os professores... na sua ótica qual é a dificuldade que os professores têm de ver uma escola para todos e não uma escola para alguns?

B: *[...] (Pausa) Na cabeça de todos acredito que é uma escola para todos. Porque fica incumbido ali né... É para todos! Mas... fica aquilo de que a inclusão não era para estar na escola...*

J: Onde a inclusão tinha que estar?

B: *Porque antigamente existia a APAE, que os alunos ficavam presos lá, vamos dizer assim, existia o Rafael Mauricio pelo ao menos aqui na cidade e... algumas pessoas são contra né, então hoje pode-se dizer que em termos é uma escola para todos, mas esse TODOS ainda a gente pode colocar as aspas, porque não está abrangendo totalmente.*

4. Professora da Sala de Recurso Multifuncional

J: Qual a finalidade da sala de recurso?

M: *A sala de recurso é um ambiente de aprendizagem ali onde ela oferece é... materiais diferenciados, recursos diferenciados para trabalhar atividades com alunos com deficiência ou necessidade educacional especial.*

J: Você pode definir o que é aluno com Necessidade educacional Especial?

M: *esse aluno ele pode ter um transtorno ou uma dificuldade de aprendizagem e ele vai ficando porque ele não consegue acompanhar o ritmo da sala regular, é ele passa por uma avaliação diagnostica, onde vai ver se ele tem transtorno da fala e da linguagem ou transtorno de habilidade escolar ou mesmo só dificuldade de aprendizagem.*

J: Qual o processo que o aluno passa até chegar à sala de recursos com laudo? Seja ela pessoa com deficiência ou com NEES?

M: *O ideal seria a criança chegar com uma avaliação diagnóstica um laudo, mas nem sempre é possível geralmente a criança que chega com laudo é uma criança que tem uma deficiência mesmo confirmada, que tenha muita necessidade de atendimento agora aquela que tem deficiência intelectual geralmente ela chega na escola , nem a família tem consciência...é o professor que vai receber essa criança é ele que vai observar essa dificuldade dela, ele vai ver que ela não XXX ou mesmo de aprendizagem, passa por uma avaliação que se faz diagnóstica, nós hoje temos a oferta pela secretaria da educação que ela oferece parceria com a APAE e com a sorri e a escola, os professores chamam os pais, conversam com os pais se eles aceitarem e se eles tiverem consciência dessa dificuldade da criança e se for aceito o professor encaminha o formulário pedindo uma avaliação diagnostica que leva algum tempo, mas que esta criança vai ser atendida e nesse caso para se chegar ao laudo precisa da participação da família, é essencial a participação da família, porque a família é que vai levar é que vai ter todo esse empenho de agendamento e levar no atendimento, quando essa criança chega à escola, e quando chega essa avaliação esse laudo se for de deficiência ele já está, já é inserido na sala de recurso , seja deficiente auditivo, seja deficiente visual ou baixa visão, não é, ou o deficiente intelectual, transtorno global não é, ele já vai para a sala de recurso, no caso do transtorno da dificuldade de aprendizagem, na dificuldade de aprendizagem ele é encaminhado para reforço e no caso de transtornos se houver, porque existe uma demanda então nesse caso o professor da sala de recuso poderá inseri-lo e ele passará por um atendimento diferenciado.*

J: E qual que é o trabalho seu como professora especialista com o professor da sala regular?

M: O ideal, o ideal seria que todos nós estivéssemos né inseridos para a inclusão, Todos! Numa aceitação de 100%, mas isso não acontece. Então muitas vezes o professor, eu acredito até que ele pense que vai dar conta, que a criança vai caminhar, mas o ideal é a troca de experiência, é como fala a...parceria colaborativa, essa parceria tem que existir onde o professor especialista é procura sair das ajudas para o professor da sala regular ele tem um número grande, muitas vezes o professor tem 3 ou 4 alunos com muita dificuldade né, ou com deficiência e o professor é pra essa função do professor, essa parceria pra encontrar saídas, (não diria saídas) [...] (pausa) estratégias! Estratégias de aprendizagem inclusiva é para atender a necessidade dessa criança.

J: E quando isso não acontece como que fica a sua função?

M: a minha função é [...]. ela fica [...] eu diria assim, tanto minha quanto do professor da sala de aula é que fica [...] fracionada porque nós temos que caminhar juntos (né), esse aluno tem que ser trabalhado o conteúdo dentro das estratégias e com os recursos da sala de recursos, mas o objetivo do professor em sala. Então se for o caso do objetivo da alfabetização, vamos trabalhar o conteúdo alfabetização dentro do conteúdo é o ideal, ele não perde o conteúdo e ao mesmo tempo ele esta sendo alfabetizado, ou dentro deste conteúdo você trabalha, você tem estratégias para trabalhar a coordenação é a temporalidade é várias deficiências que ele ainda está defasado da idade, idade/série.

J: E pra você é que é o ensino colaborativo?

M: O ensino colaborativo pra mim é isso é o ideal é o professor da sala de recurso e o professor da sala regular é encontrar estratégias dentro de um objetivo único, estratégias inclusivas, didáticas, estratégias didáticas inclusivas, pra trabalhar com esse aluno e sanar Não eu diria encontrar critérios não, minimizar, não, são estratégias que você vai trabalhar atividades onde o aluno possa caminhar, você vai de encontro com as dificuldade dele, sanar essas dificuldades. Dar um [...] (pausa longa), dar condições para que ele possa sanar essas dificuldades.

J: E sobre o AEE, o que é AEE?

M: O AEE é o plano ele serve, para... ele é um norteador que vai especificar, é ali que você especifica a dificuldade do aluno, ele passa por uma avaliação com o professor da sala regular, o professor da sala regular e da sala de recursos e juntos, o ideal é sentarem e traçar estratégias onde as crianças é onde você vai trabalhar de forma diferenciada para criança atingir todas as aprendizagem de acordo com todos aqueles objetivos do AEE.

J: Dentro da nossa escola, você acredita que a nossa escola é inclusiva?

M: É existe uma vontade, mas ainda está longe de acontecer, porque a partir da hora que ela não é 100% inclusiva eu não posso falar que ela é inclusiva (né), é...

tanto de material humano, como até de objetivos e... a educação inclusiva tem que estar dentro de todo o contexto, porque a partir da hora que a escola for para todos, ela não precisa ser inclusiva (né).

J: E a nossa escola é para todos?

M: Ainda não!

J: Você acredita que um dia possa chegar?

M: *Eu acredito, porque não é só a nossa escola, nos vemos a sociedade num geral, mas eu vejo que ainda está longe de ser inclusiva, 100% inclusiva, tem que ter a aceitação de todos.*

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Descrição e Análise de Práticas Educacionais Inclusivas do Ensino Fundamental

Pesquisador: Juliana Henrique Silvério Bernardo

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 47120615.9.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.353.621

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta-se muito bem elaborado, com elogiável riqueza de detalhes que facilitam a compreensão do mesmo tanto por acadêmicos quanto por leigos, além de cumprir mui adequadamente as exigências relativas aos aspectos éticos.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme relata o pesquisador-autor do projeto, seu objetivo é "elaborar um vídeo contendo informações sobre o desenvolvimento dos conteúdos do 4º ano do Ensino Fundamental, com atividades adaptadas para uma aluna com deficiência intelectual, regularmente matriculada e em uma classe comum".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerando a metodologia de coleta de dados a ser aplicada (vide projeto), o risco é, de fato, muito pequeno, ou tendendo a zero. Por seu turno, os benefícios estão relacionados aos produtos resultantes da investigação, ou seja, os participantes da pesquisa provavelmente não serão beneficiados, mas aqueles que vivenciarão experiências de processos formativos em anos posteriores, sim.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequada e relevante.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6087

Fax: (14)3103-6087

E-mail: arimaia@fc.unesp.br

**"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA**



Continuação do Parecer: 1.353.621

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita as normas presentes na Resolução 466/12 e os direitos dos participantes, prevendo os riscos e tomando as medidas cabíveis para evitá-los. Considera-se segura sua realização.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_531134.pdf	29/10/2015 05:02:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimento.pdf	29/10/2015 05:02:02	Juliana Henrique Silvério Bernardo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	11/09/2015 14:46:58	Juliana Henrique Silvério Bernardo	Aceito
Folha de Rosto	Juliana.pdf	11/09/2015 14:42:55	Juliana Henrique Silvério Bernardo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	22/08/2015 01:50:53	Juliana Henrique Silvério Bernardo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	22/08/2015 01:44:46	Juliana Henrique Silvério Bernardo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6087

Fax: (14)3103-6087

E-mail: arimaia@fc.unesp.br

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA



Continuação do Parecer: 1.353.621

BAURU, 07 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Ari Fernando Maia
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6087

Fax: (14)3103-6087

E-mail: arimaia@fc.unesp.br

Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:

Título: Videodocumentário - Inclusão Escolar

Link para visualização: www.fc.unesp.br/posdocencia

