



UNILASALLE



CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

DENISE DA ROSA WEDMAN

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA REDE MUNICIPAL DE
CANOAS/RS**

CANOAS, 2013

DENISE DA ROSA WEDMAN

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA REDE MUNICIPAL DE
CANOAS/RS**

Dissertação de mestrado apresentada para a banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE, como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Denise Regina Quaresma da Silva

CANOAS, 2013

DENISE DA ROSA WEDMAN

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA REDE MUNICIPAL DE
CANOAS/RS**

Dissertação de mestrado apresentada para a banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE, como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 03 de dezembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Denise Regina Quaresma da Silva (Orientadora)
UNILASALLE

Profª. Drª. Gilca Maria Lucena Kortmann
UNILASALLE

Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto
UNILASALLE

Profª. Drª. Lisiane Machado de Oliveira Menegotto
FEEVALE

AGRADECIMENTOS

Reconheço, neste trabalho, a contribuição de inúmeras pessoas que fizeram parte desta caminhada principalmente pelo diálogo e pela troca. Por não conseguir contemplar nominalmente a todos, tenho a convicção de ter trazido as ideias e energias de cada um que esteve ao meu lado neste percurso, que faz parte de uma linha muito mais longa, para trás e para frente. Desta forma agradeço aos principais participantes desta trajetória.

A Deus, pela saúde e disposição em poder estar desempenhando tantos trabalhos que, possam contribuir, ainda que com uma pequena parcela, para a construção de uma sociedade melhor para todos os seres humanos.

À minha família, meu esposo e meu filho, que sempre me apoiaram e me incentivaram para a conclusão deste trabalho, entendendo os momentos de dedicação exclusiva, para que este sonho fosse realizado.

À Prof^a. Dr^a. Denise Quaresma, orientadora desta dissertação, por me mostrar os melhores caminhos para que este estudo contribuísse de alguma forma para a Educação Inclusiva.

À Prefeitura Municipal de Canoas que, através da concessão de bolsas para o Curso de Mestrado em Educação, possibilitou a realização deste trabalho.

À Secretaria Municipal da Educação pela valiosa oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem.

Às escolas da Rede pelo acolhimento e colaboração.

Às colegas docentes que se dispuseram a participar dessa pesquisa contribuindo através de suas experiências profissionais, meu especial agradecimento.

Enfim, a todos, que de uma forma ou outra, souberam dar sua contribuição para que este estudo pudesse chegar a este resultado.

Penso que sempre existe a possibilidade de nos transformarmos, mudarmos nossas práticas de vida, enxergarmos de outros ângulos o mesmo objeto ou a mesma situação, conseguirmos ultrapassar obstáculos que julgamos intransponíveis, nos sentirmos capazes de realizar o que tanto temíamos, sermos motivados por novas paixões. Essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente, porque passamos a enxergá-lo e a vivê-lo de um outro modo, que vai atingi-lo de maneira concreta e mudá-lo, ainda que aos poucos e parcialmente. Ideias e verdades não são definitivas nem nos tiram inteiramente de dificuldades. Temos de nos habituar a reaprender constantemente com nossas ações, individuais ou coletivas.

Para formar uma nova geração à luz de um projeto educacional inclusivo, é indispensável o exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas.

(MANTOAN; 2006)

“Eu nutri o ideal de uma sociedade democrática e livre, na qual todas as pessoas vivem juntas em harmonia e com oportunidades iguais. É um ideal que espero viver para alcançar. Mas, se for preciso, é um ideal pelo qual estou preparado para morrer”.

(NELSON MANDELA; 1963)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as concepções docentes sobre o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Canoas – RS. Está inserido na linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle - Unilasalle. O suporte teórico foi construído a partir de autores como Skliar (2012), Silva (2012), Sassaki (2012), Mazzotta (2005), Mittler (2003), Mantoan (2009), Carvalho (2010) e Beyer (2010) dentre outros. Para o estudo, foi analisada a produção científica da última década, através da análise dos trabalhos postados no Banco de Teses e Dissertações do Portal CAPES. A pesquisa empregou a combinação dos métodos qualitativo e quantitativo realizada em quatro escolas da rede municipal de ensino de Canoas com docentes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados através dos instrumentos diário de campo, questionário e entrevista. A análise dos dados realizou-se a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo com base nos estudos de Bardin (2011). O estudo aponta que, apesar da boa vontade e dedicação das docentes, o processo de inclusão de alunos com NEE no cenário municipal é ineficiente. O ato de incluir, não deve significar apenas a garantia de matrícula de tais educandos, mas assegurar aos docentes e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. Constatou-se que, para efetivar a inclusão com qualidade, envolve investir na formação dos(as) professores(as), ampliar o Atendimento Educacional Especializado, efetivar as redes de apoio aos sistemas educacionais e garantir a presença do professor auxiliar. Embora esta pesquisa tenha lançado alguns apontamentos sobre a inclusão do ensino regular, esta temática continua intrigante e desafiadora, uma vez que este estudo não tinha a pretensão de esgotá-la, mas contribuir com algumas reflexões, que certamente terão continuidade a partir de novos olhares, cenários e contextos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais. Ensino Regular. Concepções docentes sobre a Inclusão.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the teachers conceptions about the process inclusion of pupils with Special Educational Needs in Schools Elementary School of Municipal Public Network Canoas - RS. Is inserted in search online "Teacher Training, Educational Theories and Practices of Master's degree in Education from La Salle University Center - Unilasalle. The theoretical support was constructed from authors like Skliar (2012), Silva (2012), Sassaki (2012), Mazzotta (2005), Mittler (2003), Mantoan (2009), Carvalho (2010) and Beyer (2010) among others. For the study was analyzed the scientific production of last decade, through the analysis of jobs posted in Theses Database and Dissertations of CAPES Portal. The research used a combination of methods qualitative and quantitative held in four municipal schools teaching Canoas with teachers from first to fifth year of elementary school. Data were collected through daily field instruments, questionnaire and interview. Data analysis was performed from the assumptions of Content Analysis based on studies of Bardin (2011). The study indicates that, despite the good will and dedication of the teachers, the process of inclusion of pupils with NEE in Municipal scenario is inefficient. The act of including, should not mean just ensuring enrollment of such students but ensure that teachers and the school support necessary for its pedagogical action. It was found that, to effect inclusion and quality, involves investing in the training of (the) teachers (as) expand the Specialized Educational Services, effect the networks supporting educational systems and ensure the presence of a lecturer. Although this research has cast some notes on inclusion in regular education, this issue remains intriguing and challenging, since this study did not intend to exhaust it, but contribute some thoughts, make sure you have continuity from new perspectives, backgrounds and contexts.

Keywords: Inclusive Education. Special Educational Needs. Regular education. Conceptions teachers on Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ACADEF – Associação Canoense de Deficientes Físicos
ADEVIC - Associação dos Deficientes Visuais Canoas
API – Assessoria de Políticas de Inclusão
CEIA – Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade
CEB – Comissão da Educação Básica
CEED – Conselho Estadual de Educação
CNB – Conselho Nacional de Educação
CGMPD – Comitê Gestor Municipal de Políticas de Inclusão de Pessoas com Deficiência
DCNEE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial
DECD – Departamento de Educação Continuada e Diversidade
FACED – Faculdade de Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NAPPB – Núcleo de Apoio Pedagógico de Produção em Braille
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
NIEE – Núcleo de Informática na Educação Especial
PAR – Plano de Ações Articuladas
PIE – Plano Individualizado de Educação
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEE – Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
SME – Secretaria Municipal de Educação
SEESP – Secretaria da Educação Especial
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento
UNILASALLE – Centro Universitário La Salle
UNI – Unidade de Inclusão

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Dissertações e Teses.....	42
Gráfico 2 – Temas principais.....	42
Gráfico 3 – Áreas de interesse.....	45
Tabela 1 – Referencial teórico.....	46
Quadro 1 – Censo Inclusivo – Escola A.....	53
Quadro 2 – Censo Inclusivo – Escola B.....	54
Quadro 3 – Censo Inclusivo – Escola C.....	55
Quadro 4 – Censo Inclusivo – Escola D.....	56
Gráfico 4 – Demonstrativo das idades dos professores entrevistados.....	58
Gráfico 5 – Tempo de atuação docente.....	59
Gráfico 6 – Escolaridade dos professores entrevistados.....	60
Gráfico 7 – Participação em atividade de formação continuada nos últimos dois anos.....	61
Gráfico 8 – As atividade de formação continuada foram úteis para melhoria de sua prática em sala de aula.....	62
Gráfico 9 – Em quantas escolas você trabalha.....	63
Gráfico 10 – Quantas horas-aula ministra por semana.....	63
Gráfico 11 – Quantas horas por semana dedica ao planejamento das aulas.....	64
Gráfico 12 – Está satisfeito com a profissão de professor.....	65
Gráfico 13 – Por quanto tempo pretende continuar lecionando.....	65
Gráfico 14 – Se pudesse voltar no tempo, você faria opção pelo magistério novamente?.....	66
Quadro 5 – Necessidades Educacionais Especiais que os professores já trabalharam.....	67
Quadro 6 – Questões pesquisadas e categorias.....	68

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	REVISITANDO O PASSADO	16
2.1	Integração e inclusão escolar: um breve histórico.....	18
2.2	Princípios da educação inclusiva: terminologia, e legislação.....	21
2.3	Inclusão e os Estudos Culturais: um olhar diferenciado.....	24
3	A INCLUSÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS MUNICIPAIS.....	33
3.1	A implementação da proposta na Rede.....	34
3.2	Plano Político Pedagógico Municipal.....	37
3.3	A formação docente frente ao contexto inclusivo.....	38
4	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	41
5	METODOLOGIA.....	48
5.1	Sujeitos da pesquisa	48
5.2	Instrumentos para coleta de dados.....	49
5.3	Procedimentos sobre a análise dos dados.....	50
6	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	52
6.1	Campo empírico: caracterização das escolas.....	52
6.2	Perfil das docentes entrevistadas.....	57
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS.....	89
	APÊNDICE A – Questionário perfil docente.....	94
	APÊNDICE B – Roteiro de observação/diário de campo.....	97
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.....	98
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	99

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE¹) no ensino regular. É oportuno definir que o termo exposto refere-se aos educandos com dificuldade de aprendizagem relacionadas ou não a alguma deficiência, demandando a utilização de adaptação curricular, pedagógica ou arquitetônica.

Atualmente a escola está sendo chamada a lidar com a diversidade, como é o caso dos alunos com NEE que, apesar dos avanços legais, não constituem um avanço significativo, cuja finalidade visa buscar a universalização e democratização escolar, designada a atender as suas necessidades únicas que conduzam a resultados satisfatórios de aprendizagem. Nesse contexto percebe-se a necessidade de aprofundar reflexões em torno dessa temática que, na prática do cotidiano escolar, envolve aspectos políticos, culturais, sociais, filosóficos e pedagógicos.

A este respeito o problema desta pesquisa se remete a questão: Quais as concepções docentes sobre o processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular?

A partir do problema central desta pesquisa, levantam-se algumas suposições: O sistema público educacional regular está ou não preparado para receber crianças com NEE? O docente possui conhecimentos acerca da perspectiva educacional inclusiva? Há lacunas na formação docente para lidar com os desafios que envolvem a problemática? Como os aspectos históricos e culturais refletem na inclusão de alunos/as com alguma deficiência?

Objetiva-se, através desta dissertação, analisar as concepções docentes sobre o processo de inclusão de alunos com NEE no ensino municipal regular de Canoas-RS. E como objetivos específicos pretende-se:

- a) Identificar se existem barreiras escolares no processo de inclusão dos(as) alunos(as) com NEE;
- b) Analisar os aspectos pedagógicos e formativos utilizados na viabilização da proposta inclusiva de alunos com NEE no ensino regular;

¹ O termo NEE se refere às Necessidades Educativas Especiais em consonância com a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994).

- c) Verificar de que forma os alunos incluídos participam das atividades cotidianas e da vida escolar;
- d) Apontar quais os alunos(as) com NEE que são melhor incluídos nas escolas regulares.
- e) Identificar o perfil docente, envolvido no processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular;

Este estudo vincula-se à linha de pesquisa “Formação de Professores: Teorias e Práticas Educativas”, visando investigar o fenômeno educativo, colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente e suas traduções na prática educativa, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Para que possamos lançar outros olhares entre as várias dimensões da inclusão no contexto escolar, construímos relações teóricas a partir dos pressupostos dos Estudos Culturais com contribuições de Skliar (2012); Foucault (2010); Silva (2012); Hall (1997). No que se refere aos aspectos políticos, sociais e filosóficos destacamos os estudos dos autores Sassaki (2010), Mazzotta (2005) e Mittler (2003). Em relação ao contexto pedagógico da inclusão, que engloba o processo de ensino e aprendizagem e formação dos docentes que trabalham com alunos com NEE inseridos nas classes regulares, utilizaremos os pressupostos de Mantoan (2009); Carvalho (2010) e Beyer (2010).

O termo “inclusão” no cenário das discussões educacionais está relacionado aos alunos que apresentam alguma NEE. Muitas vezes, mesmo sem uma preparação adequada, tanto de estrutura física como docentes habilitados e de apoio de profissionais especializados, a escola busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos.

Além dos desafios pedagógicos e políticos envolvidos nesse processo, percebemos que é preciso abandonar as concepções culturais e históricas que privilegiam o aluno ideal, a turma homogênea, o sujeito normal que “revogam”, imobilizando e frustrando o fazer docente. O interesse por esta temática é proveniente de minha trajetória como docente e orientadora educacional da rede municipal de Canoas. No decorrer de minha atuação profissional, senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos, acerca da proposta educacional inclusiva, visando desvelar novas perspectivas em relação às demandas e desafios da escola regular envolvendo os alunos com NEE.

Cabe destacar que, no atual contexto educacional, incluindo entre outras demandas atender as especificidades dos alunos, apoiar docentes, escutar e orientar as famílias e responsáveis pelos cuidados dessas crianças constitui uma tarefa complexa, que envolve um grande esforço pessoal e coletivo no momento em que nos dispomos a compreender cada sujeito com sua individualidade, estilo de aprendizagem próprio, limitações e potencialidades.

Diante dessa premissa, cabe identificar e analisar as dificuldades e barreiras postas no processo de inclusão escolar, visando buscar as condições necessárias para, em consonância com a legislação, garantir o direito à educação e à escola de qualidade para todos os alunos.

Para o estudo da problemática elencada, analisou-se a produção científica da última década, através da análise dos trabalhos postados no Banco de Teses e Dissertações do Portal CAPES. Percebe-se cada vez mais a importância em analisar produções científicas que por sua vez apresentam-se como recursos capazes de nortear novos rumos condizentes com as necessidades no tocante à realidade do processo de inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular, visando contribuir para a melhoria desse processo.

Dessa forma, realizou-se a análise da produção científica sobre o processo de inclusão de alunos no ensino regular no período de 2001 a 2011, postado no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os dados foram obtidos no decorrer do mês de outubro do ano de 2012. Cumpre ressaltar que no período de busca só constavam as dissertações e teses defendidas até o ano de 2011. Foram selecionados 106 estudos a partir da combinação dos seguintes descritores: “docente, inclusão, ensino regular”. As análises partiram dos resumos tomados pelos seguintes aspectos: o número de teses e dissertações, o foco de interesse dos autores, as áreas do conhecimento e o referencial teórico utilizado.

Como opção metodológica, empregou-se a combinação dos métodos qualitativo e quantitativo visando melhorar a compreensão de todos os aspectos imbricados no problema abordado. Com base nesses aspectos, as combinações dos métodos quantitativo e qualitativo estiveram conectadas durante as fases de pesquisa, o que aumentou o conhecimento sobre o tema a ser pesquisado, contribuindo para alcançar os objetivos traçados, assim como compreender a realidade estudada.

O presente estudo “Concepções Docentes sobre o Processo de Inclusão de Alunos com NEE na Rede Municipal de Canoas/RS” está estruturado em sete capítulos.

No capítulo 1, busca-se contextualizar e justificar a temática investigativa e as motivações que impulsionaram a opção pelo tema. Descreve-se o problema e destacam-se algumas hipóteses que poderão ser confirmadas ou negadas no decorrer do trabalho. Destacam-se alguns autores como suporte inicial por sua relevância alicerçando um diálogo com a teoria.

No capítulo 2, explicitam-se os princípios da Educação Inclusiva, conceitos, terminologias e legislação vigente. Complementa-se este capítulo trazendo algumas reflexões que abordam a inclusão à luz dos Estudos Culturais e os autores que embasam esses aspectos.

No capítulo 3, apresentam-se as políticas públicas educacionais inclusivas do município de Canoas-RS.

Na continuidade, no capítulo 4, relata-se a análise da produção científica da última década, dos trabalhos postados no Banco de Teses e Dissertações do Portal CAPES acerca do processo de inclusão no ensino regular.

No capítulo 5, descreve-se a metodologia utilizada, bem como os sujeitos, instrumentos e o caminho de análise elencado.

No capítulo 6, apresenta-se a análise dos dados coletados iniciando-se pela caracterização do campo empírico e perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. Procede-se a análise e interpretação dos dados através do diálogo das docentes, permeados pelas reflexões trazidas pelos autores nos quais este trabalho está embasado.

No capítulo 7, apresentam-se as considerações finais do estudo realizado apontando-se as ideias principais que foram sendo construídas no decorrer da elaboração deste trabalho.

Os resultados desta pesquisa visam contribuir significativamente para o entendimento e a problematização dos estudos sobre inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular. Busca-se averiguar demandas e fragilidades, indicar caminhos e possibilidades. Explorar este campo, é fundamental para aprimorar o trabalho realizado nas escolas da rede municipal de Canoas.

2 REVISITANDO O PASSADO

Para melhor compreender a temática da inclusão, é necessário revisitar o passado, considerando conceitos e concepções que marcaram profundamente a consciência coletiva através das vivências do homem em relação à deficiência.

No decorrer da história da humanidade, inúmeras foram as atitudes assumidas pela sociedade em relação às pessoas com alguma deficiência. Tais atitudes foram mudando de acordo com os fatores econômicos, culturais, filosóficos e científicos da época. Nesse contexto, conforme Beyer (2010, p. 13) “[...] nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. Assim, uma escola para todos nunca existiu”.

Historicamente, “[...] pode-se constatar que até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas” (MAZZOTTA, 2005, p. 16). Ao trilhar esse caminho histórico, percebe-se que as pessoas com alguma deficiência foram desprezadas pela sociedade. Conforme aponta Carvalho (2010), “na mais remota antiguidade eram consideradas como estorvos, como empecilhos e, por isso, exterminadas” (p. 31-32). Tal situação registra a dificuldade que a sociedade teve ao lidar com as características advindas da condição de deficiência ou limitações, decorrentes de critérios preconcebidos como diferente.

Com o advento do cristianismo na Idade Média, através do fortalecimento da Igreja Católica, houve algumas mudanças, onde “[...] os senhores feudais abrigavam as pessoas deficientes em casas de assistência médica, porque eram consideradas merecedoras de atenções caridosas” (CARVALHO, 2010, p. 32). O descortinamento histórico registra um período acentuado de exclusão social, onde essas pessoas passaram a depender basicamente da boa vontade e caridade humana.

Nessa perspectiva, Aranha (2005) aponta que nesse período houve torturas e outras punições extremamente severas, que incluíam até a morte pela fogueira, abarcando não apenas as pessoas com deficiência, mas todos que de alguma forma discordavam das ações do clero. Somente a partir de uma divisão dentro da própria igreja, liderada por Martinho Lutero, chamada de Reforma Protestante, iniciou-se uma nova igreja caracterizada por padrões opostos às práticas referenciadas.

A partir do Século XVI, conforme Aranha (2005), inúmeras mudanças ocorreram em termos sociais, políticos, econômicos e, principalmente, em relação a

concepções filosóficas na interpretação da realidade. Com a implantação do capitalismo mercantil através da Revolução Burguesa, iniciou-se uma nova realidade. Conforme o mesmo autor, a deficiência passou a ser concebida como produto de causas naturais ou de natureza orgânica, passando a ser tratada por meio da alquimia, magia e astrologia que na época começava a surgir.

Assim, no decorrer do século XVI, iniciou-se um importante período, em que teve “[...] o início do período das chamadas concepções científicas sobre a deficiência; não era mais nos deuses que estava sua explicação, mas sim no corpo das pessoas” (BARTALOTTI, 2006, p. 42). Neste período, o interesse pelo corpo favoreceu o surgimento de ações de tratamento médico das pessoas com deficiência, com ênfase na estimulação. Com a evolução da Medicina produzindo e sistematizando novos conhecimentos, outras áreas de conhecimento também foram aproximando-se, coletando informações acerca da deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento, levando ao aprimoramento das técnicas, das intervenções e ao surgimento das instituições especializadas.

Através desse conjunto de ideias, valores e ações que contextualizavam as relações sociais daquela época, surgiu formalmente o modelo de institucionalização. De acordo com Carvalho (2010), esses eram locais de confinamento, modelo caracterizado, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais. Nessa prática ou modelo médico, “[...] a pessoa passa a ser percebida e representada, no imaginário coletivo, como alguém totalmente incapaz” (CARVALHO, 2010, p. 29).

Sintetizando o pensamento dessa última autora, o modelo biomédico destaca a condição de dependência permanente, ou seja, um problema para a sociedade, passando a ideia do *déficit* ou defeito, carregada de preconceitos, estereótipos e estigmas. No século XX, o paradigma da institucionalização começou a ser revisado e criticado. Tal modelo empregado desde os fins da década de cinquenta, era inadequado e ineficiente, causando improdutividade e segregação. Beyer (2010) postula que a década de sessenta, marcada pela crítica tanto da academia científica como de vários profissionais e demais influências econômicas, convergiram na busca de novas práticas em relação à deficiência.

Desta forma Foucault (2008) define o início do processo de normalização, tendo como defesa a introdução e/ou aproximação da pessoa com deficiência,

procurando inseri-la nos padrões do cotidiano mais próximo do normal. Segundo o mesmo autor “[...] de fato, pelo menos em nossa cultura, a passagem para o patológico não se realizou de uma maneira imediata”. (FOUCAULT, 2008, p. 97).

O paradigma da Educação Inclusiva surgiu desse movimento constante de transformações, que envolve aspectos éticos, políticos, antropológicos e médicos. Na Educação quando nos deparamos com alunos com NEE surgem inúmeras dúvidas e todos os esforços e investimentos parecem utópicos se vistos de forma imediata. Esta temática ao longo dos tempos suscitou debates e discussões que conduziram a uma divergência de opiniões muito variadas. Encontramos, assim, aqueles que acreditam nas vantagens da inclusão no ensino regular e aqueles que questionam sua validade e consequências. Desse modo, o processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular implica, na prática, rever questões complexas que só serão resolvidas a partir de profundas reflexões de aspectos multifatoriais presentes inclusive ao longo da história educacional.

2.1 Integração e inclusão escolar: um breve histórico

Sendo a educação ferramenta básica para a inserção de qualquer pessoa em seu meio social, ela imprime a cultura, constrói o cidadão, amplia conhecimentos apontando à construção de um mundo melhor para todos. É a base fundamental para a participação, independência, conhecimento e autorrealização, tornando-se indispensável para a realização plena de todos os cidadãos. Historicamente, durante muito tempo, as pessoas “diferentes” foram excluídas da sociedade impedidas de participar dos espaços sociais onde se transmitiam conhecimento.

A política de inclusão surgiu nos Estados Unidos da América (EUA) a partir da segunda metade dos anos 70, visando “inserir” não só as pessoas com deficiência, mas todas as pessoas “excluídas” da escola e da sociedade, como os negros, os índios, as mulheres, os pobres e as demais minorias sociais (MENDES, 2006). Depois de passar pelo princípio da normalização difunde-se a possibilidade, por meio de leis e demais instrumentos jurídicos, igualar os homens entre si. Dessa forma, surge o princípio da integração.

Sassaki (2010) postula que “[...] durante o primeiro período dos anos 70 ocorreu o processo denominado de integração, onde crianças e jovens com deficiência, mais aptos, eram encaminhados às escolas regulares, sendo que

permaneciam neste local se conseguissem acompanhar o processo educacional comum”. (p. 39). Assim, neste período, foram criadas as classes especiais dentro das escolas comuns, para atender alunos com deficiências inclusive com dificuldades de aprendizagem. Porém mesmo oportunizando vários tipos de atendimentos em espaços diferenciados “[...] trata-se de uma inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (MANTOAN, 2006, p. 18). Apesar disso, Sassaki (2010) reconhece que a integração teve muitos méritos por promover a inserção de pessoas com deficiência na sociedade.

A partir de 1975, surge o princípio da inclusão, que visa integrar não só as pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotados, mas todos os alunos anteriormente excluídos das escolas regulares. Os princípios da integração e da inclusão têm sido, atualmente, os eixos das discussões em congressos, seminários, eventos e publicações na área da educação por estudiosos e pesquisadores tanto em nível nacional quanto internacional. A inclusão de alunos com NEE no ensino regular é uma questão histórica e paradoxalmente atual nas instituições escolares. Observa-se que nos últimos anos, nunca houve tanto destaque em termos de reflexões, debates, publicações de livros que culminaram num verdadeiro aparato legal. A temática inclusão não se restringe apenas à área da educação, a própria sociedade como um todo vem caminhando para o consenso de direitos para todas as pessoas nos mais diversos segmentos seja: cultural, educacional ou social.

Com a ampliação da discussão surge a defesa de perspectivas mais inclusivistas tendo como perspectiva “[...] suprimir a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e ensino regular. Onde as escolas atendem as diferenças sem discriminar ou trabalhar a parte com alguns alunos” (MANTOAN, 2006, p. 19). Dessa forma, a partir de diversas leis e declarações aprovadas tanto em nível nacional quanto internacional evidencia-se uma evolução na superação da segregação, passando pela institucionalização, sinalizando uma política de inserção de pessoas com NEE primeiramente através da integração e posteriormente da inclusão. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque “[...] não atinge apenas os alunos com deficiência, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2006, p. 19).

Com a promulgação da nova Constituição Federal em 1988 foi posto que a educação é direito social de todo cidadão brasileiro. O artigo 208 prevê como dever

do Estado “o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”. Esse dispositivo legal aparece revisto, posteriormente, na Lei nº 9.394/96, que reafirma ser dever do estado promover “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. nº4º, inc. III). Essa mesma lei prevê serviços de apoio especializado e abre possibilidades ao atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando não houver possibilidade de integração na classe comum. Ressalta-se que essa Lei avança no sentido de destacar a Educação Especial como modalidade de ensino, concedendo um capítulo específico para suas deliberações. A implementação efetiva desses dispositivos de lei requer a participação coletiva, visando, primeiramente, a mudanças atitudinais de todos os envolvidos no processo de inclusão. Novas propostas de gestão educacional também devem ser implementadas, assim como à suspensão de barreiras arquitetônicas, além de visar à criação de suporte especializado para atender as especificidades desses educandos. A inclusão compreende um valor constitucional, ou seja, as pessoas com necessidades especiais em decorrência ou não de alguma deficiência possuem os mesmos direitos perante a sociedade, amparados por leis e declarações universais. Porém, como todas as transformações sociais, necessita-se da conscientização, da mobilização e principalmente da sensibilização de cada um.

A inclusão da pessoa com Necessidades Educacionais Especiais no espaço escolar tem gerado discussões, controvérsias e muitas angústias. Assim, faz-se necessário promover a reflexão sobre novas possibilidades no ato de ensinar e aprender. Ressalta-se que a nova proposta de educação inclusiva surgiu com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia. Tendo como meta principal a de garantir a democratização da educação, independentemente das particularidades dos alunos. Sendo assim, todas as ações pedagógicas da escola devem estar voltadas para o atendimento desse público, promovendo a intervenção necessária para a democratização da educação.

A inclusão da pessoa com Necessidades Educativas Especiais na escola regular foi assinalada pela Declaração de Salamanca (1994), reafirmando que, pedagogicamente, além das características democráticas, a educação deverá ser pluralista. Cabe ressaltar que não basta garantir apenas o acesso, mas a permanência com qualidade do aluno nos diversos níveis de ensino, respeitando

fundamentalmente sua identidade social, concebendo que a escola precisa considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as condições e adaptações necessárias, que atendam as necessidades de aprendizagem de cada educando no processo educativo. A inclusão promove uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a auxiliar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas oferece condições para que todos obtenham sucesso no processo educativo geral.

2.2 Princípios da educação inclusiva: terminologia e legislação

Discutir e conceituar a educação inclusiva nos remete à Constituição Federal de 1988, que significou um grande avanço em termos educacionais no Brasil, respaldando e propondo avanços significativos para a educação escolar. Conforme Art. 1º, incisos II e III, e demais artigos subsequentes, elegendo a cidadania e a dignidade da pessoa humana como um dos seus objetivos fundamentais: a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação, também garantindo o direito à igualdade de todos em todos os espaços. Esse direito, de acordo com a legislação vigente, deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Por essa razão, toda escola deve atender aos princípios constitucionais sem excluir nenhuma pessoa em decorrência de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

A Constituição Federal de 1988 também prescreve no artigo 208 do capítulo III, que o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Assim, “na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade” (MANTOAN, 2006, p. 27).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos e recursos específicos para atender às suas

necessidades, reafirmando o prescrito na constituição, estabelecendo igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os alunos na escola.

Em relação à organização dessas ações e serviços, em 2001 o Conselho Nacional de Educação aprova o relatório da Câmara de Educação Básica, instituindo, através da Resolução CNE/CP nº 2/2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo parâmetros para a organização dos serviços de educação especial na perspectiva inclusiva.

Originalmente, a expressão educação inclusiva surgiu na luta de profissionais da área de educação especial e na reivindicação do ingresso de alunos, antes chamados de portadores de deficiência nas escolas regulares, e não apenas nas escolas especiais. Nesse contexto, “o objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento”. (MITTLER, 2003, p. 25).

A inclusão refere-se à filosofia consagrada na Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais: acesso e qualidade, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, em Junho de 1994, com o patrocínio da UNESCO e do governo espanhol. Dessa Conferência, surge o documento designado por Declaração de Salamanca, que foi adaptado por mais de 300 participantes, representando 92 países e 25 organizações mundiais. Trata-se do mais completo texto sobre inclusão na educação, onde fica evidenciado que a educação inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiência e sim a todas as pessoas que tenham necessidades especiais de carácter temporário, intermitente ou permanente.

Foi na Declaração de Salamanca (1994) que a educação de pessoas com NEE se aproximou da educação inclusiva ao defender o acesso das mesmas às escolas regulares, e que essas escolas devem se adequar por meio de uma pedagogia centrada na criança ou jovem, capaz de ir ao encontro de suas necessidades. A própria valorização da diversidade humana pela sua importância precisa ser concebida para o enriquecimento de todas as pessoas, no direito de incluir e não de excluir, e no igual valor das minorias em comparação com a maioria.

Chegamos aos nossos dias com a certeza de que o direito de ser diferente é um dado adquirido e incontestável, pelo que se impõe que todas as crianças, com ou sem deficiência, frequentem a escola, sendo-lhes proporcionados os meios mais

adequados para que se desenvolvam e aprendam. Apesar do aumento de estudos em relação ao tema inclusão, ainda há muitas dúvidas em relação a terminologias ou expressões usadas para se referir a crianças e jovens com necessidades especiais. Cabe ressaltar que a busca por termos adequados visa ampliar a discussão sobre o tema tão complexo como a inclusão escolar.

A busca pela adequação dos termos utilizados para se referir a pessoas com alguma deficiência, visa justamente eliminar preconceitos acumulados ao longo de uma história de luta e prejuízos. Nessa perspectiva cabe ressaltar que:

Na verdade, cada nomenclatura revela um aspecto, projeta uma face, deforma de um jeito. Mesmo quando a intenção não é desqualificar. [...] preferir uma nomenclatura a outra não é questão aleatória. O nome insinua crenças, delinea pontos de vista, revela intenções (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p. 32-33).

Ainda que a sociedade mude seu discurso na busca pelo termo mais adequado, é necessário observar que o mais importante é romper com padrões comportamentais discriminatórios, conservadores e preconceituosos, que se busca superar a partir da proposta de inclusão. É com base nessas considerações e na necessidade de adotar uma nomenclatura, que se optou, neste trabalho, pelo emprego da expressão “alunos com Necessidades Educacionais Especiais”. Esse termo começou a ser usado no final dos anos 60, tendo como significado: “[...] o aluno que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade” (COLL, et al., 1995, p. 11).

O importante é que a terminologia adotada não desvalorize nem exclua essas pessoas do convívio em comunidade, seja no trabalho, saúde, educação, esporte, sexualidade, lazer, cultura e outros, para que as mesmas possam exercer seus direitos. Conforme Carvalho (2010), faz-se necessário reconhecer que o modelo médico desde o século XVIII, cujo foco era a incapacidade das pessoas com alguma deficiência, ainda influencia o contexto educacional atual. Ou seja, todas essas questões, inclusive os problemas conceituais, abordados, distorceram e dificultaram a inserção de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular.

Por tudo isso, não basta apenas reconhecer a importância dessa situação na educação, nem tão pouco reunir grupos defensores comprometidos com a

verdadeira inclusão, visando contrabalançar injustiças históricas. Essas declarações devem ser interpretadas de maneira a envolver e deliberar os direitos contidos e que precisam ser colocados em prática para melhorar efetivamente as oportunidades às crianças e a todas as pessoas com necessidades e características diversas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996) no Artigo 2º determina o seguinte: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 2001, p. 43). Dessa forma, a proposta de uma educação inclusiva passa a ser vista de um modo mais abrangente, onde se faz necessário romper com concepções arraigadas num contexto ultrapassado, fundamentado na deficiência e não nas potencialidades dessas pessoas.

O Plano Nacional de Educação, através da Lei nº 10.172/01, em relação à educação de pessoas com NEE, define objetivos e metas que, resumidamente, destacam-se a seguir, que tratam do “[...] desenvolvimento de programas educacionais em parceria com as áreas de saúde e assistência social, [...] do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino” (BRASIL, 2001, p. 10-11).

Sabe-se que tais dispositivos legais, caso não forem assumidos devidamente e assim colocados em prática, poderão ser realizados sem êxito, apenas como imposição daqueles que de certa forma detêm o poder. Discutir tais dispositivos possibilita reconhecer a extrema relevância da temática em questão que visam não apenas a adequação dos sistemas de educação, mas a transformação desses espaços em sistemas educacionais inclusivos.

2.3 A inclusão e os estudos culturais: um olhar diferenciado

A proposta de um sistema educacional inclusivo encontra-se atualmente amparada legalmente, na busca de condições favoráveis para o pleno desenvolvimento de todos os alunos. As conquistas neste cenário se traduzem em documentos legais, incluindo as ofertas de atendimentos especializados, assim como adequação do espaço físico e demais estruturas de acordo com as leis, normas e decretos referenciados neste estudo.

No entanto, observa-se que, no contexto escolar, as práticas inclusivas se distanciam das propostas legais e teóricas. Onde se percebe que “Os “olhos” que olham as crianças na escola [...] não são desinteressados, estão historicamente comprometidos na constituição de certas políticas de identidade e de representações culturais” (CORAZZA, 2001, p. 22).

Considerando que historicamente as pessoas com alguma deficiência vêm sofrendo inúmeras discriminações ao longo do tempo, faz-se necessário abordar aspectos culturais além dos ordenamentos legais, visando garantir plenamente, a inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Nesse sentido, considera-se que é essencial ampliar, promover e alicerçar reflexões e discussões na perspectiva dos Estudos Culturais (EC²) em relação aos desafios envolvidos no processo de construção de um sistema educacional efetivamente inclusivo. O campo dos EC se ocupa principalmente de aspectos subjetivos das relações sociais, onde tudo emana e do qual é impossível resistir. As formas como os seres humanos se relacionam estão permeadas por vínculos de poder e hierarquização. Desse modo, todos nós somos produzidos perpetuamente na e pela cultura. Nas palavras de Silva (2012, p. 73), “as questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica”. De acordo com o autor, mesmo que tratadas como temas transversais, essas questões necessitam de uma abordagem que busque problematizá-las, visando servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora, centrada na diferença ao invés de negá-la. O cenário é complexo, onde não é mais possível esquivar-se de discussões que permitam a construção de ideários que sustentem o processo de incluir as diferenças.

Os EC surgiram de forma organizada, diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra. As relações com a sociedade, assim como as mudanças sociais, vão compondo o eixo principal de observação desse amplo campo de estudos em relação às práticas sociais consagradas da ideologia reinante e dos costumes concebidos como normas. Ressalta-se a importante participação de Stuart Hall na formação dos Estudos Culturais britânicos, que sem dúvida alguma é unanimemente reconhecida. Os estudos realizados por esse teórico traz um “novo” entendimento para o termo cultura, antes associado à hierarquia, distinção e elitismos que:

² O termo EC refere-se aos Estudos Culturais.

[...] regula nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla. [...] assumindo uma centralidade em nosso tempo, influenciando e determinando a estrutura e a organização da sociedade moderna aos processos de desenvolvimento inclusive recursos econômicos e materiais (HALL, 1997, p. 39).

Percebe-se que toda ação social é cultural, onde todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado. Ou seja, a cultura nos cerca, nos rodeia, nos atravessa, e seus artefatos atrelam-se à nossa vida cotidiana. A questão que se coloca em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino regular, envolve desconstruir práticas imbricadas com um sistema de dominação, alienação e poder, que historicamente sempre predominaram nas instituições de ensino. Diante de inúmeras pesquisas envolvendo o campo dos EC, percebe-se a riqueza de possibilidades que envolvem a temática e que suscitam os mais complexos debates, sobretudo envolvendo importantes temas no âmbito educacional como os valores, as diferenças, o preconceito e a discriminação. Evidencia-se que o trabalho educativo precisa ser ressignificado, ao invés de negar a existência desses fatores ou simplesmente negligenciá-los. Ressalta-se que: “[...] as análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. [...] tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações” (SILVA, 2002, p. 134).

A observação contemporânea desse processo transforma-se tanto em tema reflexivo de estudo, quanto em reflexo do próprio processo vivido atualmente pelo campo dos EC. Tais reflexões levam ao encontro de questões voltadas ao processo de inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular. Mesmo reconhecendo que nos domínios legais e teóricos houve mudanças importantes, não podemos negar que a deficiência relaciona-se com outras formas de exclusão, como classe social, raça e gênero, apenas para citar algumas das mais evidentes. No entanto, só a partir de uma mudança que implique dar nova significação num sentido geral para todas essas questões que permeiam a educação é que poderemos mudar esse cenário. Por tudo isso, cabe ressaltar que a educação tem um importante papel no processo de reprodução social. Silva enfatiza que: “[...] os professores e aprendizes são sujeitos de poder e saber, e suas ações estão sempre implicadas nas próprias relações sobre as quais (e no interior das quais) eles agem” (1994, p. 106). Assim:

Os subterfúgios teóricos que distorcem propositadamente o conceito de inclusão, condicionando-o à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos para atender às expectativas e exigências da escola, precisam cair por terra com urgência. Porque sabemos que podemos refazer a educação escolar segundo novos paradigmas e preceitos (MANTOAN, 2006, p. 35).

A escola é atingida diretamente por inúmeras subjetividades entre cultura, saber e poder. As influências das representações sociais em torno das deficiências que tanto interferem na dinâmica da rotina escolar, constituindo-se em verdadeiras muralhas, impossibilitando o desenvolvimento de uma nova cultura organizacional inclusiva. Destaca-se que “as barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores. Parece que a apropriação de informações, as trocas de ideias, a verbalização dos sentimentos, sem culpas, constituem “caminhos” para as mudanças de atitudes” (CARVALHO, 2010, p. 79).

Para que as escolas se tornem inclusivas, é preciso desconstruir as barreiras atitudinais ou resistências humanas envolvidas no processo de inclusão. Pensar em inclusão escolar como possibilidade de transformação social requer discutir inclusive sobre o papel da escola na sociedade. O campo dos EC, além de enfatizar a produção ativa da cultura, ao invés de seu consumo passivo, surge para deflagrar aspectos imbricados que sustentam essas atitudes. Para tanto, tais estudos ressaltam a importância dos questionamentos acerca de hierarquias entre formas e práticas culturais estabelecidas a partir de oposições como cultura alta/baixa, superior/inferior, entre outras binaridades presentes no âmbito escolar, especialmente no que se refere à educação inclusiva. Nesse sentido, aponta-se o seguinte: “[...] o trabalho com o fato educativo, pensado para além das disciplinas, torna-se complexo, pois comporta as relações humanas” (QUARESMA DA SILVA, 2005, p. 124).

Cabe ressaltar que na ação educativa, restringimos nossos juízos às maneiras de pensar como certo ou errado, aceitável ou inaceitável, bonito ou feio, aluno bom ou aluno ruim e outras tantas binaridades. Quando se caminha nos rastros dos pensadores que tomam a diferença como mote, percebe-se a relevância em produzir o pensamento plural. É preciso compreender que não se trata de ser bom ou ruim, normal ou anormal, capaz ou incapaz. Trata-se de se pensar simultaneamente, sem que uma linha defina ou determine a outra. “A questão das oposições binárias constitui, na atualidade, um dos fatores mais nocivos à análise da realidade educacional” (SKLIAR, 2005, p. 20).

Raciocinamos de maneira dicotômica, e com isso perdemos a capacidade de captar a riqueza da diversidade do quanto tudo isso, se bem conduzido, pode vir a contribuir para melhorar a qualidade da educação para todos. Fica claro que: “nossas ações e concepções funcionavam, então, pela via de um modelo espacial, no sentido tópico, em cima/embaixo, dentro/fora, ou no sentido métrico, perto/longe do poder dominante” (CORAZZA, 2001, p. 99-100).

As construções históricas, trazidas através da cultura, vista como norma, tornam difícil de se ver os fatos de outra maneira. Infelizmente, estamos acostumados(as) com a desigualdade, com posturas excludentes. Porém, o prejuízo não é unilateral, pois, quem nega o outro, também sai perdendo. Como educadores(as) podemos fazer isso priorizando uma reflexão crítica, onde não podemos esquecer que a educação não implica somente em aprendizagens de conteúdos específicos e repetidos incansavelmente. Trata-se, pois de refletir, duvidar e questionar não só do que concebemos como normal e/ou natural. Assim, há de se atentar para que as multiplicidades sejam observadas, visando romper os pensamentos binários que excluem e impedem os sujeitos de encontrarem seu lugar na sociedade.

No processo de diferenciação ou de classificação do outro tão presente no espaço escolar, é que se estabelecem hierarquias entre os indivíduos. As relações de poder se dão através desses atributos que desfavorecem, excluem, afastam, tornando o outro um problema para os demais, considerando-o anormal, ou seja, fora do contexto social. Não podemos negar que as diferenças são históricas e constituídas nas e pelas relações sociais. Nesse processo vai se negando o diferente. Para mudar esse cenário, faz-se necessário entender e reconhecer que as diferenças são determinadas, isto é, produzidas socialmente e estão relacionadas ao poder. Cabe lembrar que a educação de alunos com NEE por muito tempo esteve pautada num modelo de atendimento terapêutico. Sob esse enfoque, a área educacional seguiu pelo viés clínico médico. Desta maneira: “Em nosso incompleto sistema de atendimento às pessoas com necessidades especiais, constata-se o predomínio de ações terapêuticas: o delineamento pedagógico mantém-se atrelado à orientação de natureza terapêutica” (BEYER, 2010, p. 19).

Esse modelo segregador passou a ser questionado, desencadeando novas possibilidades pedagógicas, visando a inserção de todos os alunos, inclusive aqueles com alguma deficiência nas escolas regulares. Buscando, com isso, romper

com as práticas historicamente alinhadas com um enfoque paradigmático clínico-médico. As mudanças de atitudes e paradigmas são essenciais para a construção de uma escola inclusiva. O sucesso do processo da inclusão está fortemente ligado a uma nova visão, capaz de reconhecer e aceitar as diferenças onde se faz necessário e urgente questionar, indagar, promover e estabelecer novas relações, em que todos se sintam acolhidos, respeitados e, principalmente, valorizados.

Assim, pensar a educação de alunos com NEE no ensino regular sob a ótica dos Estudos Culturais, permite tecer novos caminhos no processo de ressignificação de paradigmas, que, mesmo parecendo universais, precisam ser modificados. A inserção das pessoas com deficiência na vida escolar sempre foi um desafio; tanto para pais como educadores. Sabe-se que não é tarefa fácil trabalhar pedagogicamente com a diversidade. Ainda mais em um país marcado por profunda exclusão social, política, econômica e cultural.

Para avançar na discussão, é importante compreender que os processos e a luta pela inclusão de alunos com NEE na escola regular representam mais do que a integração desses nos espaços escolares a eles negados historicamente. Sendo fundamental promover reflexões, buscando sistematizar ações voltadas para a inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em decorrência ou não de alguma deficiência.

Para melhor compreender a temática inclusão, é necessário revisitar o passado considerando conceitos e sentimentos que marcaram profundamente a consciência coletiva através das vivências do homem em relação à deficiência. No decorrer da história da humanidade, inúmeras foram as atitudes assumidas pela sociedade em relação às pessoas com alguma deficiência. Tais atitudes foram mudando de acordo com os fatores econômicos, culturais, filosóficos e científicos da época.

Historicamente as pessoas com alguma deficiência foram desprezadas pela sociedade. A própria família os mantinha afastados do convívio social pela sua incapacidade e anormalidade, sem qualquer expectativa de desenvolvimento, onde: “outras entraram forçosamente no isolamento, segregadas em instituições. Com certeza, algumas morreram por falta de cuidados, enquanto outras foram escondidas por suas famílias, as quais temiam a discriminação e o preconceito” (SMITH, 2008, p. 33).

Ao abordar esses fatos, percebe-se a forte relação entre sociedade e deficiência no contexto econômico, político e cultural, que constituíam o pensar naquele período. Segundo a mesma autora: “as crenças negativas sobre pessoas com deficiência continuavam nas primeiras décadas do século XX. A educação básica era obrigatória para crianças sem deficiência, mas aquelas que a possuíam eram impedidas de ter acesso à instrução” (SMITH, 2008, p. 33).

A partir dos anos 1960, com as políticas de integração, através das modalidades terapêuticas e assistencialistas, começam a surgir os discursos pela educação inclusiva. Na década de 1990, com o reconhecimento dos direitos humanos, integrados à comunidade e expressados nos discursos oficiais, propõe-se o direito à diversidade para que se constitua uma escola para todos:

Reconhecidamente, as atitudes modificaram-se durante os últimos 50 anos. O fim da Segunda Guerra coincidiu com um tempo de mais oportunidades para todos. [...] surgiram com isso, preocupações sobre como garantir um tratamento adequado tanto para deficientes quanto para superdotados. (SMITH, 2008, p. 33).

Nesse contexto, surge a concepção de educação inclusiva, que demanda processos de organização e gestão das escolas e sistemas. Ou seja, os princípios norteadores de uma Educação Inclusiva foram lançados, com bases legais que a fundamentam. Basicamente, os objetivos de um sistema educacional inclusivo centram-se na aprendizagem do aluno com NEE, ao apoio ao professor; visando garantir a escolarização no ensino comum, assim como facilitar o desenvolvimento das capacidades individuais. Porém, deparamo-nos com barreiras atitudinais nesse processo, apontadas a seguir por Mantoan (2009): “o preconceito justifica as práticas de distanciamento dessas pessoas, que têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma sem deficiência” (p. 36). Partindo dessas reflexões, é preciso entender que a diferença alicerçada de forma negativa está ligada a um processo histórico e preconceituoso. E, assim, faz-se necessário um esforço integrado e colaborativo, a fim de consolidar novas bases para que, de fato, na prática se efetive o que determina os documentos e decretos legais vigentes. Percebe-se que muitos são os desafios à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Ao se ler e pensar o desenrolar histórico do processo de inclusão, depara-se a cada momento com limitações e dificuldades do ser humano para entender, aceitar e lidar com o

assunto. Associados a tantos desafios, encontra-se uma nova forma de olhar que apontam os principais e essenciais pressupostos que nos impulsionam a agir por mudanças em busca da educação inclusiva. Sendo assim: “[...] podemos pensar no quanto é difícil enquadrarmos o sujeito/aluno numa determinada categoria, de acordo com padrões estabelecidos, o que, muitas vezes, é objetivo da escola” (SILVA, 2005, p. 48). A partir da perspectiva dos EC, é possível fundamentar as ações educativas comprometidas com a construção de uma escola democrática fundada na convivência entre identidades culturais e sociais múltiplas. Mas, para que isso ocorra, é necessário que sejam questionadas as relações de poder assimétricas que se manifestam nas atitudes preconceituosas e excludentes em relação aos indivíduos com diferentes aparências físicas, assim como os estilos de aprendizagem pouco comum e a aceitação desses no meio escolar regular. Ou seja:

A educação das crianças especiais é um problema educativo como é também o da educação de classes populares, a educação rural, a das crianças da rua, a dos presos, dos indígenas, dos analfabetos, etc. É certo que em todos os grupos que menciono existe uma especificidade que os diferencia, mas também há um fator comum que os faz semelhantes: trata-se daqueles grupos que, com certa displicência, são classificados como minorias que, na verdade, sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo (SKLIAR, 1997, p. 14).

Cabe ressaltar que não podemos perder de vista a relação entre os EC e a educação inclusiva. Tal compreensão está imbricada diretamente com tudo que ocorre no espaço escolar desde a metodologia, o currículo, em especial o currículo oculto, relações de poder, identidades, raça, etnia, efeitos da globalização, saberes e das relações sociais. Nessa direção é que se configura o “outro”, onde podemos apontar novas reflexões e possíveis configurações para o entendimento dos desafios que envolvem a educação nos dias atuais. Atualmente, não estamos mais na fase de afirmar positivamente o direito à educação de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência, no sistema regular de ensino e, sim, de procurar conscientemente avançar na prática, garantindo o crescimento e desenvolvimento de todos através de um sistema educacional efetivamente inclusivo. Para tal é importante refletir sobre as ideias e concepções que frequentemente ouvimos e que infelizmente também reproduzimos. Toda a prática é decorrente dessas concepções. Portanto, cabe a cada sujeito envolvido nesse processo, dar seu ponto de partida, seja refletindo, propondo novas posturas ou contestando o perverso

papel que a escola historicamente apropriou-se, utilizou-se e reproduziu durante tanto tempo.

3 A INCLUSÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS MUNICIPAIS

Neste capítulo, abordamos aspectos que envolvem as políticas públicas educacionais inclusivas, que vêm sendo implantadas na rede municipal de Canoas através da SME e demais unidades envolvidas nesse processo.

Conforme a Unidade de Inclusão (SME/UI), o Sistema Municipal de Ensino de Canoas desenvolve a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com determinações que integram a Constituição Federal do Brasil de 1988. A Educação passa então a ser apresentada como um direito de todos, onde se iniciaram mudanças no sistema de ensino, passando a disseminação de uma proposta de Educação Escolar Inclusiva.

As políticas públicas de Educação Inclusiva definem o conjunto de diretrizes e normas que norteiam a proposta no ensino regular rumo à sua efetivação nas práticas e ações pedagógicas. O inciso III, do artigo 208, estabelece o atendimento educacional especializado às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A Constituição de 1988 é um marco na defesa da inclusão escolar de pessoas com ou sem deficiência. Para Mantoan (2006, p. 27), “na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade”.

A partir dessa determinação, muitas reflexões e ações vêm sendo instituídas no sistema educacional desse município, para que pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso às escolas de ensino comum, como um espaço-tempo de aquisição de conhecimentos. Portanto, a mesma autora ressalta que:

A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral (MANTOAN, 2006, p. 27).

Nessa perspectiva de ensino, permeiam todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar, considerando as situações singulares, os perfis, as características biopsicossociais, as faixas etárias dos alunos e se pautará em princípios éticos, políticos, estéticos e legais dos direitos humanos.

O Art. 21 da seção XI da Lei nº 5.363 de 02 de janeiro de 2009 (CANOAS, 2009) dispõe acerca da estrutura, organização e funcionamento do Poder Executivo Municipal de Canoas, sendo de competência da Secretaria Municipal de Educação quanto à inclusão digital de todos os níveis e etapas, bem como da promoção da inclusão.

3.1 A implementação da proposta na rede

O município de Canoas vem procurando garantir a esses alunos e alunas o acesso, a permanência e ensino nas escolas de educação básica. O Decreto nº 1.243 de 14 de dezembro de 2009 (CANOAS, 2009) cria o Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), vinculado à Unidade de Inclusão, da Diretoria de Educação Continuada e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação. (SME/DECD/UI). Considerando o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição Federal, o município de Canoas estabelece, através de Parágrafo Único, o CEIA que tem por objetivo proporcionar um atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente os matriculados na rede pública municipal de ensino.

Buscando integrar-se ao programa do Ministério de Educação, que apoia os sistemas de ensino na implementação de políticas educacionais inclusivas, o município procura disponibilizar as salas de recursos multifuncionais para a realização do atendimento educacional especializado nas escolas da rede. Carvalho (2010) ressalta o seguinte:

O MEC tem exercido uma ação efetiva, desenvolvendo programas que objetivam a transformação de sistemas educacionais em âmbito estadual e municipal para que as escolas que os integram possam ser positivamente qualificadas para o trabalho na diversidade. Tenho acompanhado essas ações, algumas vezes participando de eventos e constato, com satisfação, que o Brasil vem se empenhando para que nossas escolas assumam seu verdadeiro papel para garantir o exercício da plena cidadania do alunado (CARVALHO, 2010, p. 55).

Em conformidade com a legislação, a rede municipal busca complementar ou suplementar a escolarização dos alunos que constam no Censo Escolar Inclusivo. Atualmente, o município de Canoas possui 75 escolas, divididas entre 42 de ensino fundamental e 33 de educação infantil. São 29.901 alunos do ensino fundamental e 2.878 do ensino infantil, totalizando 32.779 alunos matriculados na rede.

Em 2010, foi formalizado por decreto o Centro de Capacitação Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA) onde os alunos com NEE da rede municipal de Canoas recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno da escola regular. No mesmo ano, o município também formalizou o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção em Braille (NAPPB) para atender alunos cegos e com baixa visão.

Em relação ao Censo Inclusivo de 2012, de acordo com UNI, o município apresenta alunos com as seguintes deficiências: 7 alunos cegos; 55 alunos com baixa visão; 59 alunos surdos; 30 alunos com deficiência auditiva; 646 alunos com deficiência intelectual; 111 alunos com deficiência física; 55 alunos com deficiências múltiplas; 26 alunos com autismo infantil; 17 alunos com síndrome de Asperger; 1 aluno com síndrome de Rett; 52 alunos com transtorno desintegrativo da infância (Psicose Infantil) e 16 alunos com altas habilidades.

Para atender a este público, o município contratou 07 instituições filantrópicas sem fins lucrativos como serviços de apoio, incluindo a APAE e o Instituto Pestalozzi, o primeiro no Brasil que recentemente completou 86 anos. Dentro deste cenário de inclusões na rede regular, muitos casos necessitam de uma intervenção mais específica, que vai desde a viabilização de tecnologia assistiva, assim como apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção entre outras que exijam apoio constante na rotina escolar.

Essa intervenção está assegurada pela lei nº 1178 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes visando promover apoio pedagógico aos educandos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, está em implantação e em execução o projeto “Estagiários Monitores de Inclusão” compostos por estudantes nas Universidades locais, cursando Pedagogia, Psicopedagogia e Educação Física, dando apoio aos professores em sala de aula.

O município também disponibiliza, através do Programa Federal, salas de Recursos Multifuncionais. São 36 salas em pleno funcionamento, sendo que mais 53 estão sendo implantadas. O município também conta com a escola acessível, são

34 escolas adaptadas ou em processo de adaptação arquitetônica, assim como aquisição de recursos pedagógicos. O livro acessível também é um recurso que viabiliza a produção de materiais acessíveis, incluindo as novas tecnologias assistivas.

O Art. 8º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Na Educação Básica determina que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, disponibilizando professores capacitados e especializados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos e flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse aspecto

[...] precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. [...] o ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades. A individualização do ensino significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação (BEYER, 2010. p. 28-29).

A Rede municipal de Canoas vem implantando uma política educacional inclusiva conforme o que preconiza a lei que permita a construção de ideários que sustentem o processo de inclusão. Cabe salientar que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, através de uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. Na busca dessa efetivação, apenas as leis não são suficientes.

Todo esse arcabouço oficial que rege a educação do município de Canoas, auxilia-nos a compreender que cabe a cada um de nós contribuirmos para a implementação das políticas públicas nos níveis federal, estadual e municipal, possibilitando que as pessoas com deficiência conquistem e conservem o máximo de independência, autonomia e pleno desenvolvimento, bem como a inclusão e participação em toda sociedade.

Se ainda não é possível visualizar a escola inclusiva concretamente, pelo menos começamos a construir caminhos para que possamos chegar a ela,

superando antigos paradigmas de que não podemos fazer porque não sabemos. Podemos aprender fazendo, tentando, buscando subsídios para edificar a inclusão, conforme aponta Boff (2011). Nessa busca incessante é fundamental ressaltar que estamos tratando de um trabalho coletivo de desenvolvimento humano, que esperamos a médio/longo prazo obter melhores resultados.

3.2 Plano Político Pedagógico Municipal

De acordo com a Unidade de Inclusão (SME/UI), a construção do Plano Político Pedagógico do município é entendida como um instrumento de articulação em busca da melhoria da qualidade de ensino de todas as escolas da rede municipal de Canoas-RS. Para isso, começaremos discutindo os elementos básicos da construção do PPP desse município.

O documento incorpora as contribuições produzidas a partir de reflexões e debates por todos os segmentos da Secretaria Municipal de Educação (SME). Cabe ressaltar que foram articulados vários encontros entre equipes de cada escola da rede, representadas pelas supervisoras, orientadoras, diretoras e vices. A organização das reuniões partiu do Departamento Pedagógico (SME/DP) que vem propondo reflexões e contextualização acerca da atual conjuntura das políticas educacionais do município. De acordo com informações dos gestores desse departamento, o PPP da SME encontra-se em processo final de elaboração. Nesse aspecto, podemos afirmar que a elaboração do PPP não é exatamente uma novidade para as instituições escolares, porém, foi a partir da LDB 9394/96 que passou a ser exigido que cada unidade escolar pudesse explicitar suas intenções educativas e traduzi-las em um plano de ação. Essa autonomia na gestão escolar permitida e orientada pela legislação, onde cada escola elabora o seu próprio PPP atendendo à diversidade local, indica a necessidade de a escola refletir, cada vez mais, sobre sua própria organização contemplando as demandas daquele contexto.

O Artigo 12 da mesma lei aponta, em seus oito incisos, que as funções das instituições escolares sejam públicas ou particulares, sempre respeitando as normas gerais da educação nacional, federal, estadual ou municipal. Nesse contexto, o inciso I, do artigo 12 da LDB nº 9.394/96 explicita o dever de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” mantendo as linhas gerais da política educacional de seus sistemas (BRASIL, 1996). Cabe ressaltar que nestes dispositivos legais se constituiu

mudanças numa perspectiva democrática de participação coletiva, onde o PPP se configura em elemento imprescindível para a organização político-pedagógica de toda instituição escolar. Os Projetos Políticos Pedagógicos partem de determinações oficiais, sendo resignificados de acordo com a realidade e necessidade de cada comunidade escolar, garantindo o contexto cultural, ideológico e histórico local.

Assim, entende-se que o PPP não é algo construído isoladamente e em seguida arquivado apenas como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele precisa ser vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo.

Tanto a UNI como a DP da SME, visa, entre outras atribuições, dar suporte à implementação do PPP municipal, tendo como princípios básicos contribuir para a melhoria da qualidade de ensino desse município. Em regime de colaboração, o Artigo 8 da LDB nº 9.394/96 determina que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Portanto a elaboração do PPP de cada escola deve estar integrada e coordenada com os princípios norteadores de seu município.

De acordo com Mantoan (2006), é necessário observar o seguinte:

A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político pedagógico. Esse projeto [...] é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade (p. 46).

Considerando os apontamentos da autora, cabe salientar que todo projeto parte de uma demanda a partir de um diagnóstico, visando apontar aspectos que precisam ser trabalhados, respeitando as prioridades e definindo responsáveis para colocá-los em prática.

3.3 A formação docente frente ao contexto inclusivo

Não há como simplificar a complexidade da formação docente frente aos novos desafios no atual contexto educacional inclusivo. Reconhecemos o distanciamento entre a formação da atualidade e a realidade das práticas educacionais cotidianas. A jornada é longa e complexa onde, ao deparar-se com os desafios que se avolumam e se renovam busca-se um refinamento, requer manter-

se atento e aberto à realidade, na qual sempre é possível estabelecer múltiplas relações, para as quais se busca elementos fundamentais. No dizer de Tardif (2002, p. 61): “[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos”.

Nessa perspectiva, a formação docente assume outras funções, onde novas configurações ou exigências da profissão requerem uma nova formação inicial e permanente, cuja validade deve ser também de poder experimentar e proporcionar a oportunidade para desenvolvimento de uma prática reflexiva competente.

Portanto, os saberes docentes caracterizam-se atualmente como sociais, relacionais e personalizados, como define Tardif (2002, p. 20): “Além de social, o saber dos professores é também plural, compósito e heterogêneo, porque envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas”.

A formação docente, desde o início da constituição de um sistema nacional de ensino público, democrático e de qualidade, encontra-se no cerne de debates e reflexões visando à constituição de um novo cenário educacional.

Nesse contexto, a Unidade de Inclusão (UNI) e Departamento Pedagógico (DP) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Canoas têm o objetivo de auxiliar e adequar as escolas que compõem a rede municipal de ensino, através de formações, apoio e assessoramento, visando ressignificar os processos de ensinar e aprender de forma a contemplar as especificidades dos alunos. Essa iniciativa apoia-se na concepção e princípios, conforme determina a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” do MEC (BRASIL, 2008), procurando promover respostas às necessidades educacionais e visando garantir a transversalidade da Educação Especial. O documento apontado determina a formação de professores para a educação inclusiva, entre outros aspectos. Com a universalização do acesso à escola, impõem-se ao professor disseminar conhecimentos e novas atitudes conforme seu papel de agente transformador da educação. No sentido proposto, conforme Mittler (2003, p. 189), faz-se necessário: “Assegurar que os professores recentemente qualificados, tenham uma compreensão básica de que o ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito em longo prazo”.

Dentro desse contexto, a formação continuada pode proporcionar aos professores momentos de reflexão e fundamentação teórica a partir do compartilhamento das experiências, onde todos problematizam a realidade visando encontrar novas propostas para desafios comuns, fortalecendo laços de apoio em rede.

Espera-se, ainda, disseminar as metodologias utilizadas através de um leque de sugestões que surge a partir dos debates para o aprimoramento de ações para atender as especificidades de alunos com NEE que pressupõe a construção de uma prática pedagógica e o preparo docente para o atendimento da diversidade num mesmo contexto educacional. Dessa forma, é preciso abandonar a concepção de ensino, onde se exigia dos alunos a memorização de conceitos, fórmulas e disciplinas isoladas do contexto real. Este método convencional já atendeu ao papel que lhe cabia na sociedade, mas, hoje, faz-se necessário resgatar o ensino através de ações interdisciplinares que foquem, como principal objetivo, a construção do cidadão capaz de avaliar, refletir, criar, intervir e modificar o contexto social em que está inserido. E este processo só acontece quando se tem clara direção do que se pretende alcançar.

A formação docente necessita integrar-se aos processos políticos educacionais inclusivos, visando redefinir práticas com vistas à educação inclusiva, que vai muito além de entender um pouco de cada deficiência ou limitação, seja física, sensorial ou intelectual. O aprimoramento, nesse sentido, consiste na integração de gestores, diretores e demais profissionais que integram o grupo administrativo da Secretaria Municipal de Educação (SME), visando criar uma rede de recursos humanos e tecnológicos para qualificar os docentes, principalmente aqueles que se mostram resistentes no atendimento dos alunos com NEE.

Sabedores da importância dessa demanda, os gestores municipais buscam redimensionar a lógica que organiza os processos, os recursos, as relações, o tempo e o espaço dessas escolas da rede municipal de Canoas. A gestão que integra a educação inclusiva vem procurando intensificar a promoção de espaços de formação, onde possa haver trocas de práticas, reflexões e debates que apontam em direção à promoção da aprendizagem desses alunos, efetivando e executando o Projeto Político Pedagógico de cada escola dentro dos princípios inclusivos adotados pelo município.

4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE TESES E DISSERTAÇÕES

Percebe-se cada vez mais a importância em analisar produções científicas que, por sua vez, apresentam-se como recursos capazes de nortear novos rumos condizentes com as necessidades no tocante à realidade do processo de inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular, visando contribuir para a melhoria desse processo.

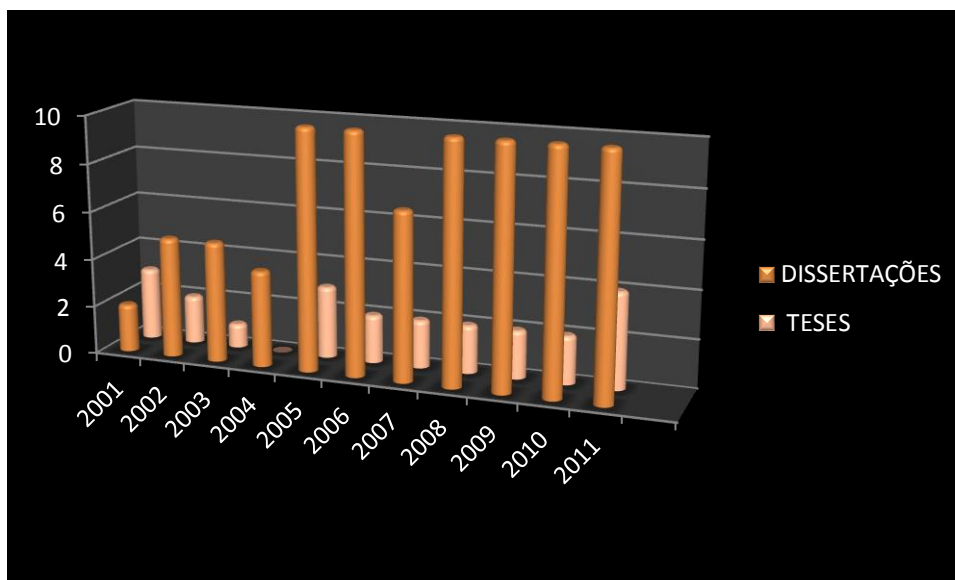
Dessa forma, realizou-se a análise da produção científica sobre o processo de inclusão de alunos no ensino regular no período de 2001 a 2011, postado no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os dados foram obtidos no decorrer do mês de outubro de 2012. Cumpre ressaltar que no período de busca só constavam as dissertações e teses defendidas até o ano de 2011. Foram selecionados 106 estudos a partir da combinação dos seguintes descritores: “docente, inclusão, ensino regular”. As análises partiram dos resumos tomados pelos seguintes aspectos: o número de teses e dissertações, o foco de interesse dos autores, as áreas do conhecimento e o referencial teórico utilizado.

Optou-se pelas pesquisas realizadas na última década por ser um período representativo, tendo em vista o aumento de debates e movimentos sociais sobre a temática principal conforme aponta Carvalho (2010).

Finalizada a etapa de busca, iniciou-se o trabalho de construção das categorias de análise. Esse processo se deu através da leitura dos resumos, com o objetivo de elencar as principais informações, com vistas na construção de categorias pertinentes ao estudo.

O gráfico 1 demonstra o universo total trilhado nestes últimos dez anos. Do total de trabalhos selecionados no período, observa-se o grande interesse pela inclusão escolar nos últimos sete anos. Neste período, foram 84 pesquisas, sendo que, nos demais anos, manteve-se na mesma média, tanto em relação a teses como dissertações. Apenas em 2004, observa-se que não houve nenhuma produção de tese a partir dos descritores estabelecidos.

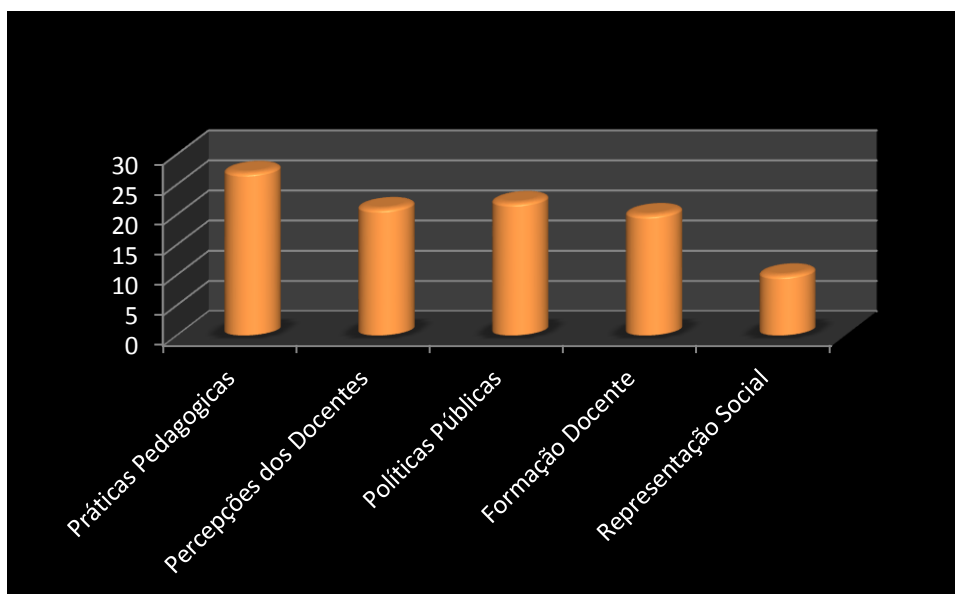
Gráfico 1 – Dissertações e Teses



Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, elaborado pela autora (2012).

Visando caracterizar os focos de interesse abordados nas pesquisas produzidas e defendidas no período, procuramos pontuar as abordagens investigadas. Nesse sentido, a partir da leitura dos resumos, construímos o gráfico 2, que sintetiza os principais focos investigados acerca da inclusão escolar no ensino regular.

Gráfico 2 – Temas principais



Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, elaborado pela autora (2012).

Observa-se que há uma alta concentração de dois grandes eixos: práticas pedagógicas e políticas públicas que atingem mais da metade das produções científicas. Nesse aspecto, conforme Beyer (2010) “[...] deve haver a tomada de consciência e a disposição de participação no processo por parte dos vários sujeitos” (p. 66).

Pode-se analisar que o maior desafio verificado gira em torno da metodologia, prática e avaliação escolar, que permeiam as práticas pedagógicas em relação à inclusão. A análise aponta a busca incessante por métodos e práticas que facilitem a aprendizagem de alunos.

Conforme Boy (2010) “[...] é necessário programas de formação participativa e acompanhamento contínuo, investimentos, mudanças curriculares, nos tempos e espaços escolares, que orientem o trabalho docente” (p. 33). A partir dessa análise, cabe salientar que é o ensino que precisa necessariamente ser adaptado às necessidades dos alunos, onde se acredita que todos serão beneficiados.

A informação e o conhecimento acerca da inclusão se tornam indispensáveis, sendo necessário reconhecer que toda a sociedade precisa contribuir, buscando novos caminhos para melhor compreender e lidar com esse desafio que envolve todos os cidadãos.

Evidencia-se outra grande preocupação dos pesquisadores, que se dá em relação às percepções dos docentes sobre a inclusão no ensino regular. Conforme Carvalho (2010), “[...] mesmo compreendendo que os alunos não são os autores de

seus problemas, alguns professores [...] costumam afirmar que pouco ou nada podem fazer para a superação das dificuldades desses aprendizes” (p. 75). Nesses casos, os docentes podem se sentir impotentes e incapazes de desenvolver um bom trabalho pedagógico, o que pode, inclusive, prejudicar o processo de inclusão escolar.

No segundo eixo mais abrangente, cujo foco diz respeito às políticas públicas de inclusão, os estudos ressaltam que apenas a promulgação de leis são medidas fundamentais, porém não são suficientes. É importante refletir sobre os impactos dessas ações emanadas de políticas públicas em se tratando de educação inclusiva. Acolher a todos, conforme determina a lei, implica em mudanças de toda ordem, tanto arquitetônica como pedagógica, que envolvem conhecimentos e atitudes inovadoras, onde se faz necessário adotar uma postura crítica, inclusive sobre a complexa trama existente entre políticas públicas, educação e sociedade.

As pesquisas analisadas refletem as pressões que os docentes e demais envolvidos no processo de inclusão escolar passam para assegurar os direitos estabelecidos pela legislação vigente como acesso e permanência de alunos com NEE com qualidade no cotidiano escolar.

Percebe-se que há unanimidade nos estudos analisados em relação às políticas educacionais inclusivas, sendo que, conforme os pesquisadores, não haverá desenvolvimento expressivo com qualidade sem um investimento. Investir em educação constitui a primeira etapa indispensável para assegurar os direitos humanos, conforme os estudos paralelos à postura de aceitação da diversidade, encarada como algo positivo para todos os alunos.

Nessa mesma perspectiva, a formação docente assume outro importante aspecto que atualmente tem sido muito debatido em relação à inclusão no ensino regular. As novas configurações ou exigências da profissão requerem uma formação tanto inicial como permanente, cuja validade deve ser, também, de poder experimentar e proporcionar a oportunidade para desenvolvimento de uma prática reflexiva competente, visando propiciar práticas escolares que possibilitem a todos os alunos o seu pleno desenvolvimento.

Todas as considerações apontadas refletem a complexidade que envolve a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, seja ela inicial ou continuada. De acordo com as análises, não há dúvidas da absoluta necessidade de uma formação que contemple a temática da diversidade, da diferença e de como

lidar com as necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados no ensino regular, tendo como base o pleno desenvolvimento humano. Investir na formação docente é primordial para o adequado processo de inclusão. Sendo que os sistemas educacionais também são responsáveis por essa qualificação.

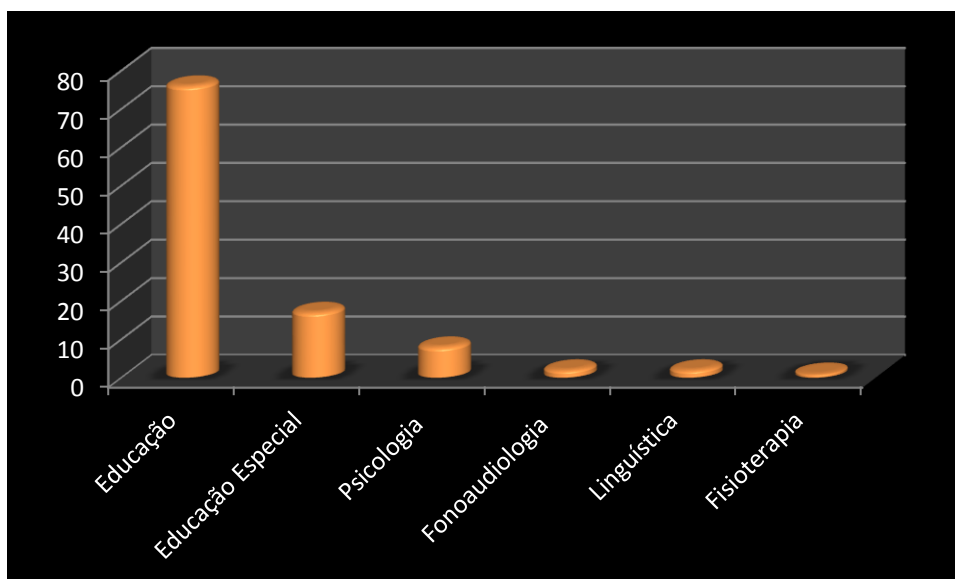
O último aspecto mais citado nas produções científicas se refere à representação social, que, para melhor compreendê-la, faz-se necessário revisitar o passado, considerando conceitos e sentimentos que marcaram profundamente a consciência coletiva através das vivências do homem em relação à temática, pois não podemos negar que a deficiência relaciona-se com outras formas de exclusão, como classe social, raça e gênero apenas para citar algumas das mais evidentes.

Há um consenso presente nos estudos analisados que diz respeito à mudança de concepções e práticas, como a valorização da diversidade cada vez mais presente na atualidade. Sendo a escola apontada como ponto de partida para uma sociedade inclusiva, com mais qualidade, onde a cidadania possa ser incentivada.

Destaca-se que não se buscou um enquadramento estanque das pesquisas. Procurou-se trazer à tona contornos da produção de conhecimentos que possam delimitar interesses e desafiar pesquisadores na busca de compreender/intervir nos processos de inclusão no contexto escolar regular.

Os estudos também revelam os interesses que guiaram os pesquisadores. Observa-se, no gráfico 3, que as três grandes áreas das Ciências Humanas são as mais destacadas em relação ao interesse dos estudiosos. Nesse sentido, cabe reconhecer a contribuição de outras áreas do conhecimento que também estão engajadas em buscar novos caminhos para melhor compreender e lidar com o processo de inclusão, que de alguma forma envolve a sociedade como um todo.

Gráfico 3 – Áreas de interesse



Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, elaborado pela autora (2012).

Destacando a indispensável contribuição de outras áreas, os estudos enfatizaram o caráter interdisciplinar envolvido nesse processo, uma vez que, buscar conhecimentos em outros campos, como a própria Educação Especial, Psicologia, Fonoaudiologia, Linguística e Fisioterapia, ampliam e enriquecem o trabalho de todos os envolvidos.

No que se refere ao aporte teórico, muitos foram os autores apontados. Vejamos a seguir, na Tabela 1, os mais citados nas pesquisas analisadas. As contribuições de autores, sejam nacionais ou internacionais, visa estabelecer conhecimentos e experiências que possam de alguma forma contribuir e ampliar a perspectiva teórica sem a pretensão de limitar uma única visão. Ao contrário, a intenção, quando se busca o aporte teórico, é justamente abrir caminhos, avançar com base em campos e correntes teóricas diversificadas.

Tabela 1 – Referencial teórico

Tardif (1991; 2000)
Freire (1991; 1996; 2000)
Perrenoud (2000; 2001)
Glat (2006; 2007; 2008)
Beyer (2005)
Omote (1999; 2004)

Mittler (2003; 2005)
Moscovici (2003; 2009)
Jannuzzi (2004; 2006;)
Saviani (2005; 2007)
Carvalho (1991; 1994; 2003; 2004; 2007)
Mantoan (1997; 2001; 2003)
Mazzotta (1993; 2001; 2003; 2005)
Vygotsky (1984; 1997, 2003)
Costa (2002; 2005)
Arroyo (2000)
Skliar (1997; 2005)
Bueno (1993; 1999)

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, elaborado pela autora (2012).

A fonte teórica mais utilizada foi os autores com abordagem pedagógica, considerando que o enfoque principal está vinculado diretamente à educação. Porém, todos os demais autores referenciados são de grande importância no que se refere aos estudos sobre a inclusão escolar. Para analisar contextos sociais, culturais, filosóficos e antropológicos em relação ao processo de inclusão, incluindo crenças e atitudes dos sujeitos envolvidos, constatamos a contribuição dos estudos de Januzzi (2004, 2006); Mazzotta (2001, 2003, 2005) Mittler (2003); Moscovici (2003, 2009); e Omote (2004). No que se refere ao contexto pedagógico da inclusão, que engloba o processo de ensino e aprendizagem e formação dos docentes nas classes regulares, foram citados autores como Mantoan (2001, 2003); Carvalho (2003, 2004, 2007); Beyer (2005) e Glat (2006, 2007, 2008).

Entende-se que as pesquisas analisadas acerca do processo de inclusão no ensino regular na última década, abordaram vários aspectos imbricados nessa temática. No cenário analisado, podemos identificar o grande interesse científico e os focos abordados como contribuições que possibilitam maior clareza e compreensão do grande desafio que envolve a inclusão de alunos na chamada escola ou ensino regular. Ao analisar os focos de interesse dos pesquisadores, notamos que a grande preocupação encontra-se na prática pedagógica, percepções dos docentes e políticas públicas que fundamentam a prática educativa. Não são

casos únicos, isolados, pois configuram preocupações de um coletivo que busca melhorar a qualidade de suas ações.

Ainda que haja semelhanças entre as abordagens, percebe-se a própria concepção do pesquisador em relação a sua forma singular de ver a inclusão escolar, a prática educativa e o próprio contexto educacional, visto que encontramos diversos estudos que buscaram compreender as dificuldades dos profissionais que trabalham com alunos que apresentam NEE, suas inter-relações sociais, culturais e políticas, bem como novas formas de repensar as práticas pedagógicas a fim de promover a inclusão e a permanência desses alunos na escola regular.

A análise das produções científicas contribui para o aprimoramento das reflexões em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE incorporando outras proposições e instigando novas pesquisas.

5 METODOLOGIA

A metodologia elencada para a análise do objeto deste estudo fundamentou-se na combinação das abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa, que de acordo com Creswell (2010, p. 238), “[...] pode-se obter mais *insights* com a combinação das pesquisas qualitativas e quantitativas. Seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa”. Do ponto de vista metodológico, a abordagem escolhida teve como objetivo abarcar questões sociais, políticas e filosóficas da realidade pesquisada, enriquecendo e complementando dados. Dessa forma, a abordagem quantitativa serviu para: “[...] identificar a população do estudo. Também declarar o tamanho dessa população e os meios para identificar os indivíduos na população” (CRESWELL, 2010, p. 180).

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano onde, conforme o mesmo autor, “proporciona uma lente geral de orientação para o estudo de questões de gênero, classe e raça ou outras questões de grupos marginalizados” (CRESWELL, 2010, p. 90).

Com base nesses aspectos, as combinações dos métodos quantitativo e qualitativo estiveram conectadas durante as fases de pesquisa, o que aumentou o conhecimento sobre o tema a ser pesquisado, contribuindo para alcançar os objetivos traçados, assim como compreender a realidade estudada.

5.1 Sujeitos da pesquisa

Participaram como sujeitos da pesquisa as docentes que atuam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental que compõem o quadro das unidades. A escolha das docentes se deu pelo fato de ser nesses primeiros anos do Ensino Fundamental que se concentram alunos com NEE. Segundo Creswell (2010, p. 212), “[...] a ideia que está por trás da pesquisa qualitativa é a seleção intencional dos participantes ou dos locais que melhor ajudarão o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa”. Nesse contexto, ressalta-se a importância dessas docentes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, em apresentar, anteriormente ou no momento da coleta de dados, um aluno ou mais com NEE na sala de aula em que leciona ou que já tenha lecionado.

5.2 Instrumentos para coleta de dados

A pesquisa teve início em abril. A coleta de dados foi realizada através dos seguintes instrumentos: A primeira etapa consistiu na elaboração de um Diário de Campo (APÊNDICE B) realizado através de observações onde “[...] o pesquisador faz anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local de pesquisa” (CRESWELL, 2010, p. 214). Ao observar e anotar situações do cotidiano escolar, coube ao pesquisador ficar atento em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas, condições existentes para realizar ações educativas inclusivas como infraestrutura, recursos humanos e materiais. Também foi observado os processos de comunicação/relação entre docentes e discentes como receptividade, postura, e linguagem em relação aos alunos com NEE. Os registros dessa fonte auxiliaram na caracterização das escolas que participaram do estudo, auxiliando nas próximas etapas, principalmente, na elaboração das categorias.

A segunda etapa foi a aplicação de um questionário (APÊNDICE A), visando identificar o perfil das docentes participantes do estudo. Desta etapa participaram

vinte e seis docentes. O roteiro de perguntas apresentou questões fechadas em relação a dados pessoais como: idade, sexo, estado civil, nível de formação acadêmica, se possui alguma deficiência ou não, tempo de atuação, carga horária exercida e cursos específicos na área da inclusão, contemplando a perspectiva quantitativa onde os dados coletados foram analisados através da estatística descritiva.

Na terceira e última etapa, foram realizadas entrevistas (APÊNDICE C) semiestruturadas com onze docentes participantes nomeadas da seguinte forma: D1 (Entrevista 1), D2 (Entrevista 2), e assim sucessivamente até Docente 11 (Entrevista 11). Dessa forma, respeita-se a identidade das entrevistadas, conforme as questões éticas apresentadas no TCLE da pesquisa. Para identificação dos depoimentos das entrevistas no texto, serão apresentados, ao longo deste trabalho, grifados em itálico. As entrevistas envolveram questões que se destinam a suscitar concepções e opiniões dos participantes. Em relação à elaboração de entrevistas, Goldenberg (2005) ressalta a importância em estar atento a esse instrumento de pesquisa por estar lidando com o que o indivíduo deseja revelar, ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a prévia combinação com as Orientadoras Educacionais que direcionaram os docentes participantes do estudo durante um período vago, intervalo ou reunião pedagógica das mesmas, para a realização da coleta que ocorreu em espaços diferenciados em cada escola.

Diante do exposto, os instrumentos para a coleta de dados elencados foram utilizados de forma complementar para ampliar o entendimento das questões pesquisadas passando pelo tratamento e sistematização apontados a seguir.

5.3 Procedimentos sobre a análise dos dados

A partir dos Diários de Campo, dos vinte e seis questionários e das onze entrevistas gravadas, formou-se um conjunto de instrumentos facilitadores do próprio registro, imprescindíveis para a sistematização e análise das informações. Realizou-se a ordenação desse material ligando a integração dos conteúdos.

O primeiro material analisado foi o Diário de Campo. Dele foi realizada uma leitura preliminar. Para visibilizar as questões observadas e foram realizadas análises no sentido de como todas essas informações foram percebidas. A partir

das observações correspondentes a cada escola, ressaltaram-se as questões que mais apareceram na totalidade das informações, auxiliando na caracterização das escolas e, posteriormente, favorecendo na análise das categorias construídas.

A segunda etapa consiste em um questionário visando identificar o perfil das docentes composto por um conjunto de doze questões fechadas e uma aberta abrangendo identificação, a formação e trajetória profissional que contemplará a análise quantitativa. O tratamento desses dados foi realizado por meio de análise estatística descritiva, que “[...] permite organizar, resumir e apresentar os dados” (BARBETTA, 2006, p. 65).

As onze entrevistas gravadas foram transcritas fidedignamente com o cuidado de não perder a subjetividade das falas, dos silêncios, das interrupções. A agregação de todo material coletado foi desenvolvida a partir do conjunto das respostas em relação ao elemento teórico pesquisado. Para análise das entrevistas foi utilizada a proposta de análise de conteúdo de Laurence Bardin, por entender-se ser um excelente suporte teórico capaz de facilitar a compreensão e sustentar o que foi proposto a investigar. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011, p. 37), “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, [...] marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Deste modo, foram seguidos os caminhos propostos pela autora, visando desvelar o que poderia estar oculto nos discursos diversificados.

A organização do método, conforme Bardin (2011), consiste em três etapas, iniciando com a pré-análise, onde se buscou a organização dos documentos propriamente dita. Conforme a autora, a pré-análise equivale a organização do material. Ela tem início na própria elaboração do projeto propriamente dito, desde o levantamento de material bibliográfico, sobre o objeto de estudo até a determinação do corpus ou conjunto de dados a ser analisado.

A segunda etapa consiste na codificação desses dados a partir das unidades de registro, que, de acordo com a mesma autora, trata-se de uma “[...] fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição em função de regras previamente formuladas” (p. 131). A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto que permitem atingir uma representação do seu conteúdo que servem para dar significação às mensagens e assim chegar no processo de definição das categorias.

A terceira e última etapa consiste na categorização, ou seja, a classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, através do reagrupamento, considerando suas características mais comuns. Neste processo de categorização, foi considerada a dimensão de maior abrangência ou termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender.

E, por fim, o tratamento dos resultados que diz respeito à interpretação dos dados. Nesta etapa, buscou-se a generalidade para apreender os aspectos mais comuns de todos os depoimentos. Inicialmente, são agrupados os temas, retirados das unidades de significados, colocados em um quadro de categorias, de ideias gerais, originadas das convergências dos depoimentos. Seguindo essa trajetória, realizou-se a análise dos significados identificados nessas categorias para apreender a essencialidade da “fala” dos entrevistados.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a consolidação dos dados coletados, procedeu-se a caracterização das escolas, o perfil das docentes que participaram da pesquisa, bem como as categorias construídas junto à realidade investigada, visando responder aos objetivos propostos.

6.1 Campo empírico: Caracterização das escolas

A pesquisa foi desenvolvida em quatro escolas da Rede Pública Municipal de Canoas – RS. O critério de escolha foi pautado nas unidades de maior porte da Rede que consiste em escolas com mais de um mil e quinhentos alunos matriculados. Cabe ressaltar que, de acordo com a atual administração, o município foi dividido pelos quadrantes Sudoeste, Sudeste, Noroeste e Nordeste para fins de organização, localização e assessoramento geral.

Dessa forma, optou-se por uma escola por quadrante, levando em consideração que a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para

garantir sua representatividade, conforme assinala Minayo (2001). A opção justifica-se pelo intuito em contemplar realidades variadas no que se refere ao contexto em que a escola está inserida. Entende-se que seus indicadores podem espelhar a realidade predominante na Rede de ensino municipal por contemplar realidades variadas no que se refere ao contexto em que a escola está inserida.

A **Escola A**, assim nomeada, pertencente ao Quadrante Noroeste situada no bairro Mathias Velho, considerado o maior bairro do município. A escola é constituída pelo Diretor, Vice, Supervisor, Orientador Educacional, quarenta e quatro professores, um professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado), uma estagiária de apoio aos alunos com NEE, dois secretários, um bibliotecário e demais funcionários. Possui amplo espaço físico contando com vinte e quatro salas de aula, uma sala de vídeo, um laboratório de ciências, dois laboratórios de informática, uma biblioteca, uma secretaria, uma cozinha, um refeitório, ampla sala de professores, nove banheiros, sendo um adaptado, uma sala de judô e dança, um ginásio de esportes, uma área coberta, duas quadras esportivas, rampas de acesso a corredores e salas de aula, amplo pátio, pracinha, área de recreação arborizada. Atende em média 1.734 estudantes, distribuídos nos três turnos. Conforme informações do Censo Escolar Inclusivo, através da Diretoria de Educação Inclusiva, a escola apresenta os seguintes dados:

Quadro 1 – Censo Inclusivo – Escola A

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	Quantidade de alunos
Deficiência Intelectual	22
Deficiência Física	11
Deficiência visual	8
Transtorno Global de Desenvolvimento	17
Deficiência Intelectual e Altas Habilidades	1
Deficiência Intelectual e Transtorno Global de Desenvolvimento	1
Total de alunos com NEE	60

Fonte: Produzido pela autora, 2013.

A **Escola B**, assim nomeada para efeito deste estudo, pertence ao Quadrante Sudoeste situada no bairro Rio Branco, fazendo divisa com Canoas e Porto Alegre. A escola atende em média 648 estudantes. Sua infraestrutura é composta por sala do diretor, secretaria, sala de professores, biblioteca, sala de recursos multifuncional, laboratório de informática, quadra esportiva e área de recreação. Possui quadra de esporte e área de recreação. Sua estrutura foi pensada para atendimento a crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, como era no início. Porém, com a política de municipalização desse nível de ensino, a escola teve que migrar para as séries terminais do Ensino Fundamental. Entretanto, encontra-se bem localizada com vias de fácil acesso, também bem servidas por transportes coletivos urbanos. Composto pela Diretora, vice, supervisora, orientadora, secretária escolar, bibliotecária, professora que atende a sala de recursos e laboratório de informática. Apresenta um quadro constituído por 30 professores e 53 funcionários. Atende a estudantes provenientes das imediações da escola. São atendidos, hoje, 648 estudantes. Conforme informações do Censo Escolar Inclusivo, através da Diretoria de Educação Inclusiva, a escola apresenta os seguintes dados:

Quadro 2 – Censo Inclusivo – Escola B

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	Quantidade de alunos
Paralisia Cerebral	1
Esquizencefalia e Retardo de Desenvolvimento Neuropsicomotor	1
Retardo Mental	1
Dificuldade visual	1
TDAH – Déficit de Atenção e Hiperatividade	7
Múltiplas Repetências / Distorção Idade Série	19
Dificuldade Auditiva	1
Intolerância a Lactose	2
Epilepsia	2
Em Investigação	9
Total de alunos com NEE	44

Fonte: Produzido pela autora, 2013.

A **Escola C**, denominada nesta pesquisa, faz parte do Quadrante Sudeste. Localizada no bairro Niterói considerado o segundo mais populoso do município de Canoas. O bairro tem um parque industrial com aproximadamente 18 empresas. A escola atende cerca de 950 alunos. Apresenta boa infraestrutura, cuja arquitetura se enquadra dentro dos padrões atuais da rede. Possui sala de recursos multifuncional, laboratório de informática, biblioteca, área coberta, quadra esportiva, elevador para alunos com deficiência, refeitório, sala de professores, rampas e banheiro adaptado. É composta por uma diretora, vice, supervisora, orientadora e um secretário. Possui um quadro de 37 professores, 3 funcionários e 1 zelador. O setor pedagógico da escola promove palestras com especialistas de diversas áreas, visando conscientizar a comunidade sobre temas relacionados à saúde, higiene, saneamento básico entre outros. Conforme informações do Censo Escolar Inclusivo, através da Diretoria de Educação Inclusiva, a escola apresenta os seguintes dados:

Quadro 3 – Censo Inclusivo – Escola C

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	Quantidade de alunos
Síndrome de Sperger	2
Transtorno Global do Desenvolvimento – Autismo – Estereotipias Motoras	1
Retardo Mental	2
Episódios Depressivos e Distúrbios de Conduta	1
Epilepsia e malformação cerebral	1
Epilepsia	1
TDAH – Déficit de Atenção e Hiperatividade	3
Hiperplasia Adrenal Congênita e Síndrome do Pânico	1
Dificuldade Auditiva	1
Síndrome do Pânico	1
Síndrome de Panayitopoulos	1
Déficit Cognitivo	4
Déficit Cognitivo e Fala	1

Déficit Cognitivo e Epilepsia	1
Dificuldade na Fala	3
Problema na Fala e Auditivo	1
Problema Cardíaco	1
Transtorno Bipolar	2
Espinha Bífida Válvula/Meningomielocele	1
Hiperatividade	2
Fala – Atraso Cognitivo – Epilepsia – Distúrbio de Conduta - Dislipidemia	1
Dificuldade de Aprendizagem	24
Total de alunos com NEE	56

Fonte: Produzido pela autora, 2013.

A **Escola D**, assim denominada, pertencente ao Quadrante Nordeste. A escola possui sala de recursos multifuncional, laboratório de informática, laboratório de ciências, área coberta, quadra esportiva, pracinha, sala de professores, rampas e banheiros adaptados. O quadro de profissionais é composto pela diretora, vice, supervisor e orientador educacional e 78 professores. Atualmente, atende cerca de 1.734 estudantes distribuídos nos três turnos. Conforme informações do Censo Escolar Inclusivo, através da Diretoria de Educação Inclusiva, a escola apresenta os seguintes dados:

Quadro 4 – Censo Inclusivo – Escola D

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	Quantidade de alunos
Paralisia Cerebral e Epilepsia	2
Paralisia Cerebral	1
Retardo Mental	2
Retardo Mental e Dificuldades Motoras	1
Retardo Mental e Epilepsia	2
TDAH – Déficit de Atenção e Hiperatividade	3
Síndrome de Down	1

Epilepsia	3
Deficiência Física, Auditiva e Mental	1
Múltiplas Repetências / Distorção Idade Série	4
Depressão Moderada	1
Transtorno de Conduta	2
Transtornos Mistos das Habilidades Escolares	1
Transtorno Bipolar	1
Atraso do Desenvolvimento Neuropsicomotor - Ansiedade	1
Impulsividade, Agressividade e Agitação no Ambiente Escolar	1
Dislexia	1
Autismo	1
Total de alunos com NEE	28

Fonte: Produzido pela autora, 2013.

A realização do trabalho de campo nestas quatro escolas teve a duração de três meses, tendo início em abril com término em julho, conciliando horários do pesquisador e pesquisados. O mesmo foi desenvolvido através de observações mediante o uso de um Diário de Campo, o preenchimento de um questionário com questões fechadas, visando caracterizar os sujeitos da pesquisa. Mediante o uso da técnica de Entrevistas Semiestruturadas, buscou-se captar a concepção das docentes sobre o processo de inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular. As entrevistas foram previamente agendadas através das Orientadoras Educacionais, gravadas e transcritas posteriormente. Essa forma de organização teve a finalidade de favorecer a análise dos dados em conformidade com os objetivos da pesquisa.

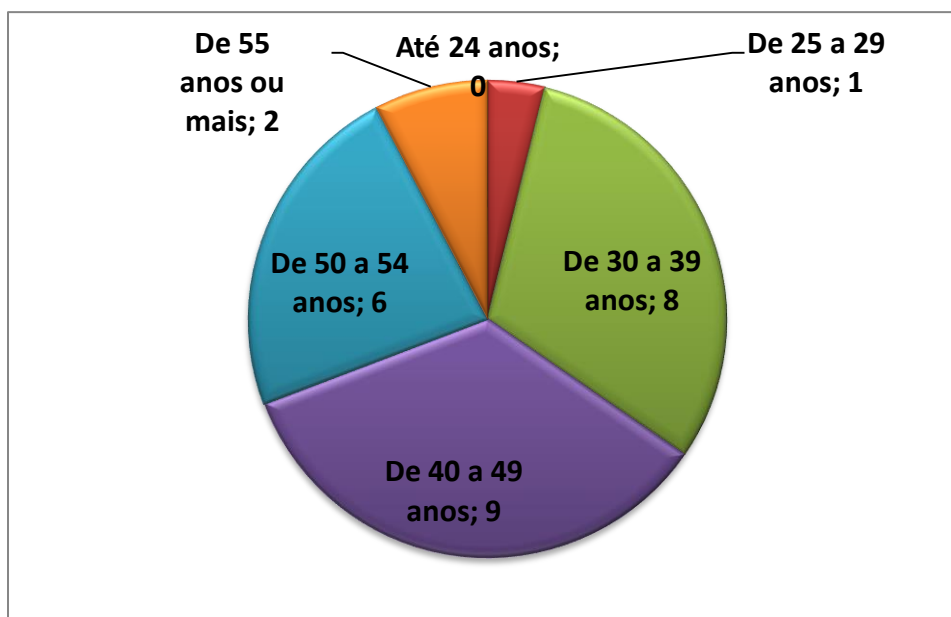
6.2 Perfil das docentes

Tendo em vista a abordagem quantitativa, que compõe a segunda etapa da pesquisa, foi realizado um questionário composto por doze questões fechadas e uma aberta. O objetivo do instrumento foi traçar o perfil docente, a partir de informações como idade, tempo de atuação, área de formação e carga horária

semanal. O tratamento desses dados foi realizado por meio de análise estatística descritiva. O questionário aplicado nas quatro escolas totalizou a contribuição de vinte e seis docentes do sexo feminino.

Com relação à faixa etária, o Gráfico 4 apresenta que não há docente com menos de 24 anos; 3,9% tem de 25 a 29 anos; 30,8% tem entre 30 a 39 anos; 34,7% tem entre 40 a 49; 23,7 tem entre 50 a 54 e 7,7% tem 55 ou mais. Relativo a estes dados, observa-se que a maioria das docentes participantes da pesquisa encontra-se entre 40 a 49 anos de idade. Tal situação é representativa de pessoas com significativa experiência pessoal e profissional. A faixa etária das profissionais é importante elemento de crescimento pessoal e, conseqüentemente, profissional, pois irá configurar a vivência de cada uma.

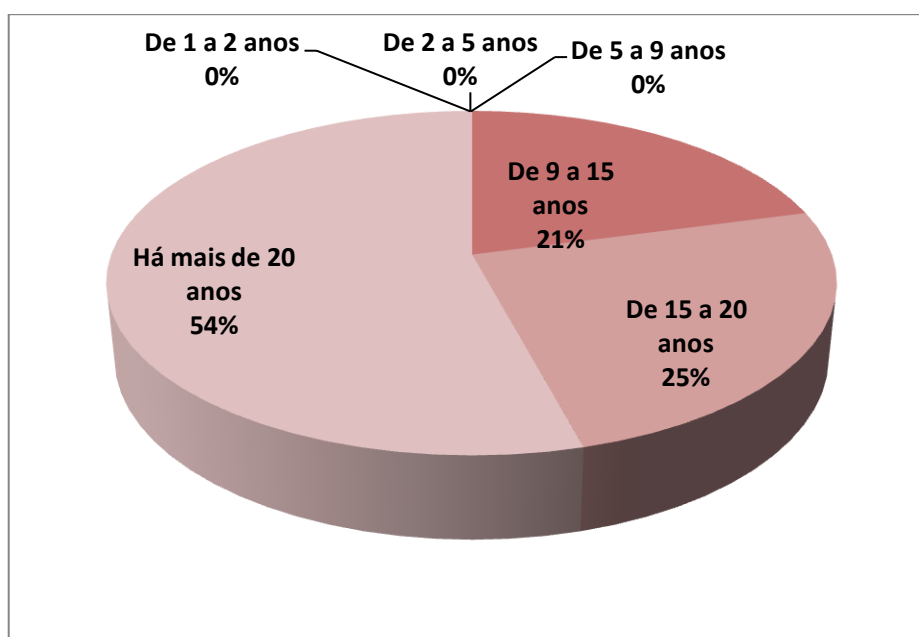
Gráfico 4 – Demonstrativo das idades das docentes entrevistadas



Fonte: Produzido pela autora, 2013.

A experiência de atuação docente também aparece como característica forte deste grupo, conforme aponta o Gráfico 8. O tempo de atuação docente corresponde a 7,7% com menos de 1 ano de experiência; nenhum docente entre 1 a 2 anos, de 2 a 5 anos e de 5 a 9 anos foram registrados. 19,23% ficaram de 9 a 15 anos; 23,07% de 15 a 20 anos e 50% lecionam há mais de 20 anos. Observa-se, através dos dados, que a metade dos professores entrevistados encontra-se bem próximo da aposentadoria. O que leva a crer que, de alguma forma, estas docentes têm acompanhado as mudanças sociais e culturais que refletem diretamente na escola.

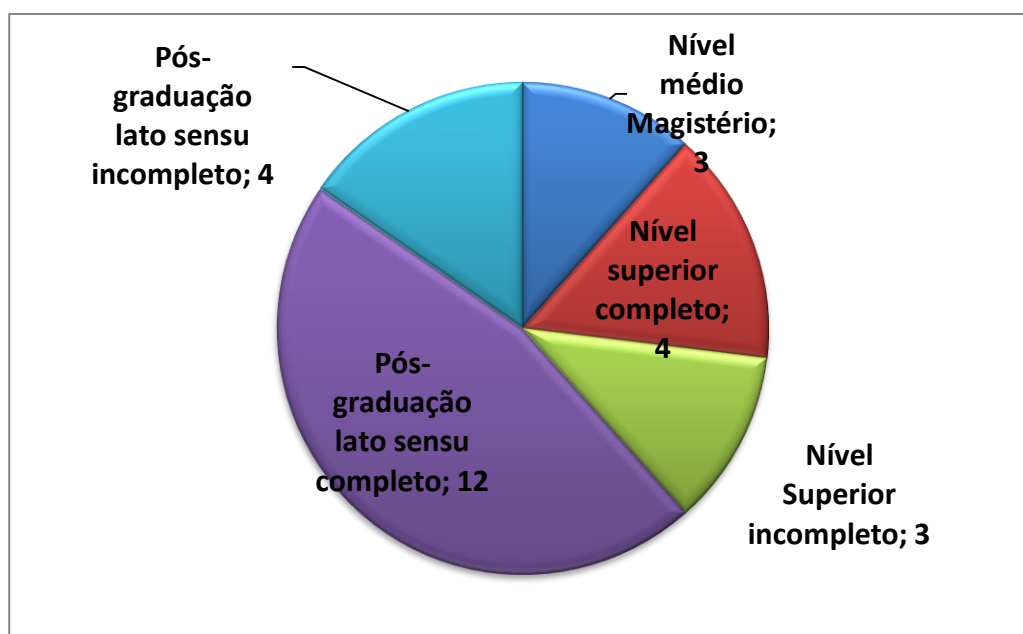
Gráfico 5 – Tempo de atuação docente



Fonte: Produzido pela autora, 2013.

Quanto à escolaridade, verifica-se que a maioria das docentes 46,15% possui Pós-Graduação Lato Sensu completo; 11,53% possui Nível Médio Magistério; 15,4% Nível Superior Completo; 11,53 Nível Superior Incompleto e 15,4 possui Pós-Graduação Lato Sensu Incompleto. Os dados revelam, em termos de qualificação, a existência de um quadro docente na rede municipal de ensino canoense bastante satisfatório. O percentual de docentes apresentando formação adequada para o exercício do magistério é elevado atendendo, assim, os requisitos da LDB .

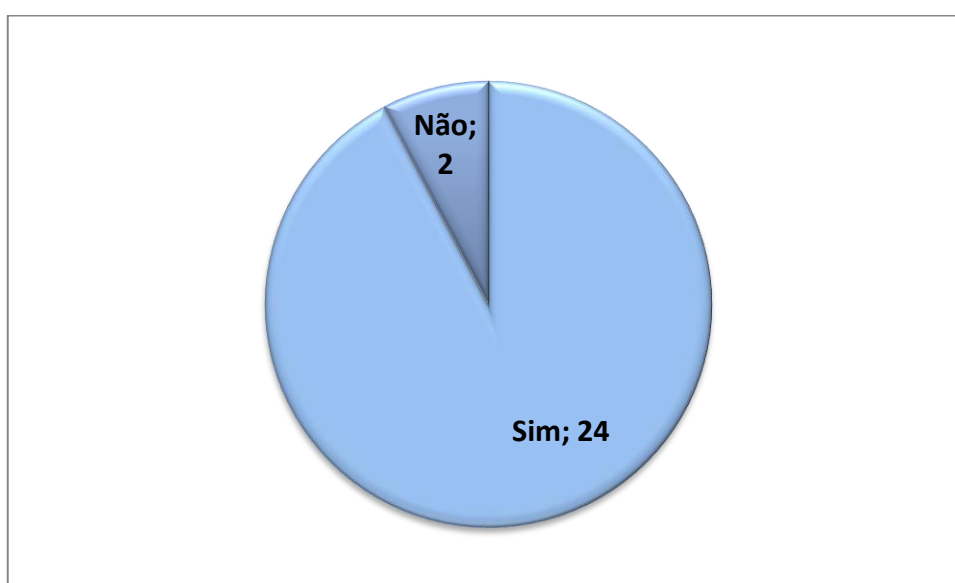
Gráfico 6 – Escolaridade das docentes entrevistadas



Fonte: Produzido pela autora, 2013.

O Gráfico 6 apresenta a participação das docentes em atividade de formação continuada nos últimos dois anos correspondendo a 92,30% que participam e 7,7% não participam. Cabe ressaltar que a formação continuada de professores(as), conforme a LDB 9394/96, revelou importantes valores no sentido de qualificar o trabalho docente visando, ao alcance de melhores níveis de aprendizado na escola brasileira. Conforme os dados coletados, a adesão é praticamente unânime. No entanto, no quadro seguinte, percebe-se que esta formação requer amplas reflexões no sentido de mudar efetivamente as práticas pedagógicas docentes.

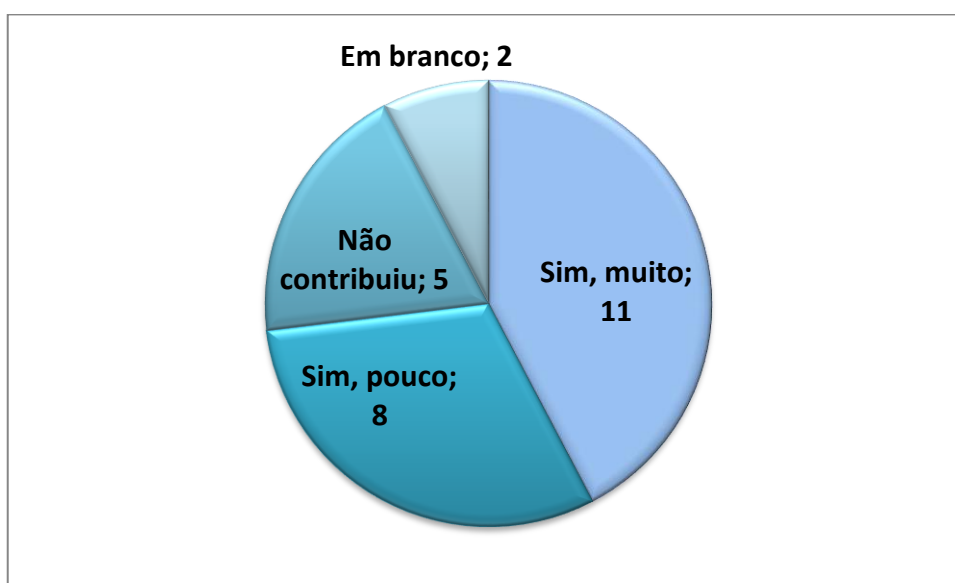
Gráfico 7 – Participação em atividade de formação continuada nos últimos dois anos



Fonte: Produzido pela autora, 2013.

Em relação à formação continuada oferecida pela Rede, foram úteis para a melhoria de sua prática em sala de aula 7,7% professores não responderam; 42,30%, sim, muito; 30,8%, sim, pouco e 19,23% responderam que não houve contribuição. Apesar de onze docentes terem respondido que a formação continuada foi útil para a melhoria de suas práticas em sala de aula, conforme demonstrado no Gráfico 5 cabe refletir o somatório da pouca contribuição e os que alegaram nenhuma contribuição. Ou seja, a formação continuada de professores na realidade se dá, geralmente, através de reuniões e oficinas que, de fato, não contemplam as expectativas/necessidades dos docentes. Almeja-se uma formação continuada compatível com o atual contexto escolar que ofereça caminhos para os atuais desafios educacionais. Necessariamente, a formação continuada precisa ser permanente, dinâmica e que, de fato, contribua para a organização do trabalho pedagógico de cada realidade escolar.

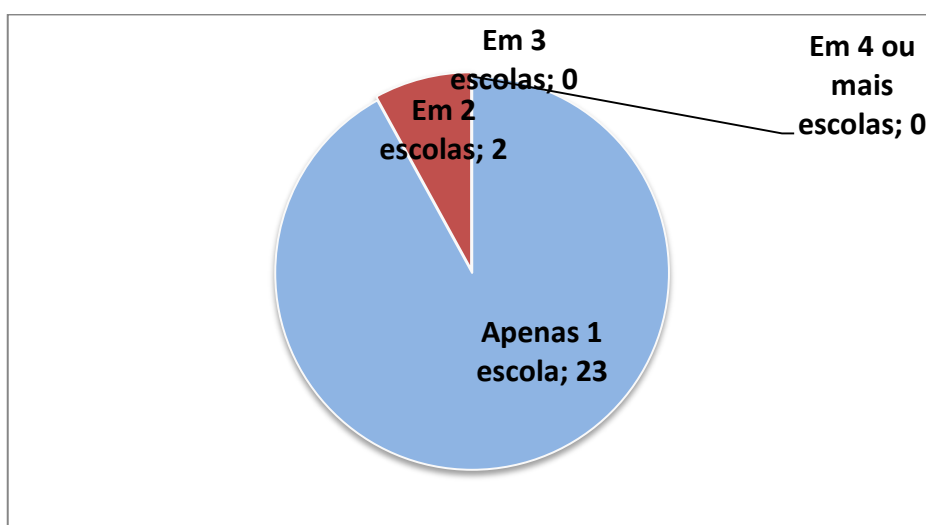
Gráfico 8 – As atividade de formação continuada foram úteis para melhoria de sua prática em sala de aula



Fonte: Produzido pela autora, 2013.

O Gráfico 9 aponta o número de escolas em que os professores atuam. 3,84% não responderam; 88,46% dos docentes trabalham em 1 escola; 7,7% em 2 escolas; e nenhum professor trabalha em 3 ou 4 escolas. No Ensino Fundamental, observa-se que é mais fácil fixar docentes em apenas uma escola. Escolas com equipes estáveis costumam ser benéficas tanto para o corpo docente como para os discentes, uma vez que é possível elaborar estudos e aperfeiçoar metodologias com pelo menos quase todos os quadros completos. Inclusive o vínculo com a própria comunidade torna-se facilitada.

Gráfico 9 – Em quantas escolas você trabalha

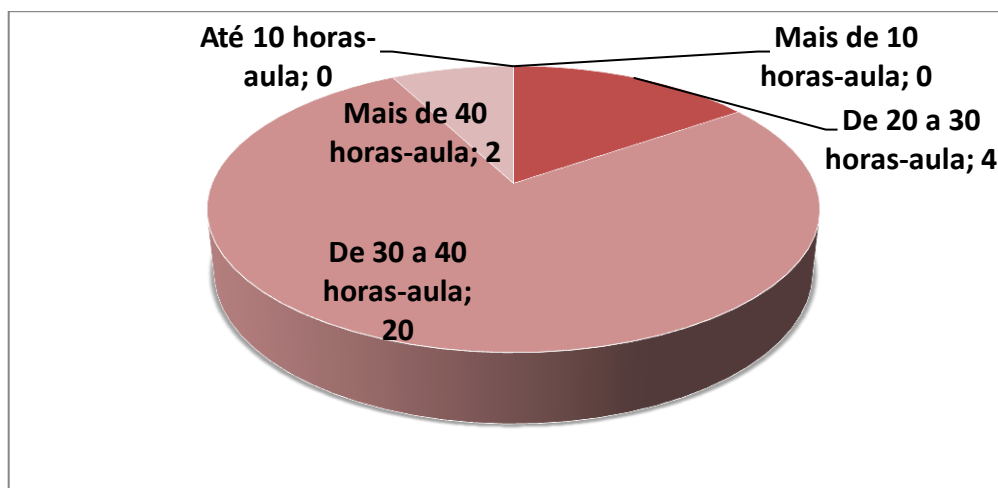


Fonte: Produzido pela autora, 2013.

A carga horária das docentes revelou-se bastante complexa, conforme mostra o Gráfico 10. Nenhuma docente entrevistada trabalha até ou mais de 10 horas-aula;

15,38% trabalha de 20 a 30 horas-aula; 76,92% de 30 a 40; 7,7% trabalham ou ministram mais de 40 horas-aula por semana. Refletir sobre a sobrecarga de trabalho pode parecer complexo, uma vez que, para alguns professores, é possível suportá-la enquanto que, para outros, ela pode se tornar extremamente desgastante.

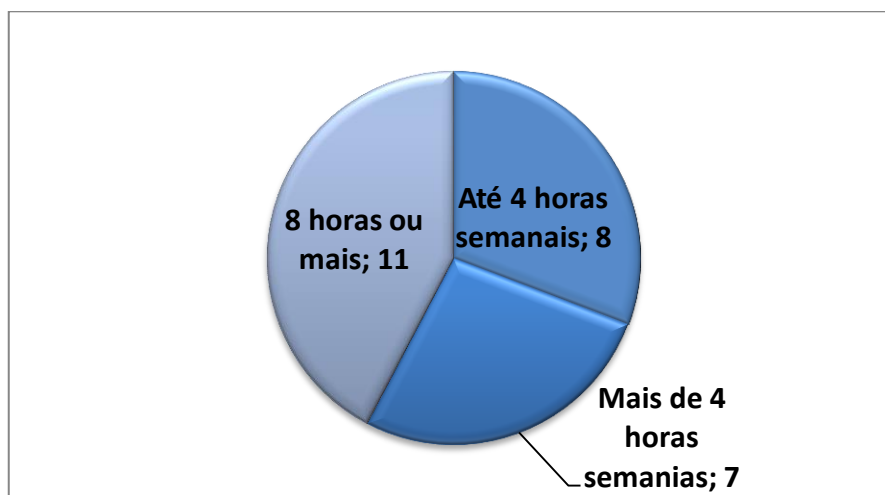
Gráfico 10 – Quantas horas-aula ministra por semana



Fonte: Produzido pela autora, 2013.

O Gráfico 11 apresenta quantas horas semanais cada docente se dedica ao planejamento de suas aulas. 30,8% até 4h semanais; 27% mais de 4h semanais; 42,20% dedica 8h ou mais para o planejamento das aulas. É imprescindível reconhecer a importância do tempo que essas profissionais dedicam ao planejamento para a realização de aulas satisfatórias de acordo com a realidade e necessidade dos seus alunos e alunas.

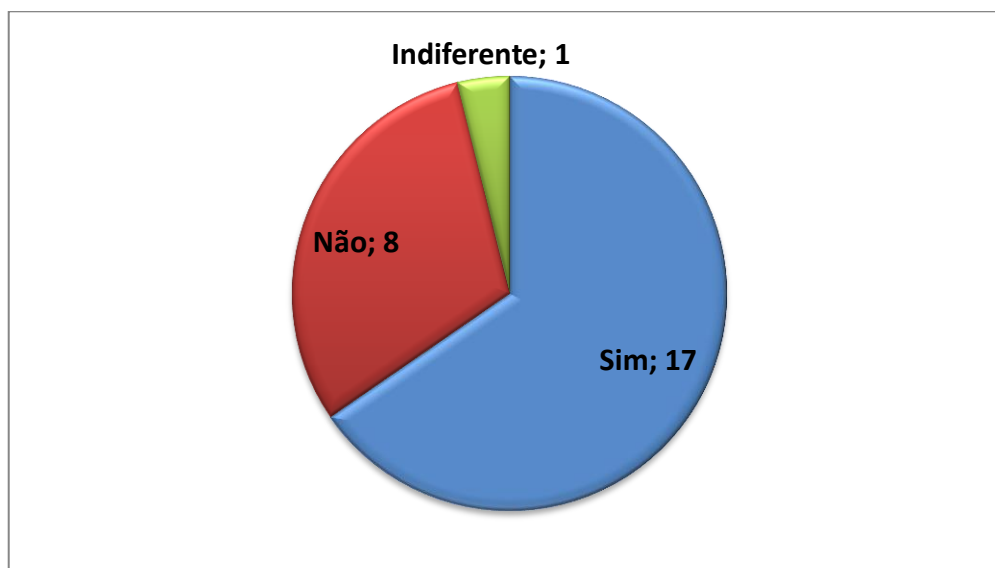
Gráfico 11 – Quantas horas por semana dedica ao planejamento das aulas



Fonte: Produzido pela autora, 2013.

Verificou-se que, em relação à satisfação das docentes com a sua profissão, conforme aponta o Gráfico 12, 3,9% sentem-se indiferentes; 65,35% encontram-se satisfeitas e 30,75% responderam que não estão satisfeitas.

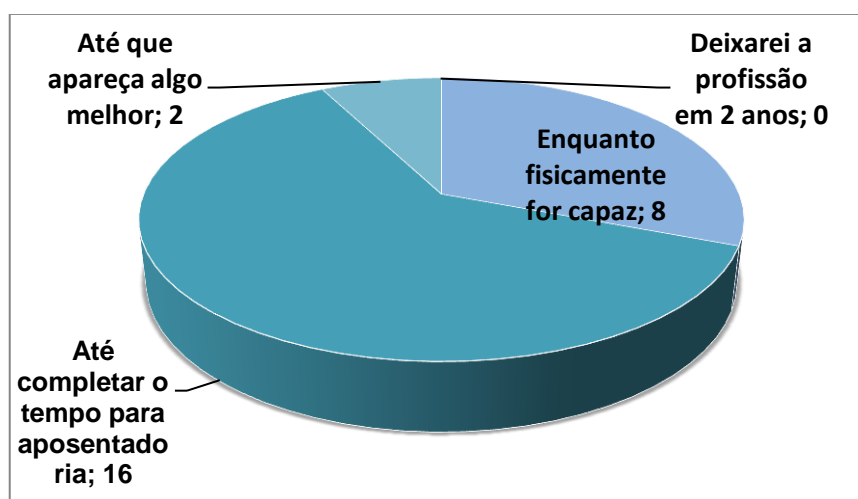
Gráfico 12 – Está satisfeito com a profissão docente



Fonte: Produzido pela autora, 2013.

Verificou-se, no Gráfico 13, por quanto tempo as entrevistadas pretendem continuar lecionando. Nenhuma docente apontou que deixará de lecionar em 2 anos; 7,7% até que apareça algo melhor; 30,8% enquanto fisicamente for capaz e 61,50% continuarão lecionando até completar o tempo para a aposentadoria.

Gráfico 13 – Por quanto tempo pretende continuar lecionando

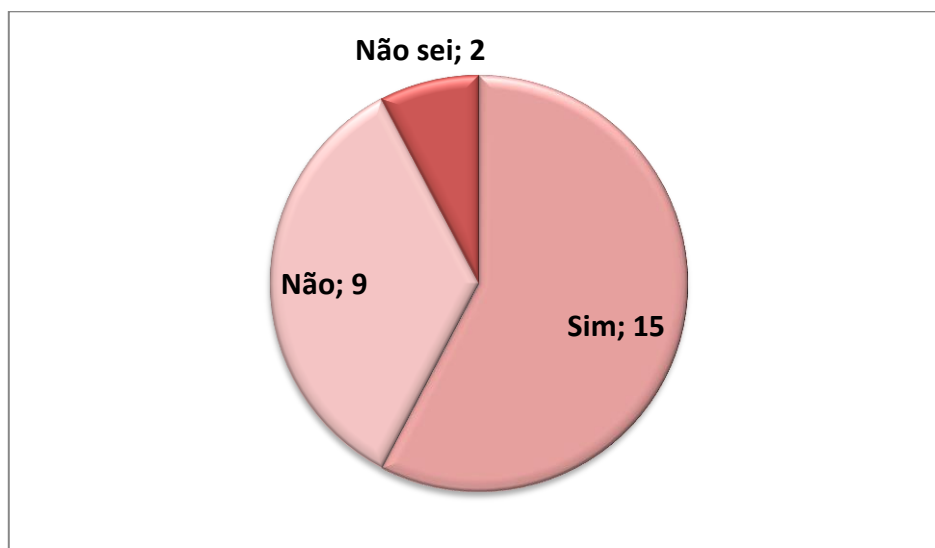


Fonte: Produzido pela autora, 2013.

O Gráfico 14 buscou averiguar se a docente, caso pudesse voltar no tempo, optaria novamente pelo magistério. 7,7% responderam que não sabem; 57,6% sim e

34,7% responderam que não fariam a opção pelo magistério novamente caso pudessem voltar no tempo.

Gráfico 14 – Se pudesse voltar no tempo, você faria opção pelo magistério novamente?



Fonte: Produzido pela autora, 2013.

A seguir, no Quadro 5 é apresentado quais as NEE que as docentes já trabalharam. Constata-se que as quatro NEE com as quais docentes já tiveram a experiência de trabalhar no ensino regular são: em primeiro lugar, alunos com TDAH; em segundo, a Deficiência Física Paraplégica; em terceiro, alunos com Retardo Mental e em quarto lugar, foram apontados os casos de Autismo, Síndrome de Down e Deficiência Auditiva.

Quadro 5 – Necessidades Educacionais Especiais que os professores já trabalharam

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	Quantidade
Autismo infantil	5
TDAH – déficit de atenção e Hiperatividade	9
Espinha bífida	1
Paraplégico	8
Deficiência visual	1
Síndrome de Down	5
Paralisia Cerebral	1
Síndrome de panayitopoulos	5
Esquizofrenia	1
Síndrome de Asperger	2
Deficiência Auditiva	5
Retardo mental	7
Transtorno Bipolar	1
Síndrome do pânico	2
Dificuldade na fala	1
Dificuldades motoras	1

Fonte: Produzido pela autora, 2013.

6.3 Diálogos e concepções das docentes: análise interpretativa do estudo

A análise e interpretação tiveram como finalidade compreender os significados dos conteúdos estudados em relação aos dados coletados. Nesse sentido, os objetivos específicos formalmente elaborados foram utilizados como o norte da interpretação, entendendo-se que essa costura final implicou na identificação das unidades que se constituíram através da pesquisa, tendo como base o referencial teórico utilizado, bem como através das categorias construídas junto à realidade investigada. A análise interpretativa do estudo foi dividida em dez

categorias, apresentadas no quadro abaixo por responderem aos objetivos propostos.

Quadro 6 – Questões pesquisadas e categorias

QUESTÕES PESQUISADAS	CATEGORIAS
1) Concepções dos docentes a cerca da inclusão escolar dos alunos com NEE no ensino regular.	a) A ineficiência da inclusão
2) Barreiras identificadas e/ou impossibilidades escolares no processo de inclusão dos/das alunos/as com NEE.	b) Preconceito por parte dos colegas, familiares e dos próprios professores; c) Falta de estrutura física, de materiais e o excesso de alunos em sala de aula;
3) Aspectos imprescindíveis para viabilizar no cotidiano escolar a proposta da educação inclusiva de alunos com NEE.	d) Formação e preparação adequada para os professores; e) Falta de laudo/diagnóstico para saber o que fazer; f) Um profissional para acompanhar e auxiliar o professor e o aluno;
4) Atividades que os alunos incluídos desenvolvem em aula.	g) Necessidade de um Plano Individualizado de Ensino;
5) NEE que são melhores incluídas no ensino regular.	h) São melhores incluídas aquelas que têm atendimento especializado; i) Todos os alunos de inclusão são casos complexos, exigem muito do professor;
6) Instrumentos pedagógicos utilizado para incluir alunos com NEE.	j) Trabalhos lúdicos com atividades diversificadas facilitam no processo de inclusão;

Fonte: Produzida pela autora, 2013.

A categorização apresentada sintetiza os entendimentos dos sujeitos entrevistados através do conteúdo expresso nas respostas que foram analisadas,

propondo a interlocução dos dados coletados com aportes teóricos de autores que discutem a temática da pesquisa.

Para a análise dos dados coletados, apresenta-se a análise qualitativa das categorias eleitas.

a) A ineficiência da inclusão

A inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino é tema recorrente nas discussões atuais. Sabe-se que incluir não é apenas a garantia de matrícula.

Ao analisar e refletir sobre as questões da aprendizagem e o próprio ato de aprender, constata-se que este processo vem constituído de fatores internos e externos que incrementam tanto a sua possibilidade de avançar, como a de não poder ir adiante, como afirma a D1:

[...] dentro do que é possibilitado é muito ineficiente. Nós ainda não conseguimos dar conta do que eles realmente precisam. Que é um atendimento especial. [...] por incrível que pareça eles ano após ano não evoluem. Eles ficam ali nas letras do alfabeto. Tu trabalhas um dia, eles aprendem, daqui a pouco no outro dia, já não sabem mais.

Os alunos com NEE além da garantia da matrícula necessitam de melhores oportunidades de aprendizado, visando desenvolver seu potencial. Para Vygotski (2003), a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento e só acontece quando o sujeito está envolvido num grupo ou meio cultural. A educação é um processo que só acontece por meio de relações e esse conviver implica a aceitação do outro. A inclusão escolar exige o viver juntos, o conviver. A partir das experiências vivenciadas por cada indivíduo, é que a aprendizagem vai se constituindo.

Sobre o tema, a D3 postula que:

[...] essas dificuldades já vêm de outros anos. E agora ele está no meu ano. Como é que eu vou ajudá-lo a suprir as dificuldades?

Neste processo, destaca-se a importância do vínculo entre docente e discente. Conforme Fernández, “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (1991, p. 52). Essa relação precisa estar pautada no sentido mais puro e sincero, deve fazer parte, desse conviver de forma que o docente sinta-se responsável pelo aluno.

Vigotsky (2003) afirma que o ser humano ao nascer apresenta apenas recursos biológicos, e, através da convivência social, consolidam o processo de desenvolvimento humano por meio do processo ensino-aprendizagem. Nessa direção cabe ressaltar que o desenvolvimento humano é fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, onde cada pessoa se desenvolve de forma única e singular.

Carvalho (2006) postula que é importante desafiar a pessoa com deficiência, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais e de ações mais intensivas para desenvolver o processo ensino e aprendizagem destas crianças. Ou seja, a escola precisa fomentar tal desenvolvimento, desafiando os alunos com NEE.

As instituições escolares precisam rever seus papéis ampliando-os para uma visão mais abrangente que envolve analisar suas crenças e ações que geram ou mantêm barreiras para a aprendizagem e a participação de qualquer aprendiz. A inclusão escolar promove a reforma dos sistemas educativos através da ideia de que a educação inclusiva pressupõe melhorar a resposta educativa da escola para todos os alunos e alunas com ou sem deficiência, o que tem provocado uma verdadeira crise de identidade na escola, levando-a a ressignificar seu papel. A observação contemporânea desse processo transforma-se tanto em tema reflexivo de estudo, quanto em reflexo do próprio processo vivido atualmente pelo campo dos Estudos Culturais. Dessa forma, conforme Giroux (1995), os Estudos Culturais “podem oferecer um desafio que poucos/as educadores/as podem se dar ao luxo de ignorar” (p. 102).

b) Preconceito por parte dos colegas, familiares e dos próprios professores

A inclusão é um dos desafios enfrentados pelo sistema educacional e está sendo conquistada efetivamente aos poucos pela sociedade. Corazza (2001) enfatiza que o olhar na escola e na sala de aula não são nunca isentos, estão historicamente comprometidos de representação culturais.

A D2 enfatiza que:

Primeira coisa seria investigar, diagnosticar e tratar para depois torná-los aptos a estarem inseridos no contexto escolar.

Acredita-se que o preconceito ainda se encontra atrelado aos estereótipos decorrentes da patologização histórica das deficiências. Dessa forma, não basta uma proposta se tornar lei para que ela seja imediatamente aplicada, pois são muitos os aspectos a serem considerados. Cabe lembrar que a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais por muito tempo esteve pautada num modelo de atendimento terapêutico. Sob este enfoque, a área educacional seguiu pelo viés clínico médico.

Beyer (2010) aponta que o delineamento pedagógico mantém-se atrelado à orientação de natureza terapêutica. Inclusive algumas escolas ainda procuram organizar turmas homogêneas, por comprometimento patológico restringindo o pedagógico e intensificando as ações terapêuticas. As mudanças de atitudes e paradigmas são essenciais para a construção de uma escola inclusiva. O sucesso do processo da inclusão está fortemente ligado a uma nova visão capaz de reconhecer e aceitar as diferenças. Que se constituirá a partir do desenvolvimento de consciências críticas onde se faz necessário e urgente questionar, indagar, promover e estabelecer novas relações, onde todos se sintam acolhidos, respeitados e principalmente valorizados.

Ao analisarmos as resistências, deve-se examiná-las a partir da argumentação daqueles que resistem e que ainda estão impregnados por um modelo escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, conforme comentário da D1:

Primeiramente há a questão do preconceito em alguns momentos por parte dos colegas, dos familiares, dos próprios professores por temerem não saberem agir. A intenção é boa a gente quer que eles aprendam, quer inseri-los. As dificuldades encontradas são imensas em vários aspectos, mas, principalmente, em relação à resistência da família em aceitar e de levarem adiante o processo de atendimento de investigação.

Percebe-se que essas crenças são resultantes das representações que foram construídas ao longo da história sobre a criança com deficiência que, muitas vezes, têm em sua base rótulos e estigma caracterizado por uma série de fatores que acabam gerando uma expectativa prejudicial tanto no professor que receberá o aluno, como na família.

A aceitação deve partir, primeiramente, do professor que, inclusive, poderá auxiliar a família no processo de aceitação de ter um filho ou filha diferente do

imaginado, do desejado. O sucesso ou não da inclusão depende, em grande medida, das atitudes e crenças de todos os envolvidos neste processo. As crenças que o professor tem sobre os alunos com deficiência, influenciam o seu modo de ensiná-los. Ao entrar na escola tanto esse sujeito como os professores terão que se defrontar com essas representações e enfrentar o desafio de superá-las. Em razão disto, as representações que o professor tem acerca deste aluno definirá a forma de relação entre eles e, em consequência, as possibilidades de desenvolvimento dos mesmos.

Silva (2012) afirma que estas questões necessitam de abordagens que busquem problematizá-las, visando servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora, centrada na diferença ao invés de negá-la. Essas questões nos remetem a seguinte indagação: como admitir o diferente, o heterogêneo no espaço escolar, considerando que as barreiras atitudinais não se desconstroem com determinações legais? Sabe-se que trabalhar pedagogicamente com a diversidade não é tarefa fácil, principalmente, pela bagagem cultural marcada pela exclusão histórica de sujeitos nomeados e concebidos socialmente como diferentes fora do padrão da normalidade construído culturalmente através dos tempos. Pensar a educação de alunos com NEE no ensino regular sob a visão cultural permite traçar novos olhares, visando ressignificar paradigmas que, mesmo parecendo, absolutos necessitam ser rompidos.

c) Falta de estrutura física, de materiais e o excesso de alunos em sala de aula

Referindo-se as barreiras identificadas e/ou impossibilidades escolares no processo de inclusão dos/das alunos/as com NEE a D4 faz a seguinte colocação:

Bastante dificuldade de incluí-los até porque a gente tem muito aluno em sala de aula é muito complicado, mas a gente tenta.

Já D6 relata que:

[...] nós temos que ter recursos necessários pra isso. Ter uma pessoa que possa acompanhar eles junto com as outras crianças além do professor e ter material suficiente para que a gente possa utilizar para que essa criança possa se desenvolver melhor.

De acordo com D7:

[...] deveriam ter assim poucos alunos [...] tu consegues muita coisa deles se tu tiver dedicação integral e exclusiva. Não adianta tu dividir com os outros alunos também querem a tua atenção, também querem te dividir e aí tu acaba não fazendo um trabalho nem pra um, nem pros outros.

As falas pontuadas reforçam a ideia da complexidade de fatores envolvidos no processo inclusivo que vão desde as barreiras atitudinais, conforme discutido na categoria anterior, como dificuldades estruturais de acordo com os relatos acima. Outro fator que provoca angústia nas docentes para lidar com a diversidade e situações de uma classe inclusiva é a superlotação das salas, o que dificulta oferecer uma atenção diferenciada aos alunos com necessidades educacionais especiais. A fala das docentes está no âmbito de como dar conta da inclusão escolar sem o suporte técnico, organizacional, sem material adequado, expondo os sentimentos de despreparo para trabalhar com essas crianças.

Segundo Mittler (2003), a inclusão envolve reestruturar as escolas como um todo. Essa afirmação do autor nos remete a reflexões que envolvem aspectos políticos e pedagógicos da escola. A redução de alunos por turma é importante para a aprendizagem de qualquer aluno. Conforme Mantoan (2006), a inclusão depende da reorganização das escolas através de ações centradas no projeto político pedagógico. Dessa forma esta última autora afirma a importância de realizar um diagnóstico escolar visando refletir, inclusive, na formação das turmas.

Para que a escola se torne inclusiva de fato, faz-se necessário repensar a importância de uma reorganização geral, melhorando as condições físicas, visando oferecer uma resposta satisfatória, principalmente nas redes públicas de ensino.

d) Formação e preparação adequada para os professores

Diante da complexidade de fatores que envolvem o processo de inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular encontra-se a formação inicial e continuada dos docentes concebida como instrumento indispensável que lhes possibilite analisar criticamente a nova realidade, bem como repensar sua prática para, então, enfrentar os novos desafios.

Conforme Mittler (2003), a inclusão vai além de simplesmente matricular uma criança na escola. Faz-se necessário criar um ambiente favorável, onde todos possam ter, além do acesso, o sucesso no currículo, para que de fato sejam aceitos

e valorizados. Dessa forma, é preciso pensar a formação do professor. Desse modo, seguem algumas respostas em relação à categoria formação e preparação dos professores apontada como imprescindíveis para viabilizar a proposta da educação inclusiva de alunos com NEE.

Ao discorrer sobre o tema, D10 expressa que:

[...] infelizmente a gente não pode fazer muita coisa. Primeiramente porque não temos uma formação específica pra isso. A gente faz no amor, faz o que a gente imagina que vai dar certo o que a gente aprendeu, mas não era específico pra eles; pra essas crianças que têm necessidades especiais e a gente vai tentando de tudo via pesquisando vai procurando e vai tentando, mas eu sinto uma falta muito grande de uma formação adequada.

Segundo a D11:

[...] eu acho que falta uma especialização pra trabalhar melhor em sala de aula. [...] tem que preparar melhor o professor pra deparar com esse tipo de situação porque nos falta não é vontade, mas, sim, preparo.

Esses argumentos são verdadeiros uma vez que a maioria dos professores não teve em seus currículos de formação, conceitos e práticas relacionadas à inclusão.

Prieto (2006) ressalta que a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar, elaborar e implantar novas propostas e práticas para responder as necessidades dos alunos com características especiais.

Dessa forma, a formação do professor deve ser algo contínuo a partir de conhecimentos teóricos e práticos, visando, realmente, efetivar a inclusão escolar para que o mesmo possa elaborar suas ações pedagógicas a partir das especificidades de cada aluno.

Carvalho (2007) reforça estes princípios quando afirma que a identidade dos professores é constituída por seus valores, crenças pessoais, sociais e profissionais. Neste processo, cria-se uma realidade oposta à realização positiva da profissão do magistério. Devido aos baixos salários, ausência de condições de trabalho, dupla ou tripla jornada de trabalho e perda de autonomia podem levar também ao desinteresse de continuar em busca da especialização.

A mesma autora, posteriormente, postula que o momento é de reflexão acerca da formação dos professores, tendo em vista que, atualmente, a educação

brasileira tem enfrentado vários desafios. Na educação de alunos com necessidades especiais, isso não é diferente, tendo em vista que as queixas dos professores se concentram na falta de conhecimento e preparo na condução do trabalho pedagógico na escola.

A formação continuada de professores deve propiciar condições para que professor possa refletir sobre o fracasso escolar de todos os alunos, considerando que é muito comum atribuir o fracasso ao aluno decorrente exclusivamente de condições orgânicas diferenciadas. Neste sentido, é preciso pensar em uma formação continuada capaz de romper com velhos paradigmas sobre a educação na constituição de novas práxis pedagógicas, incluindo a inclusão de alunos com ou sem deficiência.

Como afirma Mazzotta (2005), o professor precisa ter a visão do todo, a visão de quem entende da sociedade e da educação na sociedade. O que envolve uma formação mais compromissada em atender toda a demanda educacional.

Logo, para considerar uma proposta de escola inclusiva, de acordo com esses autores, é pré-requisito que os professores sejam efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa.

e) Falta de laudo/diagnóstico para saber o que fazer

Dentro da categoria falta de laudo e/ou diagnóstico do aluno público alvo da educação inclusiva, foram encontradas descrições negativas, ressaltando a importância que as docentes concebem para esse aspecto.

D9 coloca que:

[...] a gente não tem aquele laudo pra saber o que fazer, entendeu. Até vê o que o aluno precisa, mas não sabe o que fazer ou não tem o que fazer porque não sabe o caminho a seguir porque não tem aquele laudo. A gente não pode ficar naquele achismo eu acho que é, mas eu não sei realmente o que é. Eu não sou o profissional certo para detectar o que é na real pra poder trabalhar certo.

Já D1 ilustra o seguinte:

[...] como muitos alunos não têm um laudo, mas visivelmente têm alguma dificuldade especial, algum problema então eu acho que a primeira coisa a ser feita é investigar, diagnosticar e tratar para depois torná-los aptos a estarem inseridos no contexto escolar.

Quaresma da Silva (2010) descreve que percebe claramente que, uma vez dado o diagnóstico, tanto a família como a escola param de investir no sujeito. Já Beyer (2010) enfatiza que este paradigma é denominado de clínico-médico realçando as categorias médicas ou clínicas, em detrimento das pedagógicas.

Assim, percebe-se que a ótica dos professores ainda está marcada pela cultura terapêutica e homogeneizadora. A tomada de decisões sobre como proceder para acompanhar o processo de escolarização depende da participação da equipe escolar, ou seja, do supervisor, do orientador e do professor da sala de recursos, em que o mesmo estiver envolvido.

O pedagógico não pode se restringir aos limites de laudos e diagnósticos. Devendo ocorrer em conjunto com o serviço de apoio da escola, visando garantir a aprendizagem desses alunos. Mantoan (2009) confirma que tem encontrado barreiras na proposta de incluir todos os alunos, entre as quais a autora destaca a cultura terapêutica da Educação Especial.

Neste sentido, o ensino adequado é aquele que se dirige ao aprendizado do aluno, ressaltando a importância da intervenção pedagógica através da colaboração entre os demais professores da própria escola como forma de propiciar avanços na aprendizagem do sujeito. Acreditar na potencialidade das crianças, com deficiência, desenvolver registro qualificado e ficar atento às respostas apresentadas, passa a ser fundamental para compreender a necessidade do aluno com deficiência.

Cabe ressaltar que o diagnóstico é um processo de múltiplas facetas que inclusive podem apresentar enganos que somente mais tarde com a entrada da criança na escola poderá ser elucidado. O essencial para o professor não é o laudo médico e sim a observação, estabelecer uma relação afetiva como a crença na superação de suas dificuldades e apostar nas potencialidades desses alunos independente de qualquer Classificação Internacional de Doença.

A constatação primordial é que o compromisso com uma educação de qualidade para todos tem desafiado os profissionais de educação em pensar, planejar, organizar e atuar com o objetivo de construir alternativas pedagógicas desconsiderando o aspecto terapêutico. Essas questões nos remetem a repensar o processo de ensino e aprendizagem no sentido de criar e consolidar práticas pedagógicas que garantam o direito de todos à educação de qualidade.

f) Um profissional para acompanhar e auxiliar o professor e o aluno

No depoimento dos entrevistados também fica claro a importância em ter um profissional de apoio na sala de aula, para auxiliar o professor e o aluno para tornar o processo inclusivo efetivo.

Segundo a D1:

[...] o apoio pedagógico que é necessário ainda é ineficiente não tá dando conta do que realmente nós precisamos, apesar de que agora a escola está com estagiários de inclusão, sala de recursos que está começando, mas ainda tá defasado.

Para D3:

Eu acho que teria que ter da parte da secretaria da educação do projeto da escola, eu não sei, uma pessoa um profissional que pudesse acompanhar o professor e esse aluno auxiliando em atividades e coisa do gênero.

Enquanto para D6:

[...] tem que ter mudanças eles têm que ser incluídos, mas a gente tem que ter um respaldo de alguém auxiliando pra que eles possam aproveitar a aula e ter um rendimento na aprendizagem se não eles estão simplesmente ali por estar, eles estão sendo só cuidados.

Tendo em vista atender a demanda decorrente da proposta da educação inclusiva, os professores acentuam, a partir de suas experiências, a necessidade de ter um profissional de apoio para auxiliar, trocar ideias e apontar novos caminhos. Nesse ponto, cabe ressaltar que o Parecer CNE nº 13 de 2009 inclui entre os profissionais da educação os responsáveis pelas atividades de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2009).

As afirmações dos professores dão um aspecto de que a inclusão dos alunos com deficiência só será possível a partir desse profissional de apoio. De fato, ter esse auxiliar é importante, porém faz-se necessário destacar que a tomada de consciência em ter clareza de seu próprio papel e o fato de os professores não disporem de um melhor fundamento nos aspectos que dizem respeito à educação inclusiva e da valorização de todas as pessoas envolvidas, fará o grande diferencial. Observa-se que tais atribuições não exigem do auxiliar conhecimentos pedagógicos suficientes. Entretanto, é plausível cogitar que o auxiliar deve ter, ou ao menos estar em formação na área da Educação.

A inclusão escolar representa um direito que não diz respeito somente aos alunos com deficiência, envolve o acolhimento, o respeito às diferenças e o apoio às necessidades. Entre o aprender a ler e escrever encontra-se o desenvolvimento de potencialidades, autonomia, aceitação em sala de aula entre outros aspectos que não depende unicamente do profissional de apoio. Os aspectos imbricados neste processo indicam que o professor precisa estar preparado para orientar o profissional ou estagiário de apoio, visando atingir os objetivos propostos na perspectiva da Educação Inclusiva. Face ao exposto, as intervenções não podem estar somente sob a responsabilidade dos auxiliares.

Sassaki (2010) acredita que a semente do conceito de educação inclusiva parte da busca de uma sociedade para todos, onde o autor enfatiza a importância da cooperação e da contribuição de todas as pessoas de forma a atingir os objetivos e princípios contidos nesta proposta. Nesta nova perspectiva inclusiva é fundamental que a escola seja capaz de aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos.

g) Necessidade de um Plano Individualizado de Ensino

Dentre as possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico que corresponda às aspirações do atendimento à diversidade, a flexibilização curricular vem se destacando no contexto escolar. Das discussões que a educação inclusiva tem motivado observa-se a importância da adaptação curricular visando assegurar que todos os alunos tenham acesso ao currículo de forma adequada as suas características individuais. Conforme posicionamento dos professores entrevistados, esse aspecto tem sido reconhecido pela necessidade e importância.

Conforme D10:

[...] inclusive a gente faz um plano individualizado. Cada aluno que tem essa necessidade a gente faz um plano diferenciado. Nesse planejamento diferenciado a gente percebe que a criança não tem condições de atingir aquilo que uma outra criança dita normal consegue. Talvez ele até consiga, mas isto a longo prazo então a gente tem que preparar duas, três aulas pro mesmo dia mesma tarde.

A realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. No entanto, é preciso reconhecer que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte da classe

regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros, mesmo que de modos diferentes. Neste sentido, cabe ao professor fazer as necessárias adaptações. Cabe ressaltar que essa proposta difere de enfatizar o déficit do aluno o que acarretaria a construção de um currículo empobrecido, desvinculado da realidade desse aluno, ou seja, este planejamento diferenciado não pode ser precário.

Carvalho (2010) afirma neste sentido que as Adaptações Curriculares consistem em estratégias intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno.

Entende-se que a ênfase está em identificar as necessidades em relação a esses alunos para efetuar as modificações do planejamento como um todo que envolve modificar objetivos, as atividades e formas de avaliar. Dessa forma, os sistemas educacionais precisam ser modificados para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

Aranha (2005) ressalta que as Adaptações Curriculares são os ajustes e modificações realizadas, para responder às necessidades de cada aluno. Diante do relato do autor a adaptação curricular visa favorecer as condições necessárias para o aluno com NEE efetive o máximo possível de aprendizagem.

De acordo com D6:

[...] eles recebem atividades dentro do limite de acompanhamento deles. Como ele tem paralisia eu não posso exigir que ele aprenda do mesmo jeito que os outros. [...] procura dar um atendimento mais individualizado [...] estou fazendo algumas coisinhas diferentes.

Blanco (2004) reforça a importância de levantar as necessidades e possibilidades de aprendizagem que os alunos com deficiência apresentam para ajustar as intervenções e desenvolver apoios pedagógicos.

Ressalta-se que as estratégias de adaptações curriculares envolvem ações que oportunizem o acesso do aluno tanto ao currículo, como nos objetivos de ensino e, principalmente, no método de ensino, no processo de avaliação e na temporalidade. A prática de tais estratégias dependerá da criatividade e motivação do professor e devem sempre considerar as necessidades, potencialidades e interesses de cada aluno.

h) São melhores incluídos aqueles alunos que têm atendimento especializado

As docentes apontaram que as NEE mais fáceis de serem incluídas no ensino regular são daqueles alunos que vêm recebendo atendimento específico, conforme o relato do D1:

São aqueles que são tratados, são aqueles que têm atendimento específico [...] são crianças totalmente trabalhadas, são atendidas fora da escola [...] desenvolvem a aprendizagem maravilhosamente bem, a gente não imaginaria que eles aprenderiam eles estão aprendendo [...] a aprendizagem deles é tão boa quanto a dos outros alunos.

O direito ao atendimento educacional especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, e também na Constituição Federal de 1988, não substitui o direito à escolarização em turmas de escolas comuns da Rede de ensino.

Segundo Alves et al., (2006), o atendimento educacional especializado tem por objetivo apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.

Destaca-se a importância do atendimento especializado, pois favorece a peculiaridade do aluno com NEE onde vários fatores estão diretamente ligados para o sucesso desse método. Além da prática pedagógica que atenda as reais necessidades dessa criança, a família se torna um ponto fundamental por entender a necessidade e a importância que os atendimentos especializados exercem para o desenvolvimento da criança.

Para Mantoan (2009), a necessidade de uma atuação complementar implica diferenciar daquele desenvolvido pela escola regular. Dessa forma, o atendimento especializado, fora do espaço escolar, representa uma complementação do que o professor possibilita no contexto escolar, propiciando o desenvolvimento e até mesmo a superação de dificuldades associadas às deficiências.

Dessa forma, muitos paradigmas precisam ser desconstruídos o que envolve mudança de cultura para assegurar o acesso e a participação para todos. Neste sentido, D4 aponta o seguinte:

[...] de todos os alunos de inclusão que já tive o mais fácil, se é que dá pra dizer assim, foi um cadeirante [...] os colegas ajudavam, empurrando a cadeira de rodas. Até pelo pátio na hora do recreio ele era disputado.

Com este relato, percebe-se a falta de entendimento do que confere a perspectiva da educação inclusiva. O caso citado como exemplo, apresenta Paralisia Cerebral que implica em grandes comprometimentos motores e de fala. Boa parte dos alunos com Paralisia Cerebral usam cadeiras de rodas, falam muito pouco e com grandes dificuldades. Porém poucas docentes têm o conhecimento que, em muitos desses casos, o cognitivo permanece preservado. O relato foi extremamente chocante, considerando que a docente entrevistada não consegue ver o aluno com NEE além de suas limitações. Além dos recursos e apoio especializado, também cabe ao docente romper com paradigmas excludentes para perceber e investir nas potencialidades desses alunos e alunas. Diante do exposto, percebe-se que não são as leis nem os decretos que farão a inclusão acontecer, mas, sim, as atitudes menos preconceituosas.

Nesta proposta, encontra-se a dimensão subjetiva desse processo, onde o professor percebe-se mais motivado a contribuir, a buscar alternativas, pautado nas possibilidades e potencialidades desse aluno. Qualquer educando, independente de ser um aluno com deficiência ou não, pode, em algum momento, experimentar dificuldades no processo de aprendizagem.

A Educação sob um novo paradigma, pautado na educação de qualidade para todos procura encontrar soluções no sentido de efetivar a equiparação de oportunidades para que se diminuam e, quem sabe, possam ser eliminados os obstáculos que impedem os educandos de progredir tornando o sistema educacional mais justo, coerente, eficaz e equânime. Essa concepção inclusiva envolve compromisso político dos sistemas educacionais em articular e favorecer novas formas de apoio, podendo ser oferecidos dentro ou fora da instituição escolar do aluno.

i) Todos os alunos de inclusão são casos complexos, exigem muito do professor

Segundo Bartalotti (2006), é bastante comum e confortável acreditar que as pessoas com deficiência são muito diferentes e, por isso, exigem formas muito especiais de serem tratadas. Nesse caminho, a partir da indagação de quais as NEE são melhores incluídas no ensino regular, D9 ressaltou o seguinte:

Acho difícil. É complicado, todos esses casos que vão chegando na escola a cada ano é complicado. Eu acho que todos são complicados. Isso exige muito estudo do professor e a gente não tem tempo pra isso ainda mais quem trabalha sessenta horas é complicado.

Em relação a esta categoria percebe-se a baixa expectativa do professor, de modo que ele já deixa evidente que não se sente capaz em promover o desenvolvimento do aluno com NEE. A falta de expectativas adequadas envolve a não aceitação de alunos com deficiência no ensino regular, pois isso acarreta em empenhar-se para que o desenvolvimento ocorra. Partindo dessas reflexões, é preciso entender que a diferença alicerçada de maneira negativa está ligada a um processo histórico e preconceituoso. A fim de consolidar novas bases faz-se necessário um esforço integrado e colaborativo.

Na perspectiva da educação inclusiva não pode haver foco na deficiência. O olhar do docente, da escola e todo o sistema em relação ao aluno com deficiência devem estar direcionados na busca de alternativas para facilitar e responder a especificidade desses alunos. A busca por recursos, adaptação de espaços e ambientes precisa ser constante. Portanto, a acessibilidade dos materiais pedagógicos, bem como a formação profissional dos docentes gera e assegura a participação e desenvolvimento desses alunos.

Diante do exposto, Silva (2012) ressalta que a diferença é criação dos contextos das relações culturais e sociais. Para Sassaki (2010), a inclusão é um desafio mediante a eliminação de preconceitos, objetivando a construção de uma sociedade igualitária e que, nas diferenças, possamos contribuir para a cidadania.

Nesse caminho, as reflexões apontam que a escola precisa se organizar para oferecer um ensino inclusivo de qualidade aos alunos com deficiência, quer seja em relação à acessibilidade arquitetônica, quer seja em relação as flexibilizações curriculares, formação continuada dos docentes, inclusive na mudança de atitude, de concepção tanto entre práticas de ensino como nas relações humanas.

O próprio contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, auxiliando-as a serem mais sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais.

O papel do docente implica no desejo de intervir numa situação complexa visando concretizar o acesso à escolaridade dos alunos com deficiências. A este respeito, Beyer (2010) ressalta que o ponto de maior importância está no

acompanhamento do professor, pela falta de conhecimento e domínio de recursos para o ensino inclusivo.

Todas as crianças podem beneficiar-se de experiências obtidas no ambiente educacional. Os alunos com deficiência, em ambientes inclusivos, podem apresentar melhor e surpreendente desempenho tanto no âmbito educacional, como social e funcional. Parte-se da premissa de que todos os alunos são capazes de aprender desde que suas particularidades na aprendizagem sejam de fato consideradas, respeitadas e trabalhadas.

j) Trabalhos lúdicos com atividades diversificadas

No que diz respeito às atividades propostas no cotidiano escolar dos alunos com NEE, predominou a ideia de que as atividades lúdicas como jogos, seriam mais adequadas para serem realizadas.

D5 fala dessa importância:

[...] eu procuro trazer alguma atividade prática. Assim então ele trabalha muito [...] ele joga quase todos os dias joguinho de número, identificar a cor, formato da letra, ele brinca com as letras e também vai montando alguma coisa.

D3 aponta que:

Eu utilizo jogos. Tem o dia do jogo que eu fazia sempre na sexta-feira agora a gente mudou para outros dias. Esse aluno participa tão ativamente quanto os outros.

Os jogos são instrumentos valiosos para o processo de ensino e aprendizagem podendo constituir-se como ponto de partida para a construção do conhecimento, inclusive favorecendo a inclusão no espaço escolar. O emprego de jogos na sala de aula possibilitará a criação de um clima prazeroso de estudo, tanto para o aluno quanto para o professor.

Os estudos de Piaget (1996) e Vigotsky (1987) evidenciam a relação dos jogos, brinquedos e brincadeiras com o desenvolvimento e a aprendizagem, como um processo auxiliador no desenvolvimento cognitivo da criança.

Infelizmente, a escola limitou-se a trabalhar com o paradigma da homogeneidade através da cópia contínua muitas vezes sem sentido. Portanto, é imprescindível trabalhar com o lúdico de forma autônoma e criativa voltada para os interesses dos alunos.

Piaget (1978) acredita que a prática lúdica serve inclusive para que o desenvolvimento infantil seja harmonioso, pois tal atividade propicia a expressão do imaginário, a aquisição de regras e a apropriação do conhecimento. Esse objetivo pode ser alcançado por meio de jogos, brincadeiras, oportunizando a vivência com as diferenças entre os pares. Nessa perspectiva, de acordo com o autor, os jogos são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento da criança relacionando-o ao desenvolvimento cognitivo que consiste em provocar discordâncias ou conflitos cognitivos que representem desequilíbrios a partir dos quais, mediante atividades, o aluno consiga reequilibrar-se, superando a discordância reconstruindo o conhecimento. Visto dessa forma o jogo pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem ao estar associado às questões de organização, atenção, concentração, regras e disciplina. Os estudos de Piaget apontam que o trabalho docente não se refere à transmissão de conteúdos, mas favorecer a atividade mental do aluno.

De acordo com Vygotsky (2003), a arte de brincar pode ajudar a criança com necessidades educativas especiais a desenvolver-se, a comunicar-se com os que a cercam e consigo mesma. O autor enfatiza os processos de trocas, ou seja, de interação do sujeito com seu meio, principalmente, seu meio social e cultural. Nesse sentido, pode-se considerar que, para Vygotsky, a aprendizagem requer a mediação que pode ser dos educadores, pais ou até mesmo de colegas mais experientes que contribuem para a construção do conhecimento pelo indivíduo. Em relação à prática docente os trabalhos ou atividades em grupo têm um grande destaque já que proporcionam processos de desenvolvimento que aos poucos vão se tornando reais. Ou seja, a criança aprende na interação com seu ambiente cultural por intermédio dessas mediações, onde os indivíduos imaturos vão pouco a pouco se apropriando do comportamento e da cultura de seu grupo.

A relação aluno com aluno; aluno com professor precisa ser dinâmica, interativa, para incrementar e possibilitar renovações. Nesta perspectiva, Tardiff (2002) compreende que a prática pedagógica exige adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, em que se lida com seres humanos únicos, considerando que a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a implementação de políticas de inclusão educacional significa um ganho em termos de oferta educacional pública para alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Porém faz-se necessário refletir como de fato a inclusão está acontecendo nas escolas de ensino regular. Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções docentes sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino municipal regular de Canoas/RS.

A partir dos objetivos específicos, buscou-se identificar se existem e quais seriam as barreiras e/ou impossibilidades escolares no processo de inclusão dos/das alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais a partir da concepção docente. Analisar os aspectos pedagógicos e formativos utilizados na viabilização da proposta inclusiva de alunos com NEE no ensino regular e verificar de que forma os alunos incluídos participam das atividades cotidianas e da vida escolar. Averiguar do ponto de vista docente quais as NEE apresentadas pelos alunos(as) que são mais fáceis de serem incluídas, assim como identificar o perfil docente, envolvido no processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

Os resultados do estudo, a partir da dinâmica própria da pesquisa, do diálogo entre a realidade observada, dos dados coletados através do diário de campo, questionário, entrevista e o referencial teórico elencado, necessário à análise dos dados, possibilitou o movimento de reflexão sobre o processo de inclusão que vai muito além de ordenamentos legais para a efetivação da inclusão de alunos com NEE no ensino regular de melhor qualidade. Acrescenta-se que, o uso dos diários de campo mostrou ser um recurso valioso de coleta de dados, enriquecendo e ampliando o entendimento acerca das concepções docentes sobre a temática. A análise das observações realizadas revelaram que o processo de inclusão tem gerado angústias e muitas controvérsias no corpo docente, principalmente, no que se refere ao grande número de alunos e alunas em sala de aula, dificultando o atendimento aos que portadores de NEE. A insatisfação de alguns professores, apontado no perfil traçado neste estudo, pode ser configurada a partir desses aspectos, assim como a falta de professores nas escolas que também representa um elemento problemático, configurando desmotivação e sobrecarregando os demais.

A possibilidade de olhar para as questões próprias do cotidiano da escola, com a lente de pesquisadora, sem se desvincular da bagagem profissional, agregou elementos complementares a análise geral do estudo. Dessa forma, evidencia-se, a partir da pesquisa realizada, que é preciso desconstruir as barreiras atitudinais ou resistências humanas envolvidas no processo de inclusão. Pensar em inclusão escolar como possibilidade de transformação social requer discutir, inclusive, sobre o papel da escola na sociedade. Nesse sentido, o campo dos Estudos Culturais surge para deflagrar aspectos imbricados que sustentam essas atitudes, ressaltando a importância dos questionamentos acerca de hierarquias entre formas e práticas culturais presentes no âmbito escolar, especialmente no que se refere à educação inclusiva. A inclusão compreende um valor constitucional que, em si, deve concretizar a aceitação da diferença humana e respeitar a diversidade cultural e social.

Seguindo os procedimentos da metodologia escolhida, identifica-se a partir da fala das docentes expressadas na entrevista “a ineficiência da inclusão escolar”. Ao analisar esta categoria, constata-se a prática da integração o que significa que esses alunos estão tendo que se adaptar ao meio escolar, tendo como modelo a educação tradicional. A política inclusiva considera as necessidades de todos os alunos, onde o sistema educacional é estruturado em virtude dessas necessidades. O que pressupõe a permanência com sucesso e qualidade pedagógica. Cabe ressaltar que não basta garantir apenas o acesso, mas a permanência com qualidade do aluno nos diversos níveis de ensino, respeitando, fundamentalmente, sua identidade social, concebendo que a escola precisa considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as condições e adaptações necessárias, que atendam as necessidades de aprendizagem de cada educando no processo educativo.

Com relação às concepções e definições acerca da formação continuada, foi possível constatar, através do perfil e das falas expressadas, que as docentes almejam uma formação compatível com as demandas atuais que contribuam efetivamente para a implementação da proposta inclusiva e possam dar conta das necessidades que se apresentam.

Outro aspecto importante da pesquisa aponta para a crença que os docentes possuem em relação à importância do laudo médico para viabilizar a prática pedagógica inclusiva. Este aspecto envolve refletir se a importância dada ao diagnóstico não está associada ao valor demasiado conferido, inconscientemente,

pela própria sociedade acerca da classificação, dos rótulos e aspectos subjetivos onde tudo emana e do qual é praticamente impossível resistir. Nesse sentido, salienta-se a interferência negativa que um determinado diagnóstico possa exercer, inclusive sobre importância do docente em manter boas expectativas em relação ao desempenho do aluno com NEE.

Acredita-se, no entanto, que todos os aspectos apontados pelas docentes sobre o processo de inclusão não podem ser vistos isoladamente. Garantir as condições necessárias para efetivar a inclusão com qualidade para todos, envolve investir na formação das docentes, aprimorar a participação da família, ampliar o atendimento educacional especializado, disponibilizar adaptações curriculares adequadas, efetivar as redes de apoio aos sistemas educacionais, garantir a presença do profissional auxiliar de modo a viabilizar a permanência do aluno com NEE no processo de escolarização com qualidade. Neste sentido, os resultados desta pesquisa permitiram constatar que a concepção docente sobre o processo inclusivo do aluno com NEE tem sido influenciada pelo paradigma bio médico embasado numa perspectiva de doença, de incapacidade permanente, que limita as expectativas de investimento e alternativas pedagógicas. Diante dessa premissa arraigada pelos valores culturais impostos e concebidos como verdades inquestionáveis, produzem-se fragmentos de um passado seletivo. Neste sentido, constata-se angústias e desajustes traduzidos nas falas das docentes que participaram da pesquisa. Associa-se esta constatação com o grau de insatisfação profissional apontado no perfil das docentes. Outros fatores apontados para a inviabilização da inclusão foi o número elevado de alunos por turma, não levando em consideração o número de alunos de inclusão; falta de condições estruturais e de material pedagógico, a falta de profissional de apoio para auxiliar no cuidado e manejo desses alunos. A pesquisa revela que as docentes não se sentem capacitadas para receber os alunos com NEE, por não possuírem formação específica na área da inclusão.

A pesquisa revela a necessidade de outros estudos acerca de experiências e práticas de inclusão escolar. Ou seja, como os alunos com NEE estão sendo avaliados e como eles estão apreendendo. Torna-se imprescindível averiguar se há realmente uma formação inicial ou continuada capaz de garantir as competências necessárias e suas implicações para a prática pedagógica. A partir da demanda atual, a formação docente precisa abordar a filosofia, os aspectos sociológicos,

políticos e culturais além das práticas de educação inclusiva vista de maneira ampla que proporcione educação de qualidade a todos os alunos. Fica a indagação se os modelos de formação propostos na atualidade terão condições reais visando garantir processos de ensino e aprendizagem, que valorize as diferenças individuais auxiliando na remoção das barreiras que impedem o pleno desenvolvimento de alunos com NEE no ensino regular.

É oportuno inferir que o desejo investigativo é cada vez mais instigado pelos desafios impostos pela realidade, desafios estes que apontam a necessidade de compreender o processo inclusivo vivenciado na prática docente da Rede de Ensino Municipal de Canoas. O movimento que estamos vivendo é de mudança paradigmática, de perplexidade frente ao novo, talvez o momento mais rico da trajetória docente. Importantes passos já foram dados neste sentido, porém o mais importante, neste momento, não são os aspectos legais, mas a mudança de mentalidade relativa à temática. Embora esta discussão tenha lançado algumas luzes sobre a inclusão do ensino regular no cenário municipal, esta temática continua intrigante e desafiadora, uma vez que este estudo não tinha a pretensão de esgotá-la, mas contribuir com algumas reflexões, que certamente terão continuidade, a partir de novos olhares, cenários e contextos políticos e históricos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise; GOTTI, Marlene; GRIBOSKI, Claudia; DUTRA, Claudia. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARANHA, Maria Salete Fabio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso a permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARIÈS, Philippe. **Historia social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 5. Ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus, 2006.

BLANCO, R.. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

BEYER; Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BOFF, Leonardo. **Crise: oportunidade de crescimento**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BOY, Priscila pereira. **Inquietações e desafios da escola: inclusão, violência, aprendizagens e carreira docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição: Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/ Secretaria de Educação especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. MEC. CNE/CEB. **Parecer 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb01309 homolog.pdf> >. Acesso em: 28 de abril de 2012.

CANOAS. **Lei nº 5.363** de 02 de janeiro de 2009.

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: < <http://novo.periodicos.capes.gov.br/> >. Acesso em: 30 de abril de 2012.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Edler Rosita. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos “is”**. Porto Alegre Mediação, 2003.

_____. **Conhecimento e vida na escola. Convivendo com a diferença**. Campinas: Autores Associados. Ijuí: Unijuí, 2006.

_____. **Escola inclusiva**: A reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 9. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COLL, Cesar; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995. V. 3.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?**: Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. Edição Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2011.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca princípios, políticas e prática em educação especial**. 1994.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERREIRA, Maria Elisa; GUIMARAES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**: na Idade clássica; tradução de Jose Teixeira Coelho Neto. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão, tradução de Raquel Ramalhe. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975); Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GLAT, Rosana. **Inclusão total: mais uma utopia?** Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

_____. **Um novo olhar sobre a integração do deficiente**. In: MANTOAN, M. T. (Org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. p. 196-201.

_____. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação**. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

JESUS, Denise Meyrelles. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação. Prefeitura Municipal de Vitória CDV/FACITEC, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. p. 387-405.

MAZZOTTA, Marcos Jose da Silveira. **Educação Especial no Brasil**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: ArtMed: 2003

OMOTE, Sadao. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: FUNDEPE, 2004.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 196.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo. Summus, 2006.

QUARESMA DA SILVA, Denise Regina. **“Fracasso” escolar**: que lugar é esse? Psicanálise e Educação. Porto Alegre: Evangraf, 2005.

_____. **A repercussão do diagnóstico de psicose na família, na escola e na sociedade**: o que fazer com esse veredicto? 2010. Disponível em: <http://www.feevale.br/cultura/editora-feevale/percursos-psicopedagogicos-entre-o-saber-e-o-fazer>. Acesso em: 25 de setembro de 2013.

SALAMANCA, Declaração. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Editada pela UNESCO: 7- 10 de Junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Alienígenas na sala de aula:** introdução aos estudos culturais em educação. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Experiências com a palavra:** notas sobre linguagem e diferença. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial:** ensinar em tempos de inclusão. Tradução Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

STOBÄUS, Claus Dieter. MOSQUERA; Juan José Mouriño. **Educação Especial:** em direção à educação inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

STOBÄUS, Dieter Claus; SARMENTO, Fanfa Dirleia; FOSSATI, Paulo; (Org.). **Temas em educação especial e educação inclusiva.** Canoas, RS: Salles, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação de professores.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKY, I. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. 2003.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5ª ed. São Paulo: Ícone, 1994.



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



APÊNDICE A – Questionário perfil docente

QUESTIONÁRIO PERFIL DOCENTE

Pesquisa: “Concepções Docentes no Processo de Inclusão de Alunos com NEE na Rede Municipal de Canoas/RS”

Mestranda: Denise da Rosa Wedman

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Denise Quaresma da Silva

Estou realizando uma pesquisa sobre o processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular cujo objetivo geral é analisar as concepções docentes em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino regular da cidade de Canoas/RS. Sua colaboração é fundamental para que os resultados obtidos orientem e apoiem com sucesso novos olhares sobre o processo educativo inclusivo, para a reflexão e planejamento de novas estratégias frente aos desafios enfrentados na prática pedagógica inclusiva. Para sua completa tranquilidade, o questionário é anônimo e os dados aportados serão usados com fins de pesquisa sem que se possa identificar o autor.

1 GÊNERO:

() Masculino.

() Feminino.

2 IDADE:

() Até 24 anos.

() De 25 a 29 anos.

() De 30 a 39 anos.

() De 40 a 49 anos.

() De 50 a 54 anos.

() 55 anos ou mais

3 FORMAÇÃO:

- () Nível Médio curso: _____
- () Nível Superior Completo curso: _____
- () Nível Superior Incompleto curso: _____
- () Pós-Graduação Lato Sensu especialização em: _____
- () Completo () Incompleto
- () Pós-Graduação Strictu Sensu () Mestrado () Doutorado
- () Completo () Incompleto

4 VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Atualização, Treinamento, Capacitação) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- () Sim.
- () Não.
- () Se positivo, qual? _____

5 EM QUE MEDIDA TAIS ATIVIDADES FORAM ÚTEIS PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

- () Sim, muito.
- () Sim, pouco.
- () Não contribuiu.

Por quê? _____

6 HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?

- () Há menos de 1 ano.
- () De 1 a 2 anos.
- () De 2 a 5 anos.
- () De 5 a 9 anos.
- () De 09 a 15 anos.
- () De 15 a 20 anos.
- () Há mais de 20 anos.

7 EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- () Apenas em uma escola.
- () Em 2 escolas.

- () Em 3 escolas.
- () Em 4 ou mais escolas.

8 AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA?

- () Até 10 horas-aula.
- () Mais de 10 horas-aula.
- () De 20 a 30 horas-aula.
- () De 30 a 40 horas-aula.
- () Mais de 40 horas-aula

9 QUANTAS HORAS POR SEMANA VOCÊ DEDICA AO PLANEJAMENTO DAS AULAS?

- () Até 4 horas semanais.
- () Mais de 4 horas semanais.
- () 8 horas ou mais.

10 VOCÊ ESTÁ SATISFEITO(A) COM SUA PROFISSÃO DE PROFESSOR?

- () Sim.
- () Não.
- () Indiferente.

**11 POR QUANTO TEMPO VOCÊ AINDA PLANEJA CONTINUAR LECIONANDO?
(Marque apenas UMA opção)**

- () Enquanto fisicamente eu for capaz.
- () Até completar o meu tempo para aposentadoria.
- () Continuarei ensinando até que apareça algo melhor.
- () Certamente deixarei a profissão em dois anos.

**12 SE VOCÊ PUDESSE VOLTAR ATRÁS NO TEMPO, VOCÊ FARIA OPÇÃO PELO
MAGISTÉRIO NOVAMENTE?**

- () Sim.
- () Não.
- () Não sei.

**13 COM BASE EM SUA EXPERIÊNCIA QUAIS SÃO AS NEE QUE SÃO MELHORES
INCLUÍDAS NO ENSINO COMUM? JUSTIFIQUE**



UNILASALLE

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



APÊNDICE B – Roteiro de observação/diário de campo

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO/DIÁRIO DE CAMPO

Escola: _____ **Data:** _____ **Período:** _____ **Turma:** _____

OBSERVAR E ANOTAR COMO ACONTECE NAS SEGUINTE QUESTÕES:

1 Práticas pedagógicas desenvolvidas:

- a) Como são realizadas;
- b) Tipos de interferências;
- c) Como foram equalizadas;
- d) Condições existentes para realizar ações educativas inclusivas: infraestrutura e recursos materiais;
- e) Como foi a participação da turma como um todo?
- f) Que situações de inclusão/exclusão foram percebidas?

2 Processo de comunicação/relação (docente/discente):

- a) Receptivo/acolhedor, aberto ou fechado/rejeição em relação aos alunos com NEE;
- b) Postura: empático, olhar direto, vínculo;
- c) Linguagem utilizada, clareza;
- d) O docente dá espaço para o diálogo?
- e) O docente certifica-se que o aluno entendeu? Como?



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



APÊNDICE C – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Atualmente a escola de ensino regular está sendo chamada a lidar com a inclusão de alunos com NEE. Com o intuito de aprofundar reflexões em torno dessa temática que na prática do cotidiano escolar tem fomentado várias discussões buscamos averiguar o seguinte:

- 1)** Como você compreende a inclusão escolar dos alunos com NEE no ensino regular?
- 2)** Você identifica barreiras/impossibilidades escolares no processo de inclusão dos/das alunos/as com NEE? Se positivo quais?
- 3)** Que aspectos você aponta como imprescindíveis para viabilizar no cotidiano escolar a proposta da educação inclusiva de alunos com NEE?
- 4)** Você recebe, recebeu ou tem recebido alguma orientação e/ou apoio pedagógico e/ou metodológico em relação ao atendimento de alunos com NEE? Qual? De quem?
- 5)** Tem formação específica para atender os alunos com NEE? Qual?
- 6)** Quanto tempo permanecem em sala de aula os alunos com NEE?
- 7)** Quais as atividades que desenvolvem em aula?
- 8)** A partir de sua experiência, quais são as NEE que são melhores incluídas no ensino regular? Por quê?
- 9)** Descreva alguma experiência onde possa exemplificar o uso de um instrumento pedagógico utilizado para incluir alunos com NEE.



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a) _____ foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **Concepções docentes no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de Canoas/RS**, que tem como objetivo: **Analisar as concepções dos docentes em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino municipal regular de Canoas/RS**. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário.

Sr(a) _____ não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionados à sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação.

Sr(a) _____ receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o trabalho e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos.

Pesquisador responsável: Denise da Rosa Wedman

Orientadora: Denise Regina Quaresma da Silva

Avenida Victor Barreto, 2.288, sala 303 prédio 7, município de Canoas, RS.

Telefone: (51) 3476 8490

Canoas, ____ de _____ de 20__.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: _____

(assinatura)

Pesquisadora: _____

(assinatura)

Orientadora da Pesquisa: _____

(assinatura)