

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Adriana Cristina de Lima Oliveira

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL A ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA: GESTÃO E PRÁTICA DE ENSINO NA
SALA DE AULA REGULAR**

Taubaté – SP

2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Adriana Cristina de Lima Oliveira

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL A ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA: GESTÃO E PRÁTICA DE ENSINO NA
SALA DE AULA REGULAR**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica
Linha de Pesquisa I: Inclusão e Diversidade Sociocultural
Orientador: Prof.^a Dr.^a Roseli Albino dos Santos.

Taubaté - SP

2018

IBi – Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

O48a Oliveira, Adriana Cristina de Lima
Atendimento educacional a alunos com deficiência: gestão e prática de ensino na sala de aula regular. / Adriana Cristina de Lima Oliveira. - 2018.
159f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos, Departamento de Pedagogia.

1. Educação inclusiva. 2. Práticas pedagógicas.
3. Alunos com deficiência. 4. Inclusão escolar. 5. Gestão da sala de aula. I. Título.

CDD – 370

ADRIANA CRISTINA DE LIMA OLIVEIRA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: GESTÃO E
PRÁTICA DE ENSINO NA SALA DE AULA REGULAR**

Dissertação apresentada para obtenção
do Título de Mestre pelo Programa de
Pós-graduação Mestrado Profissional em
Educação da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação
Docente para a Educação Básica
Linha de Pesquisa I: Inclusão e
Diversidade Sociocultural
Orientador: Prof.^a Dr.^a Roseli Albino dos
Santos.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Roseli Albino dos Santos - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.^a Dr.^a Suelene Regina Donola Mendonça - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.^a Dr.^a Elizabete Cristina Costa Renders - Universidade - USCS

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por permite que eu pudesse realizar a concretização de tornar-me Mestre em Educação. À ele toda honra e toda glória.

À minha orientadora Professora Roseli Albino dos Santos na elaboração do projeto, sua generosidade, que acompanhou esta trajetória com sua paciência, dedicação e principalmente acreditou que este seria uma pesquisa de grande relevância para todos.

À Professora Elisabete Randers, Professora Suelene Donola, Professora Neuza Banhara Amborsetti, pela disponibilidade em conhecer o trabalho, pelas considerações e contribuições que tão gentilmente apresentaram no momento do Seminário e Qualificação.

À Professora Maria José Guimarães Biguetti que fez aumentar o desejo pela busca do conhecimento e gentilmente me ofereceu palavras de alegria ao conhecer minha pesquisa.

À Reitora do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em educação da UNITAU pelos votos de confiança nesta pesquisa.

Às majestosas Professoras que contribuíram com esta pesquisa durante as observações em sala de aula e nos relatos das entrevistas. A disponibilidade e confiança me mostraram seu amor pela educação. O comprometimento de cada uma pelos seus alunos, mesmo nos momentos mais adversos, nos mostra sua paixão em ensinar.

À Diretora da Escola Pesquisada e sua equipe pedagógica que auxilio e contribuiu com esta pesquisa.

À Secretaria de Educação do Município de Paraibuna que permitiu a realização desta pesquisa.

À todos os alunos desta pesquisa e aos meus alunos desde o inicio de minha carreira docente.

À minha majestosa FAMÌLIA que me apoiou durante toda a trajetoria de meus estudos, que com sua paciência acreditaram nas minhas vitórias e alegrias, mas que também estavam comigo nas derrotas oferecendo seu amor incondicional.

À minha mãe pela seus cuidados com meu amado filho, que nas minhas ausência sedia seu amor a ele.

À meu filho João Gabriel que muitas vezes dormia ao meu lado enquanto eu estudava, com quem tenho aprendido o significado do amor verdadeiro.

À minha irmã Ana Suelen pela sua dedicação e apoio durante esta trajetória.

Ao meu pai Antônio dos Reis (em memória) que sempre desejou ver a filha como professora.

Ao meu melhor amigo e marido Mário Lúcio que me acompanhou durante todas as aulas, pela compreensão de minhas frequentes ausências, pelo seu imenso amor, pela sua alegria, respeito e pelo incondicional companheirismo.

**“É loucura odiar todas as rosas porque uma te espetou.
Entregar todos os teus sonhos porque um deles não se realizou...
Perder a fé em todas as orações porque em uma não foi atendido.
Desistir de todos os esforços porque um deles fracassou!
É loucura condenar todas as amizades porque uma te traiu...
Descrer de todo amor porque um deles te foi infiel.
É loucura jogar fora todas as chances de ser feliz porque uma tentativa não deu certo.
Espero que na tua caminhada não cometas estas loucuras...
Pois há uma outra chance, uma outra amizade, um outro amor, uma nova força.
Para todo fim um recomeço!”**

O Pequeno Príncipe – Antoine de Saint-Exupery

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar e analisar as práticas e técnicas pedagógicas realizadas por professores do ensino fundamental do 1º ao 5º ano, que tinham matriculado em suas salas de aula alunos com deficiência. Os sujeitos estudados nesta pesquisa foram doze professores, sendo dez da classe regular, uma professora de inglês e uma de arte e seus quinze alunos dos quais apresentam: Síndrome de Down, Deficiência Visual, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, TDAH, Autismo e Esquizofrenia, tendo enfoque na relação aluno-professor e nos fazeres pedagógico. Trata-se de uma pesquisa de enfoque qualitativo, utilizando-se de entrevistas semiestruturada com professores, observação das salas de aula com registro em diário de campo; revisão bibliográfica; coleta de informações no Plano Gestor, na Ficha de matrícula do aluno, na ficha de relatório na sala de Recursos; imagens de materiais didáticos. A análise de dados foi realizada com base na 'Análise de conteúdo' proposta por Bardin (2016). O referencial teórico pautou-se nos estudos de Vigotsky (1983, 2010), Mazzotta (1993, 1996, 1997, 2002), Rodrigues (2006, 2008), Jannuzzi (2012), Bueno (2000, 2003, 2012), entre outros. A análise e a discussão dos resultados revelaram que os docentes demonstraram expectativas e angústias ao receberem os alunos com deficiência e não contaram com o apoio técnico de uma equipe especializada. Contudo, as percepções e atitudes dos professores frente aos alunos com deficiência revelaram um sentimento de comprometimento com a qualidade da educação a eles oferecido. Observou-se a necessidade da composição de uma equipe multidisciplinar para construção propostas educacionais inclusivas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas. O estudo torna-se importante por apontar a necessidade de ensino e práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência, além da reflexão indispensável sobre a formação docente voltada para a consolidação de uma educação escolar de qualidade para todos os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Práticas pedagógicas. Alunos com deficiência. Inclusão Escolar. Gestão da sala de aula.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate and analyze the pedagogical practices and techniques carried out by elementary school teachers from the 1st to 5th grade who had enrolled students with disabilities in their classrooms. The subjects studied in this research were twelve teachers, ten of the regular class, one teacher of English and one of art and its fifteen students of which they present: Down Syndrome, Visual Impairment, Intellectual Disabilities, Multiple Disabilities, ADHD, Autism and Schizophrenia, focusing on the student-teacher relationship and the pedagogical tasks. This is a qualitative approach, using semi-structured interviews with teachers, observation of classrooms with a journal in the field; literature review; collection of information in the Management Plan, in the enrollment form of the student, in the report card in the Resources room; images of didactic material. Data analysis was performed based on the 'Content analysis' proposed by Bardin (2016). The theoretical framework was based on studies by Vigotsky (1983, 2010), Mazzotta (1993, 1996, 1997, 2002), Rodrigues (2006, 2008), Jannuzzi (2012), Bueno (2000, 2003, 2012), among others. The analysis and discussion of the results revealed that the teachers showed expectations and anxieties when receiving students with disabilities and did not have the technical support of a specialized team. However, teachers' perceptions and attitudes towards students with disabilities revealed a sense of commitment to the quality of education offered to them. It was observed the need of the composition of a multidisciplinary team to construct inclusive educational proposals and the development of collaborative pedagogical practices. The study becomes important for pointing out the need for teaching and pedagogical practices aimed at students with disabilities, as well as the indispensable reflection on teacher education aimed at consolidating a quality school education for all students.

KEY- WORDS: Inclusive Education. Pedagogical practices. Students with disabilities. School inclusion. Classroom management.

LISTA DE SIGLAS

AACD	–	Associação de Assistência à criança com Deficiência
AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	–	Altas Habilidades/Superdotação
APAE	–	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	–	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	–	Centro Nacional de Educação Especial
CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CID	–	Classificação Internacional de Doenças
DI	–	Deficiência Intelectual
DMU	–	Deficiência Múltipla
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
HEC	–	Horário de Estudo Coletivo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
NEE	–	Necessidade Educacional Especial
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	–	Programa Educacional Individualizado
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PUC/SP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAADI	–	Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual
SEESP	–	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SciELO	–	<i>Scientific Eletronic Library Academic</i>

SRM	–	Salas de Recursos Multifuncionais
TDAH	–	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	–	Transtorno do Espectro Autista
TGD	–	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TID	–	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
UEL	–	Universidade Estadual de Londrina
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	–	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPB	–	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	–	Universidade Federal do rio Grande do Norte
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista
UFSCAR	–	Universidade Federal de São Carlos
UFU	–	Universidade Federal de Uberlândia
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
USP	–	Universidade de São Paulo
ZDP	–	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições de Ensino Superior de Pós-Graduação.....	26
Tabela 2 – Caracterização dos professores pesquisados.....	81
Tabela 3 – Caracterização dos alunos com deficiência inseridos na escola no período diurno.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização do Vale do Paraíba Paulista	66
Figura 2 – Aluna usando o lápis encapado de emborrachado.....	102
Figura 3 – Caderno do aluno com letra cursiva da professora	104
Figura 4 e 5 – Atividades com jogo de numerais.....	114
Figura 6 – Caderno da aluna com linhas negras e grossas	118
Figura 7 – Caderno do aluno com baixa visão e a atividade com imagens ampliada.....	119
Figura 8 – Atividades escrita pela professora no caderno do aluno do 3º ano.	121
Figura 9 e 10 – Aluno do 4ºano usando Lupa na aula de Língua Portuguesa	121
Figura 11 – Leitura realizada pelo aluno do 4º ano usando a Lupa	122
Figura 12 – Caderno aluno do 3º ano escrito com a letra da professora	123
Figura 13 – Imagem da capa do livro “Onde nascem os monstros”	124
Figura 14 – Imagem do aluno com deficiência física na aula de língua Portuguesa	125
Figura 15 e 16 – Atividades de alfabetização na sala do 2º ano	126
Figura 17 – Aluna do 1º ano usando o celular para traçar as letras do alfabeto	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Publicações por base de dados.....	25
Gráfico 2 – Publicações de pesquisas sobre alunos com deficiência de 2012 a 2016.....	25
Gráfico 3 – Quantidade de observações por série no período diurno nas salas de aulas pesquisadas.....	71
Gráfico 4 – Caracterização das salas de aulas que fizeram parte da pesquisa.....	77
Gráfico 5 – Tempo de atuação docente profissional.....	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Problema.....	19
1.2 Objetivos.....	20
1.2.1 Objetivo Geral.....	20
1.2.2 Objetivos Específicos.....	20
1.3 Delimitações do estudo.....	21
1.4 Relevância do Estudo/ Justificativa.....	22
1.5 Organização da Pesquisa.....	22
2 REVISÃO DE LITERATURA/FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1 Práticas Pedagógicas e alunos com deficiência nas séries iniciais do ensino fundamental: O que discutem as pesquisas.....	24
2.2 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Apontamentos históricos, legais e sobre a formação e atuação docente.....	38
2.2.1 Educação Especial/Inclusiva no Brasil: Aspectos Históricos e Legais.....	38
2.2.2 Formação docente na perspectiva da educação inclusiva.....	46
2.2.3 Práticas docentes e a inclusão escolar de alunos com deficiência: apontamentos teóricos e práticos.....	51
2.2.3.1 Gestão da sala de aula e processos educativos na perspectiva histórico cultural de Vygotsky.....	51
2.2.3.2 O Ensino, o currículo e a gestão da sala de aula: indagações sobre adaptações e flexibilização curricular.....	57
3 METODOLOGIA.....	65
3.1 Tipo de Pesquisa.....	65
3.2 Lócus da Pesquisa.....	65

3.3 População/ Amostra.....	66
3.4 Instrumentos de Pesquisa.....	67
3.5 Procedimentos para Coleta de Dados.....	69
3.6 Procedimentos para Análise de Dados.....	72
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO.....	75
4.1 Caracterização.....	75
4.1.1 Caracterização da Escola.....	75
4.1.2 Caracterização dos Professores.....	80
4.1.3 Caracterização dos Alunos com deficiência matriculados na escola no ano de 2017.....	86
4.2 Formação Docente para o Atendimento de Alunos com Deficiência.....	94
4.2.1 Formação de professores para inclusão.....	94
4.3 A Gestão da Sala de Aula e os Alunos com Deficiência.....	106
4.3.1 O aluno com Deficiência no Ensino Regular: As expectativas dos Docentes.....	106
4.3.2 Os alunos com deficiência no ensino regular: as práticas pedagógicas.....	113
4.3.2.1 Processo de ensino e aprendizagem.....	113
4.3.2.2 Atendimento diferencial que o professor realiza com o aluno.....	116
4.3.2.3 Os recursos pedagógicos.....	120
4.4 OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS DOCENTES FRENTE A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135

REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICE I - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVO - Roteiro de entrevista.....	150
APÊNDICE II - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVO - Roteiro de observação participante.....	152
ANEXO I – OFÍCIO A.....	153
ANEXO II – OFÍCIO B.....	154
ANEXO III – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	155
ANEXO IV – AUTORIZAÇÃO DO CEP.....	156
ANEXO V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	157

1 INTRODUÇÃO

“A educação é simplesmente a alma de uma sociedade, pois ela passa de uma geração para outra.”

G. K. Chesterton, 1924

Os importantes avanços na sociedade atual nos remetem a locais menos excludentes. Nessa perspectiva, a inclusão de alunos com deficiência é tema para abordagem nas diversas estruturas sociais, mas que apresenta um grande desafio aos sistemas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, nos indica que a educação de pessoas com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino, dever promovido pelo Estado e família (BRASIL, 1996).

Sob a ótica dos Marcos Políticos-Legais da Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/SEE, 2008 p. 8) “O movimento mundial pela educação inclusiva é 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”. (BRASIL/SEE, 2008 p. 8)

Sabe-se, todavia, das dificuldades encontradas nas escolas de nosso país, em que há discriminação quando se trata da criança com deficiência. A educação inclusiva é uma prática necessária que deve ser repensada em seus valores e fundamentos.

Segundo Bueno (2012):

[...], o primeiro requisito para se implantar, de fato, uma educação de qualidade com relação a alunos com deficiência ou distúrbios refere-se à implantação de políticas que possam incluir a todos os alunos, ou seja, a busca de melhor qualidade de escolarização de alunos com deficiência ou distúrbios deve se subordinar à melhoria da qualidade do ensino em geral, na perspectiva de atendimento da diversidade do alunado que hoje chega à escola básica. (BUENO, 2012, p.290)

Em seu artigo com base nas contribuições de Skrtic, Bueno (2012) analisa as produções de conhecimento sobre as políticas de educação especial no Brasil na perspectiva da educação inclusiva questionando:

a) Temos incorporado em nossas investigações quais os tipos e quadros de deficiências ou distúrbios que podem ser identificados pela equipe escolar e quais dependem de uma investigação prévia de profissionais especializados?

b) Mais que isso: temos efetivamente incorporado nas nossas pesquisas a existência do setor responsável e de profissionais de saúde na identificação de alunos, especialmente àqueles que parecem apresentar déficits cognitivos?

c) Mais que isto: temos efetivamente incorporado a existência de setor responsável pela educação especial no sistema onde se efetivam nossas investigações e, no caso afirmativo, qual estrutura, organização e funcionamento oferecido para o apoio ao processo de inclusão naquela escola investigada? (BUENO, 2012, p. 290)

O autor acima afirma que é necessário avançar em relação a práticas correntes de educação especial e sobre os fundamentos teóricos que norteiam sobre a mesma. Ele afirma que se forem “analisadas a atuação do professor regente de classe” [...] “poderemos constatar as dificuldades enfrentadas por ele” diante da sala tendo alunos com deficiência nas turmas. (BUENO, 2012, p. 290)

O interesse em aprofundar esse assunto nasce da minha trajetória profissional. Como professora do ensino fundamental de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, percebi a necessidade de um trabalho dinâmico, integrador e interdisciplinar durante meus sete anos de docência. Diversas foram às situações que passei com alunos com deficiência dentro da sala de aula e na escola. Ficava inquieta em saber que eles precisavam de um professor que compreendesse sua deficiência, adotasse metodologias eficazes e planejasse aulas que garantissem a todos os alunos os direitos à aprendizagem, contudo, sei que o fiz minimamente.

Embora meu conhecimento sobre a educação especial fosse deficitário, estava no enfrentamento dos problemas de qualidade da educação, acreditando que poderia promover ações pedagógicas e atribuir sentido ao meu trabalho como educadora.

Diante desta constatação, foi possível observar a falta de estratégias, formação precária e vivências dos professores no que diz respeito ao atendimento dessas crianças, que assim como eu, também tinham alunos com deficiência e, apesar da diversidade de contexto dentro da sala de aula, a maioria tinha ou tem dificuldade em desenvolver um bom trabalho. Muitas vezes em relatos orais de

professores, observava que as atividades eram fragmentadas e não contribuíam para o aprendizado dos alunos.

Por essa razão é essencial garantir ao aluno o prosseguimento dos seus estudos e a participação ativa na vida social. Nesse sentido, Mantoan (2006) afirma que:

A escola é a instituição por intermédio da qual a criança se introduz no mundo público, e daí o papel do estado em relação a todas elas. À família cabe o dever de garantir à criança o que é típico do domínio privado do lar, e ao Estado cabe garantir o direito indispensável da criança à educação escolar, pois é ela que faz a transição entre essas duas vidas. (MANTOAN, 2006, p. 185)

Assim, o aumento no número de alunos com deficiência matriculados nas classes comuns, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2016), é um desafio para o governo e as escolas, pois não basta garantir o acesso, é imprescindível garantir um processo educativo eficaz. É inegável a garantia de uma educação de qualidade a todos os alunos com deficiência e para tanto os serviços educacionais necessitam de um corpo docente preparado para o desempenho de suas ações pedagógicas na sala de aula regular para atendimento desse alunado.

1.1 Problema

Observa-se uma contradição quanto ao plano de incluir todos os alunos no ensino regular, porque, de acordo com dados do MEC/INEP (BRASIL, 2015) constata-se oferta de vagas com aumento de 86% na efetivação de matrículas de alunos com deficiência, entre os anos de 2008 a 2014, porém as pesquisas na área (LACET, 2012; LEITE, 2016; MONTEIRO, 2016; SILVA, 2015 a) indicam que o problema da qualificação do professor e das estratégias pedagógicas não têm sido devidamente articulado pelo sistema educacional na tentativa de superar a defasagem no ensino-aprendizagem apresentadas por esses alunos.

A educação básica é um direito de todos e garantir o ensino à população em idade escolar é uma atribuição do Estado (BRASIL, 2010), que deve assegurar

a valorização e formação dos professores para uma prática reflexiva para o gerenciamento da sala de aula heterogênea.

Na dimensão educativa, não é possível percorrer este caminho sem apoio e parcerias da comunidade escolar, família e governo. O trabalho é em conjunto e se faz necessário a fim de que haja construção de novos valores e conhecimentos de diferentes saberes, para que não ocorra a exclusão escolar de alunos com deficiência.

Sendo assim, os seguintes questionamentos norteiam a presente investigação. O currículo escolar atende à especificidade de cada aluno? Que práticas educativas são realizadas com alunos com deficiência? Que fatores impedem o desenvolvimento de tais práticas nas classes regulares com alunos com deficiência? Como o professor planeja e desenvolve as atividades com os alunos com deficiência juntamente com alunos sem deficiência? Como desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar as estratégias pedagógicas adotadas por professores do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), de uma rede de ensino municipal do Vale do Paraíba, direcionadas aos alunos com deficiência matriculados em suas salas.

1.2.2 Objetivos Específicos

a) Investigar as técnicas e práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para organização do tempo e do espaço da sala de aula para atendimento dos alunos com deficiência;

b) Observar como o professor organiza a gestão da sala de aula tendo em vista a presença de alunos com deficiência;

- c) Observar a interação professor-aluno com deficiência, com colegas na sala de aula e a participação desse aluno no cotidiano da sala de aula;
- d) Identificar os desafios apontados pelos professores em relação à sua formação profissional para o ensino de alunos com deficiência.

1.3 Delimitações do Estudo

Nesta pesquisa o aluno com deficiência e o professor de sala de aula são essências para o estudo da gestão da sala de aula regular em que há alunos com deficiência na classe. O foco está no trabalho pedagógico direcionado aos alunos com deficiência matriculados nas classes comuns do ensino fundamental (1º ao 5º ano), no ano de 2017 num Município do Vale do Paraíba.

Segundo o IBGE (2016), o município em questão conta com uma população de 1704 habitantes distribuídos na zona urbana e rural. A rede Municipal de ensino possui uma escola de Educação Infantil na área urbana e seus quatro núcleos (as escolas possuem duas turmas de Etapa I e II, em que três estão localizadas na zona rural e uma num bairro próximo à área central); uma creche na área urbana, uma escola de educação fundamental na área urbana central; cinco escolas de ensino fundamental com salas de educação infantil na zona rural, perfazendo um total de aproximadamente 2050 alunos matriculados no ano de 2017.

Na escola de ensino fundamental investigada o número de alunos matriculados com deficiência era de 34 distribuídos nas séries iniciais do Ensino Fundamental nos períodos: matutino e diurno. Os professores que atuavam nesta escola no ano pesquisado eram de trinta e seis docentes de ensino regular, quatro de Educação Física, três de Arte e duas de Inglês.

Participaram da presente pesquisa 12 professores que atuam nas classes regulares de ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e 15 alunos com deficiência inseridos nas suas respectivas turmas do período diurno.

1.4 Relevâncias do Estudo / Justificativa

No enfrentamento dos problemas educacionais, há uma inegável prioridade ao atendimento de alunos com deficiência nas escolas, trata-se de um cidadão que tem o direito de ter uma educação de qualidade e que historicamente vem sendo excluído.

Desde o ano de 2001, foram publicadas as diretrizes para a educação especial definindo que “o atendimento aos alunos com necessidades especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001, p3).

De acordo com Góes e Laplane (2004, p. 28),

Considerando o total de matrículas na educação básica brasileira em 2001, próxima de 55 milhões, os 400 mil alunos com necessidades especiais indicados representam cerca de 0,7%, que mostra no panorama geral, os baixos números de alunos com deficiência na rede regular. (GÓES E LAPLANE, 2004, p. 28)

De acordo com o INEP (2016) após quinze anos, o Censo Escolar de 2016, revelou que das matrículas de alunos público alvo da educação para as séries iniciais do ensino Fundamental, 79,2% são dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes comuns e os alunos incluídos representam 2,4% da matrícula total da etapa. (INEP, 2016).

Evidenciando o crescente número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino nas séries iniciais, entendemos que este estudo contribuirá para a ampliação das reflexões sobre a formação de professores para reconhecimento da necessidade de enfrentar os principais desafios no que se refere à educação de alunos com deficiência dentro da sala de aula regular e os caminhos para adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

1.5 Organização da Pesquisa

Este estudo foi organizado em cinco seções, sendo apresentado brevemente na primeira seção o contexto do qual foi gerado o tema, a abordagem do problema, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, a delimitação

do estudo, a justificativa e relevância e, finalmente, a organização da pesquisa deste estudo.

Na segunda seção, contém a Revisão de literatura e Fundamentação teórica apontando as práticas pedagógicas com atendimento a alunos com deficiência, trazem apontamentos históricos da educação especial e inclusiva no Brasil e legislação existente na literatura que tratam da Educação Especial baseadas nos autores Bueno (2000, 2003), Jannuzzi (2012), Mazzotta (2002), entre outros e a revisão de literatura com fundamentação teórica, sobre pesquisas e práticas pedagógicas com atendimento a alunos com deficiência. Além de discutir a formação docente para a educação especial, os processos de ensino-aprendizagem com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e a gestão da sala de aula e as práticas cotidianas escolares.

Na seção 3, foram descritos os procedimentos metodológicos: tipo de pesquisa, lócus da pesquisa, a população amostra, os instrumentos de pesquisa, procedimentos da coleta de dados e os procedimentos para análise, objetivando evidenciar e explicar sobre a metodologia aplicada e obtenção dos dados.

Na seção 4 apresentam-se os resultados desta pesquisa e as discussões sobre os dados coletados, fundamentados na revisão de literatura com a caracterização da escola e sujeitos e os eixos de análise.

E para finalizar, na seção 5 são apresentadas as considerações finais.

2. REVISÃO DE LITERATURA / FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Como o corpo se forma inicialmente dentro do seio materno, assim a consciência do homem desperta envolvida na consciência alheia” (M. Bakhtim).

2.1. Práticas Pedagógicas e Alunos com Deficiência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: O que discutem as pesquisas?

As pesquisas sobre as práticas educativas com atendimento a alunos com deficiência revelam-nos que a inclusão escolar e o aumento de matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas e municipais da rede regular de ensino, têm evidenciado nas instituições escolares o enfrentamento de dificuldades no que tange à prática pedagógica e a questão da sala de aula.

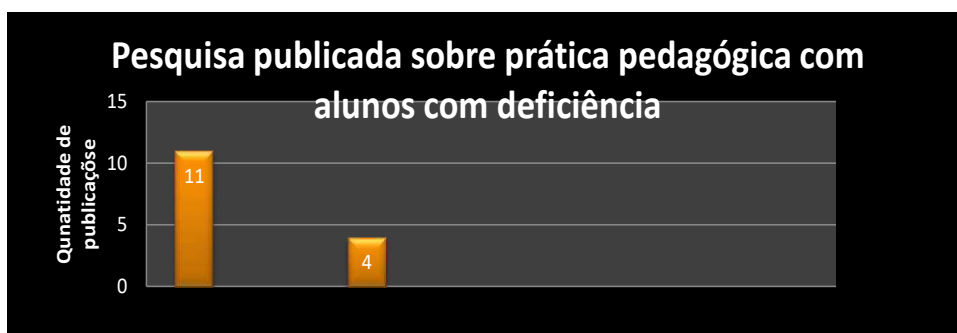
Assim, apresentamos a seguir o levantamento sobre as práticas pedagógicas com atendimento a alunos com deficiência nas séries iniciais do ensino fundamental I com o objetivo de verificar o que já foi produzido neste campo de conhecimento nos anos de 2012 a 2016.

Dentre os temas pesquisados sobre as práticas pedagógicas com atendimento a alunos com deficiência evidenciaram que houve poucas produções nesses últimos cinco anos, identificados na busca no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, destacando alguns “estudos de caso” sobre a deficiência Intelectual de alunos nas salas de aula regular.

Como cruzamentos foram empregados os seguintes descritores na base de dados do BDTD e da CAPES: prática pedagógica/aluno com deficiência; prática de ensino/aluno com deficiência; gestão da sala de aula/aluno com deficiência e inclusão/prática pedagógica. Para coletas e análise dos dados, realizaram-se as fases que sucedem: coletas de dados com leitura dos títulos das dissertações e teses; exclusão dos estudos repetidos por base de dados; leitura de resumos e objetivos para verificação das temáticas abordadas neste estudo; em seguida realizou-se a categorização dos dados em gráficos e tabelas e por último a análise de dados.

Após a primeira fase coletou-se 42 títulos de pesquisa nos sites do BDTD e CAPES, e após a leitura dos resumos e objetivos, excluíram-se os títulos repetidos e os que não estavam dentro do âmbito da pesquisa, das quais se selecionou-se 15 pesquisas. Conforme indicado no Gráfico 1.

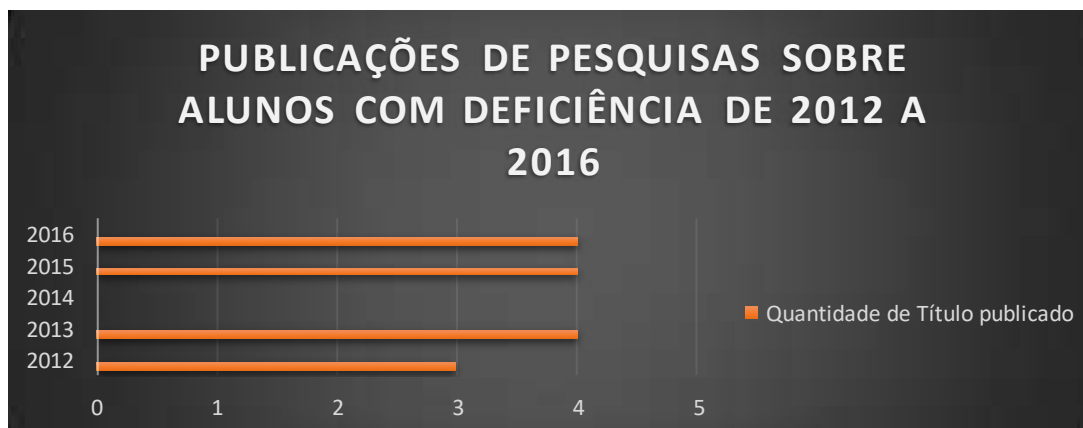
Gráfico 1 - Publicações por base de dados



Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Após o levantamento realizado das publicações entre 2012 a 2016, considerando sua defesa ou publicação, nota-se que em 2014 não houve publicação encontrada com a temática, ocorrendo quatro publicações nos anos de 2013, 2015 e 2016, e apenas três no ano de 2012. Vejamos o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Publicações de pesquisas sobre alunos com deficiência de 2012 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

Destas quinze pesquisas, quatro são teses de doutoramento e onze são dissertações de mestrado, advindas de 10 Instituições de Ensino Superior nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Paraíba, Brasília, Minas Gerais e Rio Grande do Norte que foram ilustrados na Tabela 1.

Tabela 1 – Instituições de Ensino Superior de Pós-Graduação

QUANTIDADES DE PUBLICAÇÕES	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE PÓS-GRADUAÇÃO
01	UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
03	PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
01	UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Campus Araraquara)
01	UNESP – Universidade Estadual Paulista (Campus Rio Claro)
01	UFPB – Universidade Federal da Paraíba
02	UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
02	UNITAU – Universidade de Taubaté
01	UFU – Universidade Federal de Uberlândia
02	UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
01	UEM – Universidade Estadual de Maringá

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa

A Universidade com mais publicações foi a PUC/SP, com duas Teses e uma Dissertação, as Universidades UFSCAR, UFU, UNITAU E UFRN com duas publicações e o restante com apenas uma publicação. Destas Universidades a PUC-SP e a UNITAU são particulares, a UFU, UFSCAR, UFRN, UFPB são de âmbito Federal e as UEM, UNESP (Campus Araraquara e Rio Claro) e UERJ são de âmbito Estadual, totalizando dez Universidades de Pós-Graduação.

O tema *Gestão de Ensino e Aprendizagem* direciona as dissertações e teses para Gestão escolar, Ensino Superior, Ensino e Aprendizagem, Gestão de Ensino.

Para aprofundar o tema e justificar a escolha deste estudo, foram selecionadas algumas pesquisas no site da CAPES contribuindo com o tema. As teses e dissertações selecionadas tiveram como objeto de estudo as práticas pedagógicas direcionadas a alunos com deficiências, desenvolvidas por professores que atuavam em sala de aula regular.

Neste item são descritas as onze dissertações e quatro Teses de doutorado encontradas no levantamento de dados e correspondiam aos objetivos do presente estudo.

Morgado (2013) com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas utilizadas no ensino de matemática direcionado aos alunos com deficiência apontou que as professoras perceberam o enriquecimento de suas práticas pedagógicas no ensino de matemática, após participarem de grupos de formação que apresentaram duas atividades elaboradas pelo grupo de formação, explicitando as adaptações necessárias aos alunos com deficiência.

Santos (2012), também com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores, resultaram em uma prática revestida de uma pedagogia tradicional com poucas adequações, ao contrário do estudo de Morgado (2013), em que houve adaptações ao nível de conhecimento do aluno com deficiência.

Já Costa (2016) em seu estudo de caso tinha como objetivo investigar e compreender as práticas pedagógicas das professoras que trabalhavam com uma aluna com deficiência intelectual que apontaram as limitações da formação inicial para o trabalho educativo com o aluno com deficiência intelectual e as dificuldades de efetivação de uma formação continuada.

As potencialidades e limites da prática pedagógica de professores que atuam com educandos com deficiência intelectual, foram analisadas por Silva (2015 a), o que revelou a complexidade do processo de inclusão escolar, particularmente no âmbito das práticas pedagógicas dirigidas aos processos de

ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, além de mostrarem os muitos obstáculos que a escola enfrenta para atendê-los adequadamente. Assim os dados evidenciaram a presença de práticas pedagógicas tradicionais. Também foi apontada pelas professoras a necessidade da formação continuada sobre conteúdos específicos da educação especial, correta adequação curricular e mais participação dos familiares envolvidos.

Em sua pesquisa Marques (2016), objetivou-se analisar a linguagem escrita de um aluno com Síndrome de Down, tendo como objetivo específico observar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor da sala regular para ensinar leitura e escrita, além de analisar a produção escrita do aluno com Síndrome de Down. Os resultados mostraram a necessidade de formação inicial e continuada para os professores de classe comum atuar com alunos com Síndrome de Down e, com isso pensarem em novas estratégias de ensino, pois está evidenciado nesta pesquisa, que as atividades de alfabetização para estes alunos estão pautadas em técnicas de repetição e memorização. Além disso, poucas atividades diferenciadas foram desenvolvidas com o aluno, acarretando em um processo de aprendizagem defasado.

Por sua vez Azevedo (2015), investigou as estratégias de ensino utilizadas nas salas de aula regular para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual, os quais apontaram que as tarefas propostas no ambiente alfabetizador foram elaboradas de forma descontextualizada e pouco contribuíram para que os alunos com deficiência intelectual se apropriassem do conhecimento necessário para desenvolverem suas capacidades e a necessidade da formação inicial e continuada, o trabalho colaborativo, a adaptação curricular, entre outros.

Silva (2015 b) também estudou a alfabetização que segundo os relatos de docentes, o índice de insucesso no aprendizado entre alunos com deficiência intelectual era alto. A partir dos discursos dos professores, buscou-se identificar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas por estes docentes, sendo que os resultados dessa pesquisa mostram que a alfabetização – aprendizagem da leitura e escrita do aluno incluso não integra o trabalho docente, isso se manifesta nas aulas pela ausência de empenho dos professores para a inserção de atividades,

questão que se agrava diante das possibilidades desses alunos participantes da pesquisa e por apresentarem grau de deficiência leve, considerado apto à aprendizagem.

Monteiro (2015), assim como Silva (2015 b), tiveram os mesmos objetivos, porém com foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência Intelectual. Monteiro (2015) afirma que a escola pesquisada estava implementando mudanças com vistas a desenvolver uma prática inclusiva, coerente com seus pressupostos. Em relação às práticas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem das alunas com deficiência intelectual, foi possível perceber a realização de algumas adaptações no que se refere aos objetivos, as atividades e a alguns conteúdos, envolvendo a utilização de recursos e estratégias variadas. As educadoras afirmaram que não se sentiam preparadas para o trabalho frente à inclusão. O estudo revelou a necessidade de os docentes reverem algumas ações empreendidas, com vistas a desenvolver práticas pedagógicas mais democráticas de ensino, estimulando as interações entre os alunos, mediante a proposta de atividades desafiadoras, que promovam a formação de conceitos. Além disso, aponta para a necessidade do sistema de ensino investir e incentivar a qualificação dos docentes, no tocante à educação numa perspectiva inclusiva, através de ações que promovam uma formação continuada.

Leite (2016) em seu estudo, com um objetivo diferente de investigação da autora acima, propôs investigar as configurações familiares e escolares de alunos com deficiência intelectual, mas teve o mesmo resultado revelando que os professores não se sentem preparados para trabalhar com os alunos com deficiência intelectual e conclui que as escolas precisam adotar medidas educacionais que garantam a aproximação e participação efetiva das famílias nas trajetórias escolares de alunos com deficiência intelectual.

Em sua pesquisa Lacet (2012), tem como tema central analisar as condições de inclusão oferecidas aos alunos com deficiência, a partir das percepções dos segmentos envolvidos no processo, com especial atenção as práticas curriculares e pedagógicas desenvolvidas pela escola, o que revelou

através dos dados mostrados, preocupações com uma preparação mais adequada do professor, a precariedade dos recursos didáticos, a falta de estrutura arquitetônica, a ausência de momentos destinados aos planejamentos e a troca de experiências, entre outros.

Através de dados apresentados por Marioto (2013), foi possível verificar que a escola em que ocorreu o estudo está alicerçada na política de normalização/integração vigente no período de sua criação. E ela afirma que “em virtude disso observa, ainda em tempos de inclusão, a existência de salas especiais como meio de separar o aluno sem condições de frequentar a sala comum”. E referindo aos saberes dos professores, eles relatam que foram desenvolvidos ao longo do ciclo profissional e que o contato com alunos com deficiência exerceu influência na aquisição deles, que culminou com o objetivo inicial de identificar os saberes construídos por um grupo de professores que atuam em uma escola de ensino regular e, conhecer as alternativas pedagógicas adotadas por eles no ensino dos alunos com deficiência.

Outra pesquisa muito pertinente a este estudo que se tratou de verificar as práticas pedagógicas e processos de ensino aprendizagem do aluno com deficiência intelectual no ensino comum é o estudo de Braun (2012), que teve como finalidade analisar as estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos para alunos com deficiência intelectual, refletir e elaborar, de forma colaborativa com a equipe pedagógica.

Em sua pesquisa qualitativa e de ação colaborativa, Braun (2012) dedicou-se sobre o percurso da formação de professores nas políticas públicas de educação inclusiva e sobre a concepção da mesma, discutiu o processo de ensino aprendizagem e apresenta base teórica sobre o desenvolvimento e aprendizagem proposta por Vygotsky e outros, também reflete sobre a definição de deficiência intelectual e caracterização diante do processo de ensino aprendizagem. A tese com estudo de caso etnográfico adotado ocorreu em três fases: fase exploratória, fase de delimitação do estudo e coleta de dados e análise sistemática destes.

Os sujeitos pesquisados foram três alunos de séries diferentes do 1º ao 5º ano, entre 10 e 13 anos, 15 professores de sala de aula, professores de

laboratório de aprendizagens e de apoio em duas etapas diferentes. Observou-se que os professores sujeitos desta pesquisa possuíam curso de especialização de nível *Stricto Sensu*. Mesmo com essa formação ou em andamento, quando envolvia o aluno com deficiência intelectual, dúvidas ainda permaneciam e não contemplava conhecimento sobre essa demanda mais especificamente. Ela também defende que o trabalho pedagógico em equipe é necessário para pensar no processo de ensino aprendizagem. A observação participante foi realizada em dias diferentes alternando entre as turmas e os horários. Foram 33 observações para os três alunos pesquisados com duração de uma hora durante o ano de 2010, registrados em diário de campo. Usou-se na coleta de dados a análise de documentos, observação participante, registro em diário de campo, entrevista semiestruturada com professores e filmagens.

Braun (2012) declara que independente das características inatas, a condição do desenvolvimento poderá ser melhor, ou não, e a deficiência mais ou menos demarcada, conforme os apoios e recursos organizados no ambiente para este aluno. Nas entrevistas como observado por Braun (2012), as percepções sobre deficiência intelectual são confusas, por vezes, revestidas de impossibilidades, fragilizadas no modo de pensar e articular a aprendizagem deste aluno. A deficiência intelectual é “vista como complexa e difícil de ser contemplada pelas práticas que a escola habitualmente oferece”

Na pesquisa o autor observou pouca adequação em relação aos objetivos e conteúdo. Duas das crianças pesquisadas lidaram melhor com as propostas curricular e as práticas, já o terceiro aluno não se favorecia do mesmo modo, conseqüentemente, sua participação e aprendizagem ficaram comprometidas.

Na segunda etapa da pesquisa houve um direcionamento, em que somente o terceiro aluno foi analisado. Assim houve a participação da pesquisadora como professora colaboradora, uma vez por semana em sala de aula e em outro dia com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), evidenciando o Ensino Colaborativo. A integração do grupo para atender esse aluno deu-se pela necessidade de favorecer o aprendizado e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Assim a proposta de Ensino Colaborativo desenvolvida em sala de aula, permitiu que o aluno tivesse êxito dentro de sua especificidade, pois as professoras adequaram suas estratégias a fim de favorecer o aprendizado do aluno pesquisado no ano de 2011. Fizeram adequações de conteúdos e trabalharam em conjuntos para que ocorressem diálogos entre as professoras de sala de aula, professora pesquisadora e professora da SRM ocorreram também mediação de um colega para que o aluno se apropriasse do conhecimento.

Com base no estudo de Braun (2012, p. 253) entende-se que a formação das professoras contribui para o estabelecimento de reflexões e ações para prover o ensino. Contudo, observou-se que a presença do aluno com deficiência intelectual ainda é motivo de estranhamento e o formato da estrutura curricular indica o quanto é difícil garantir processos de ensino aprendizagem que atendam adequadamente às possibilidades educacionais desse aluno.

Já Moscardini (2016), analisa em sua Tese como são estruturadas as práticas das professoras da sala regular que possuem em sua classe alunos com indicativo de deficiência intelectual e das professoras especialistas, mais especificamente, daqueles docentes responsáveis pelas salas de Recursos Multifuncionais.

Sua investigação objetivou: a) avaliar se as práticas das professoras especialistas e de suas colegas regentes de ensino regular se encontram em concordância com a legislação educacional brasileira que defende a estruturação de um movimento de inclusão baseado na cooperação entre todos os atores inseridos nesse processo; b) compreender as diferenças e semelhanças existentes entre o trabalho desenvolvido na sala de aula regular e as dinâmicas implementadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o aluno com deficiência intelectual; c) observar se entre as professoras especialistas e as docentes generalistas existe a preocupação com a manutenção de práticas de ensino colaborativas; d) averiguar se as propostas de ensino implementadas junto às crianças com deficiência intelectual se mostram capazes de proporcionar o seu desenvolvimento acadêmico.

Os sujeitos de sua pesquisa foram alunos com deficiência, matriculados no ensino fundamental I nas séries iniciais dos quatro primeiros anos, que frequentavam a sala regular juntamente com a sala de recursos. Sendo 5 alunos em 2 escolas diferentes, com idade entre 7 e 10 anos. Também participaram da pesquisa as docentes da sala regular, as docentes especialistas e uma educadora que se assumia como professora do ensino colaborativo.

Como resultado dessa investigação entende-se que a professora especialista fazia o papel de professora de sala, auxiliando o aluno com dificuldade de aprendizado, caracterizando como descrito por Moscardini (2016, p.66), “que o atendimento especializado assumia a responsabilidade pela alfabetização das crianças que frequentavam esse apoio, e se convertendo em uma espécie de reforço escolar”.

Ele relata que pouco recurso material foi utilizado durante as atividades. O apoio dado a esses alunos vinha somente da professora especialista e a regente de sala parecia alheia à aprendizagem do aluno. Assim a professora de sala que não tinha o apoio da professora da sala de recursos limitava-se a explicações pontuais e específicas. Somente nas ocasiões em que a turma estava ocupada fazendo atividades os alunos com dificuldades eram ajudados pela professora da sala. As atividades dos alunos com deficiência intelectual não eram diferenciadas dos outros alunos, estando descontextualizadas. Moscardini (2016, p.84) afirma “que não havendo qualquer tipo de adaptação metodológica ou de conteúdo com vistas a atender as singularidades de cada criança”, ou seja, não ocorriam modificações para atender a especificidade do aluno.

Outra questão abordada pelo autor é o fato da “relação de companheirismo entre esses profissionais” (pag. 88) que durante seu estudo “não se fez presente” “e a “comunicação ente o professor especialista e o docente responsável pela sala regular onde os alunos com deficiência intelectual se encontravam foi quase inexistente”“. Entendendo que o trabalho colaborativo, ou seja, em equipe é muito importante para o desenvolvimento do aluno, a iniciativa da parceria deveria partir da professora de sala e da professora da sala de recursos. E segundo Moscardini (2016) a distância que marca a relação entre esses dois profissionais acaba por

impossibilita que os contextos de ensino trabalhem em colaboração completando suas atividades. Ocorreu também a falta de interação do aluno com DI juntamente com seus colegas em situações em que exigia grupos, o que ocorria o inverso quando os alunos com deficiência estavam sendo atendidos em grupo na sala de recursos.

E ainda, de acordo com o autor, foi notada também a inexistência de qualquer proposta de ajuda por parte dos professores especialistas que acabaram por deixar os alunos atendidos realizando suas atividades sozinhos enquanto se ocupavam com outras questões contrária a “sua finalidade como professor especializado que tem a função de identificar, elaborar e produzir estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de atenderem ao aluno alvo desse apoio, e total ausência de diálogo até no HIPC por tratarem de questões burocráticas”. (MOSCARDINI, 2016)

Ficou evidente a necessidade de qualificação do professor de sala de aula e também do professor da sala de recurso para lecionarem para os alunos com deficiência a fim de promoverem práticas pedagógicas para o “desenvolvimento das habilidades acadêmicas e sociais necessárias a cada aluno, compreendendo cada criança como um indivíduo único que possui peculiaridades e um processo de desenvolvimento próprio”, (MOSCARDINI, 2016).

Na sala de aula regular, os professores não pareciam assumir a responsabilidade no ensino–aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, ele ainda afirma que a ausência de esforços por parte dos professores em auxiliar as crianças observadas nessa investigação se contrapõe a necessidade de que a escola esteja preparada para se adaptar as necessidades dessa população, reorganizando o seu espaço e as interações estabelecidas nessa realidade, o que é assumido por Dias (2010) como um dos elementos primordiais para o êxito da educação inclusiva.

Mesmo tendo atividades descontextualizadas, os alunos tiveram desempenhos acadêmicos satisfatórios. Também constatou que a prática pedagógica dos professores deve ser revista e estruturada para que haja o desenvolvimento do aluno com deficiência, (MOSCARDINI, 2016, pag. 99).

Guebert (2013) em sua tese identificou e analisou as estratégias com foco na alfabetização desenvolvidas por professor do Ensino Fundamental do 3º ano, no ensino regular, que atende um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual. Ele constatou que as atividades em sala de aula regular aplicadas ao aluno com deficiência não diferem dos alunos sem deficiência e as estratégias utilizadas pelos docentes não estão de acordo com as especificidades de cada aluno.

Para coleta de dados foi utilizado um vídeo com gravações semanais nas aulas de Língua Portuguesa e nas produções de atividades do aluno, que apresentava DI, na sala de aula regular. Estes foram analisados pelo conceito de mediação e zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky para verificar as práticas pedagógicas.

O sujeito deste estudo é um aluno com deficiência intelectual de nove anos inserido numa turma de classe comum acompanhado por uma tutora sem vínculo com a escola estudada.

Guebert (2016) realizou as observações duas vezes semanais nas aulas de Língua Portuguesa com foco nas atividades visando o atendimento das necessidades do aluno com DI e a relação de conteúdo trabalhado e o desempenho do aluno. Entende-se que não há adaptação curricular para o aluno DI quanto aos objetivos, metodologias e avaliação, assim a falta de redução do conteúdo não favoreceu o aluno em seu aprendizado.

O trabalho da tutora não possibilitou o aprendizado do aluno, pois não se aproveitaram das situações em sala de aula para contextualizar a expressão escrita e oral. Também não ocorreu o uso de suas produções para o aprimoramento de sua escrita.

Conforme Guebert (2016), a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular necessita de adaptações curriculares que favoreçam a sua aprendizagem.

Entende-se que a adaptação curricular é essencial para o trabalho com alunos com deficiência do qual o professor deve conhecer a especificidade de cada aluno, criando estratégias que tenham eficácia no trabalho docente. E ainda afirma que a hipótese central desta investigação, de que as estratégias de ensino utilizadas pelos professores não atendem às necessidades de aprendizagens para

a construção da leitura e da escrita por parte dos alunos com deficiência intelectual.

Para finalizar, a pesquisa de Lara (2016), teve como objetivo analisar as orientações, as concepções e proposições teórico-práticas contidas no “Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual – RAADI – Ensino Fundamental I” (São Paulo, 2008), baseado nas “Orientações Curriculares – Proposição de Aprendizagem – Ensino Fundamental I” (São Paulo, 2007). Este Documento tem o objetivo de subsidiar a avaliação do professor da sala de aula comum, que tenham alunos com deficiência intelectual, para analisar o processo de aprendizagem e propor ações para o redimensionamento das práticas pedagógicas. Os principais achados da investigação podem ser assim descritos: 1) que as adaptações sugeridas expressam, pela lentificação e redução do conteúdo, a perspectiva de impossibilidade de acesso à língua escrita, mas que as expectativas de aprendizagem dos demais conteúdos escolares (Linguagem Oral, Matemática, Ciências, Geografia e História) favorecem, de maneira geral, o desenvolvimento de pensamento abstrato, o que revela que a perspectiva de irreversibilidade da deficiência mental reside especialmente em relação ao domínio da língua escrita; 2) a reiteração constante de que as expectativas indicadas só podem ser cumpridas com o apoio do professor ou de colegas mais experientes, prejudicaram o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Na Dissertação de mestrado de Silva (2010), em entrevista com professores das classes regulares, os professores confirmam que eles estão inseridos na sala de aula sem qualificação para tratar de alunos com deficiência e muitos indagam que faltam apoio e orientação quanto ao trabalho com alunos. No seu trabalho direcionado para Atendimento Educacional Especializado (AEE), fez pesquisa qualitativa, com método investigativo com entrevistas semiestruturadas e que inicialmente tratava-se de professores de classes comuns dos quais tinham alunos com defasagem de aprendizagem, o que por meio das entrevistas podemos verificar outros aspectos que também influenciaram o encaminhamento desses alunos à sala de recursos como condições precárias de trabalho, formação

continuada insuficiente, carência de espaços coletivos de discriminação na escola. Assim vemos que a sala de recursos virou um lugar de crianças com deficiência, transferindo a responsabilidade do professor de sala regular para o professor da sala de recursos.

Em muitos estudos aparecem o despreparo dos docentes, ausência de políticas públicas mais efetivas, mostrando-se uma educação vulnerável, que padece pela falta de qualificação, aumentando a discriminação destes alunos. Observa-se uma extrema preocupação por parte dos professores, mas que muitas vezes não tem apoio necessário ao desempenho de seu trabalho.

A análise destas pesquisas permitiu compreender que no cenário brasileiro os estudos sobre as práticas pedagógicas foram pouco produzidos nos últimos cinco anos, considerando que foram consultadas apenas duas bases de dados.

Estas pesquisas pouco variaram nos objetivos e todos os estudos estavam direcionados aos alunos com deficiência intelectual com interesse específico nas práticas pedagógicas para alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Deste modo ressaltou a necessidade de mais pesquisas sobre a temática visando à compreensão e posterior contribuição para o processo educativo dos alunos com deficiência nas instituições de ensino.

Vemos que os alunos com deficiência, inseridos em suas aulas de aula regular, tem pouca atenção dada quanto ao aprendizado, pois os currículos não são adaptados e quando ocorrem adaptações, não favorecem seu aprendizado de acordo com sua especificidade. Quanto à inclusão de alunos, acredita-se que houve avanço e que os alunos estão em classes regulares convivendo com alunos sem deficiência, “mas vemos que ainda há um estranhamento dos alunos com deficiência em sala de aula” (BRAUN, 2016).

Necessita-se de medidas urgentes para o trabalho pedagógico alicerçado nos teóricos para que os docentes elaborem recursos e métodos de ensino eficazes para o desenvolvimento do aluno com deficiência. Os currículos não apresentavam distinção ao aplicado ao restante da turma sem deficiência.

2.2 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Apontamentos históricos, legais e sobre a formação e atuação docente.

2.2.1 Educação Especial/ Inclusiva no Brasil: aspectos históricos e legais

No Brasil, a Educação Especial iniciou no final de século XVIII e início do século XIX. Na Constituição de 1824, estava previsto o direito de a pessoa com deficiência ter acesso à educação. De acordo com Mazzotta (2002), no ano de 1854 foi inaugurado o Imperial, Instituto dos Meninos Cegos, pelo Imperador Dom Pedro II e logo depois foi fundado o Instituto de Surdos-mudos no Rio de Janeiro no ano de 1857.

No século XIX a “educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação” (JANNUZZI, 2012, p. 14), havia poucas escolas e somente a elite podia frequentar e as crianças com deficiências eram levadas às instituições de caridade ou asilos.

Na década de 1930, “a sociedade civil começou a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência”, o governo demonstra ações voltadas para o atendimento destes alunos “criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular” (JANUZZI, 2012, p. 58), e na área privada o surgimento de Institutos especializados, datados da época da industrialização no Brasil.

Outro destaque neste período foi a criação de Instituições que prestavam assistência a educação especial (MAZZOTTA, 2002, JANUZZI, 2012), muitas existem até hoje como a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Sociedade Pestalozzi, difundida em vários estados.

Com o surgimento das associações filantrópicas e clínicas, serviços foram oferecidos para o atendimento de pessoas com deficiência, além de reunir pessoas com interesse na educação especial e campanhas foram organizadas em vários estados e as pessoas com deficiência iniciavam suas lutas no país. Na década de 50, as escolas filantrópicas aparecem com a função de assistencialismo para o atendimento de pessoas com deficiência (BRASIL, 2006).

Com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos no ano de 1948, a educação especial torna-se mais visível no campo educacional em geral, porém ainda havia muita discriminação em relação às pessoas com deficiência.

De acordo com Mazzotta (2002, p.27), a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX. E o mesmo autor afirma:

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. (MAZZOTTA, 2002, p. 31)

Segundo Ferreira (2006, p. 86), “a educação especial brasileira concentrou-se, até os anos 1960, em iniciativas mais localizadas e, no âmbito escolar bastante restrita às instituições especializadas, públicas ou, principalmente, privadas”. A educação Especial passou a ser concebida como um investimento como afirma Silva (2010):

A autora salienta que devemos ter uma visão crítica sobre o motivo da valorização da educação no contexto econômico e política da década de 1960. Ou seja, é importante ficar claro que a valorização da educação ocorria em função do desenvolvimento econômico do país, o qual pregava e ainda prega a máxima produtividade individual. A escola passou, portanto, a ser vista e enfatizada como um elemento importante para a produção da mão de obra e dos recursos humanos ajustados às necessidades das formas de produção, justamente para ocupar os quadros superiores da administração, técnicos, planejadores que exerciam o papel da racionalização da produção. (SILVA, 2010 p. 33).

Nesta época, o Brasil iniciou discussões em relação à Educação especial, pois a valorização da educação se dava pela fase econômica que o país passava. Assim, a escola tornou-se importante para o avanço do país.

A educação das pessoas com deficiência era restrita aos seus familiares até que iniciaram a educação destes em instituições isoladas ou hospitalares, como relatado por Freitas (2006).

Percorrendo os diferentes períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas pedagógicas segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam

participar dos espaços sociais nos quais se produzem e transmitem conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como são construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico. Um longo caminho tem sido percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar/social. (FREITAS, 2006, p. 162)

Na década de 1960, a LDBEN, nº 4.024 de 1961, recomendava que houvesse matrículas de alunos excepcionais¹ no sistema geral de educação, regulamentando a aceitação de matrículas que mesmo sem a referida lei já se aplicava em algumas escolas. Após a promulgação da LDBEN, nº 9.694 de 1996, cresceu a oferta de serviços de educação especial no setor privado e no setor público o atendimento era em classes especiais (BRASIL, 2010).

Nessa época possibilitaram às crianças com deficiência de menor comprometimento frequentar as escolas regulares, e para crianças com deficiências de comprometimento maior criaram salas especiais dentro das instituições.

A partir de 1961, foi instituído a Primeira Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, esta Lei Nº 4.024/61, que, reafirmando o direito dos *excepcionais* à educação, indica em seu artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no “sistema geral de educação” (MAZZOTTA, 2002). De acordo com o autor:

Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino), quando aquela situação não for possível. Entretanto, na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo “geral” com um sentido *genérico*, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou ainda, com um sentido de *universal*, referindo-se à totalidade das situações. (MAZZOTTA, 2002, p. 68)

No ano de 1971, foi promulgada a Lei Nº 5.692, segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que substituiu a anterior e logo depois alterada pela Lei Nº 7.044/82, que segundo Mazzotta (2002, p.69), fixa as diretrizes e bases do

¹ O termo “Excepcional” foi usado na referida lei na década de 1960.

ensino de 1º e 2º graus, define o objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial) como o de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Declara Jannuzzi (2012):

No entanto, a LDB Nº 5.692 de 1971, artigo 9º, explicita a posição acerca desse alunado, descentralizada administrativamente nos conselhos estaduais de educação: “Os alunos que apresentem deficiências físicas e mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (S) deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. E desde a LDB Nº 4.024/61 estava explicitada a posição oficial de preferência pelo ensino do deficiente na rede regular de ensino (JANNUZZI, 2012, p. 120)

A Lei nº 5.692/71, que segundo Mazzotta (2002) teve sua redação alterada pela Lei nº 7.44/82, que fixa as diretrizes e bases de ensino de 1º e 2º graus. Nessa lei o educando tem o direito “a formação necessária ao seu desenvolvimento e potencialidades como elementos de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. (MAZZOTTA, 2002, p. 69)

Com a criação do Centro Nacional de Educação especial (CENESP/MEC), primeiro órgão responsável pela formulação e acompanhamento de uma política de Educação Especial, em âmbito nacional, começa a ocorrer a criação de setores especializados nas Secretarias de Educação. Isto trouxe, como consequência, a implantação do atendimento educacional para alunos então nomeados como “excepcionais”, também em escolas regulares estaduais e municipais. Jannuzzi (2012) afirma que:

A década de 1970 foi um dos marcos na educação do deficiente, pois nela ocorreram alguns acontecimentos que colocaram a área em evidência. Pela primeira vez cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação (CENESP), para a definição de metas governamentais específicas para ela, oficializando, parecendo promover em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade: escolas, instituições para ensino especializado desse alunado, formação para o trabalho, às vezes mais, às vezes menos integrados à educação regular, dependendo, em parte, da percepção da família, dos diversos elementos sensibilizados ao tema, militantes dessa educação e da própria comunidade. (JANNUZZI, 2012, p. 117)

Após a criação da CENESP/MEC, introduziram-se as primeiras classes especiais, transparecendo a dualidade do sistema de ensino em: regular e educação especial.

Outro marco na história do Brasil foi a Constituição Federal Nacional, promulgada no ano de 1988, que trata da Educação Básica como obrigatória e gratuita e ainda afirma que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Na Constituição, a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assim como discriminado no artigo 27, assegurado no sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais, e sociais segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. No ano seguinte decreta a Lei Nº 7.853 (24/10/1989), que descreve em seu texto a integração social das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, organizações internacionais incentivaram a oferta de educação de qualidade para todos e no ano de 1990 é proclamada a Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado de uma Conferência Mundial realizada em Jomtiem na Tailândia.

Aqui no Brasil entra em vigor no mesmo ano, o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), que entre outras medidas, garantiu o atendimento especializado às crianças com deficiência.

Já a Conferência Mundial de Educação Especial realizada na Espanha, Salamanca em 1994, que trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais traz orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em educação especial. A Declaração de Salamanca continuou com o movimento de educação para todos e ressaltando que:

[...] as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades; as escolas comuns com essa orientação integradora representam o meio mais eficaz

de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir sociedade integradora e dar educação para todos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.10)

Assim, a educação do aluno com deficiência deve ocorrer nas classes comuns em consonância com o princípio de educação para todos, assim como afirma Mantoan (2003):

Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular [...] a inclusão implica numa mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p. 15)

Para a autora é necessário que haja mudanças educacionais e sociais para a garantia do direito à educação. Esses direitos que foram estabelecidos desde a Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e Descritos na LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996)

Na Lei Nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), o capítulo V intitulado Educação Especial em seu artigo 59 dispõe que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – Currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar;
- III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino médio regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 2010,)

O Decreto Nº 3.298 (20/12/1999) regulamenta a Lei Nº 7.853/89 sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção e igualdade de oportunidades na sociedade. No texto, o decreto estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em cursos regulares e considera a educação especial como uma modalidade de educação escolar (BRASIL, 2008).

Já a Lei Nº 10.172 (09/01/2001), estabelece o Plano Nacional de Educação e estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais. (BRASIL, 2001).

As políticas educacionais refletem as transformações sociais e econômicas ocorridas no país no final do século XX. Com o Decreto Nº 3.956, tem-se a Convenção Interamericana para eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, com o objetivo de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração a sociedade. (BRASIL, 2001)

Outra conquista para as pessoas com deficiência auditiva é a Lei Nº 10.436 (24/04/2002), que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2002).

No ano de 2006, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 'inclui' temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos escolares e a Portaria Nº 1.010 (10/05/2006) dispõe que os sistemas de Ensino assegurarão recursos educativos específicos aos educandos com necessidades especiais. (BRASIL, 2006)

A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no ano de 2006 busca promover, proteger e assegurar às pessoas com deficiência o direito pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, além de promover o respeito pela sua dignidade.

Com a efetivação do Decreto Nº 6.094, de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação do MEC, traz como destaque o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 foi considerada um documento importante porque tem o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. E tem mais, define a educação especial como:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no

processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino. (BRASIL, 2008, p. 10)

Com o Decreto Nº 186, criado em 2008, aprova-se o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência e de seu Protocolo Facultativo, nos termos do § 3º do artigo 5º da Constituição Federal.

E no mesmo ano, tem-se o Decreto Nº 6.571, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, sendo complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular”. O Decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

A Resolução Nº 04 CNE/CEB (2009), traz como foco orientar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contra turno e preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares.

No Decreto Nº 6.949 promulga-se a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

A Lei Nº 12.764 (BRASIL, 2012), institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do artigo 98 da Lei Nº 8.112, de 11/12/1990. (BRASIL, 1999)

Em 2014, na proposta do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), documento que servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do País para a próxima década foi fixadas vinte metas e entre elas a formação dos profissionais do magistério e a melhoria da qualidade da Educação (BRASIL, 2014).

E por último a Lei Nº 13.146, de 02/01/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência intitulada como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, destinada a assegurar e a promover em condições de igualdade os exercícios dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

A leitura das Leis, Decretos e Resoluções nos revela um entrelaçado de ideias e fatos que a história da Educação está vivendo desde a sua primeira Diretriz criada em 1961. Apresentá-lo cronologicamente, reforça uma construção de políticas públicas, mesmo que lentamente, em benefício das pessoas com deficiência. Em suma, as políticas de educação inclusiva estão alicerçadas nos direitos humanos como afirma Carvalho (2008):

[...] as políticas de Educação Especial no Brasil adotaram orientação inclusiva, procurando assumir prática democrática com atributos políticos voltados para a realização humana. Os desafios estão em torno dos procedimentos a serem adotados no planejamento e na implementação dessa ideia ou, dito de outro modo, desse valor. (CARVALHO, 2008, p. 46)

Bueno (2012) afirma que:

Grande parte dos escritos acadêmicos sobre as políticas de educação especial implementada após a promulgação da atual Constituição Federal e mais especialmente, após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consideram que essas legislações propiciaram avanços significativos nos processos de escolarização de alunos com deficiência. (BUENO, 2012, p. 289)

Observa-se, portanto, que os brasileiros vêm se mobilizando e discutindo sobre os direitos das pessoas com deficiência e nos últimos anos ganha força, em especial com a Lei Nº 13.146/2015, intitulada a Lei Brasileira de Inclusão que em seu texto apresenta um quantitativo de direitos em todas as áreas.

A educação brasileira perpassa sua função quando a ela atribui-se a função de agente transformador da sociedade. De acordo com Santos (et al., 2016):

A educação escolar de pessoas com deficiência no Brasil é norteadada historicamente pela cultura de exclusão e segregação e, portanto, modificar essa realidade é um dos grandes desafios da atualidade no campo educacional". (SANTOS et al., 2016, p. 208)

Para atendimentos desses alunos há necessidade de formação docente adequada para o ensino na diversidade e previsto no Inciso v do artigo 59 da LDBEN referindo a dois perfis de professores na perspectiva da educação inclusiva.

2.2.2 Formação docente na perspectiva da educação inclusiva

Neste item apresentamos alguns trechos da Legislação e os principais estudiosos que tratam da formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva.

A análise tem o intuito de mostrar a importância da preparação de docentes para o atendimento de alunos com deficiência.

O professor é sujeito e objeto do seu trabalho, pois sua prática pedagógica delinea todo o seu contexto escolar. De acordo com Freitas (2006):

A formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialistas, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional. (FREITAS, 2006, p. 307)

A LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) no capítulo V, do Art. 58 a 60 destaca a educação especial e dispõem sobre a inserção dos alunos com deficiência nas salas de aulas regulares, garantidos pelo Estado o acesso e a permanência. Em relação aos docentes em seu artigo 59, no inciso III estabelece “professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Neste sentido, Bueno (1999) declara que “deve qualificar dois tipos de profissionais para o atendimento do alunado: professores “generalistas” do ensino regular que deverá ter conhecimentos básicos para o trabalho com alunos com deficiência e; professores “especialistas” com conhecimentos que atendam todas as necessidades educativas especiais” para o trabalho em parceria com professores das classes regulares.

Neste contexto de discussão, Mantoan (2003), afirma que:

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos nas escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como malnascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. (MANTOAN, 2003, p. 27)

De acordo com a autora, por muito tempo a cultura de aluno ideal foi cultivada pela maioria dos professores e o alunado que não aprendia era considerado “anormal”, outros apresentavam evasão escolar ou eram marginalizados pela sua dificuldade de aprendizagem. (MANTOAN, 2003)

Essa visão de aluno ideal ainda é comum nos discursos e práticas de muitos professores e, portanto é necessária uma atenção maior a questão da formação docente. Segundo Bueno (1996), “a formação que o docente recebe na faculdade de pedagogia ou em cursos de formação e capacitação não são suficiente para atender a diversidade de alunos com necessidades especiais ou de aprendizagens”, o que evidencia a falta de experiências na sala de aula por parte desses educadores.

Mesmo ocorrendo diversas mudanças na Legislação educacional brasileira nestas últimas décadas, como as leis de acessibilidade, currículo escolar adaptado (CNE/CBE nº 02/2011) e início da qualificação do profissional docente (CNE/CBE nº02/2011), ainda faltam apoio técnico de qualidade nas escolas. De acordo com Pletsch (2014):

[...] para superar essa realidade, na concepção de Bueno (1999), a formação de professores para atuar com a inclusão escolar deveria englobar: primeiro, a formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvam tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; segundo, a formação específica sobre características, necessidades e procedimentos didático-pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência. (PLETSCH, 2014, p. 65)

Já Mittler (2003) afirma que:

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiados pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais. (MITTLER, 2003, p. 20)

O trabalho docente não requer somente qualificação profissional, mas de todo o envolvimento nas diversas esferas que compõem a Instituição escolar, iniciando na família, tendo apoio do grupo gestor e governo. Segundo Guimarães, Azevedo e André (2016):

A trajetória da formação de docentes no Brasil é marcada por intensos debates em torno de sua finalidade, abrangência e campo de atuação. Nota-se que muitos desses entraves epistemológicos decorrem de importantes transformações no cenário político-educacional brasileiro, que impuseram aos cursos de formação de professores mudanças significativas e nem sempre favoráveis ao exercício da docência. (GUIMARÃES, AZEVEDO e ANDRÉ, 2016, p. 74).

O professor em sua formação acadêmica deve ser preparado para enfrentar as diversidades a fim de planejar, gerir e avaliar os alunos com necessidades específicas de aprendizagens. Sobre isso Bueno (2003) afirma que “ainda é necessário centrar esforços na formação, no sentido de ampliar as perspectivas de que a pessoa com deficiência pode se beneficiar da educação escolar” e não focalizando as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Para o trabalho docente com alunos com deficiência há pontos fundamentais a serem estudados: saber identificar os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, conhecer as metodologias para o trabalho com esse alunado. E o autor supracitado diz que:

[...] se construirmos uma trajetória de formação de professores que coloquem em prática estes princípios, com certeza estaremos contribuindo, dentro do nosso âmbito de ação, para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades educativas especiais ou não. (BUENO, 1999, p. 12)

O desenvolvimento dessa competência exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional. “Nesse contexto, a atuação do professor tem como dimensão principal à docência, mas não se restringe a ela, incluindo também a participação em projetos educativos, a produção do conhecimento”. (FREITAS, 2006, p. 169) o autor ainda afirma:

O futuro professor tem de estar preparado teoricamente, saber aplicar na prática a teoria conhecida, analisando as situações e melhorando-as, adaptando os pressupostos teóricos à sua própria realidade e reorientando-os, em função dos dados que tal realidade lhe oferece. (FREITAS, 2006, p. 176)

Quanto à qualificação profissional, Mittler (2003) diz que “a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na sua formação inicial em educação e desenvolvimento profissional durante sua vida profissional”. (MITTLER, 2003, p. 35)

A proposta curricular deve ser repensada para capacitação dos docentes do mundo atual com processo de desenvolvimento implicando na formação inicial e continuada. Prieto (2006) alega que “a formação do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino [...]”. Ainda com toda a legislação descrita que favorece a capacitação de professores faltam investimentos por parte do poder público.

A LDBEN (9394/96), em seu art. 58, § III, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado bem como professores do ensino regular capacitação para a inclusão desses educandos em classes comuns. (BRASIL, 2010)

Kassar (2009, p.27) afirma que “apesar da legislação prever o atendimento especial na escola pública, possibilitado pela expansão do ensino, presenciada nos últimos anos, o *especial* e o *comum* são vistos como dois problemas distintos”. Neste contexto, Mantoan (2006) também afirma que:

[...] de fato, a escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidade de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que ela possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (MANTOAN, 2006, p. 188)

Os docentes deverão ter formação mínima adequada conforme prevê o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005 de 25/06/2014), que dentre as 20 metas e objetivos, prioriza-se a educação de pessoas com deficiência e o preparo de pessoas e Pires (2009) complementa afirmando que:

O educador precisa de formação com algumas especificidades, mas deve ir buscar no seu contexto formativo, no conjunto de seus saberes e experiências, os elementos para enfrentar tais desafios. Isso não isenta a escola e o sistema de fornecerem ao professor as condições materiais e ambientais que facilitem a melhor operacionalização possível de seu fazer pedagógico. (PIRES, 2009, 205)

A formação continuada do professor é essencial, porém a equipe gestora da escola deve estar em “comunhão” com o professor da sala de aula regular juntamente com o professor especialista. Em contrapartida Terrazzan (2003) diz que:

Avalio que as agências formadoras de professores têm contribuído para reforçar essas exigências com uma atuação demasiadamente “prescritiva”, enquanto as escolas ainda não têm conseguido incorporar em seus projetos políticos-pedagógicos o estabelecimento de espaços permanentes e tempos significativos para o trabalho individual e coletivos de seus professores, de modo que eles possam, conjunta e efetivamente, preparar, praticar e avaliar as ações pedagógicas deles esperadas. A possível consistência dessas ações com os discursos pedagógicos mais atualizados e avançados na área da educação depende fundamentalmente desses espaços na organização escolar. (TERRAZZAN, 2003, p. 59)

O governo juntamente com a sociedade civil e as instituições de ensino devem implantar em conjunto um sistema escolar que promova situações de aprendizagens, mas deve reconhecer que os profissionais da educação tenham garantias de formação inicial e continuada, equipes multidisciplinares nas escolas, estimular a inclusão em projetos, fortalecer a discussão e a mobilização da educação inclusiva em toda a sociedade.

As inovações na prática pedagógica e desenvolvimento de ações voltadas ao processo educativo são de grande relevância para o desempenho de alunos com deficiência.

2.2.3 Práticas docentes e a inclusão escolar de alunos com deficiência: apontamentos teóricos e práticos

Neste item apresentamos os autores que discutem o processo educativo direcionados aos alunos com deficiência na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, que seguindo as premissas do método dialético, procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social.

2.2.3.1. Gestão da sala de aula e processos educativos na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky

Vygotsky escreveu muitos textos teóricos e científicos sobre psicologia da arte, defectologia, pedagogia, formação dos conceitos, relação entre pensamento e linguagem e entre desenvolvimento e aprendizagem.

A teoria histórica cultural do psiquismo, segundo Rego (2013, p.38) também conhecido como abordagem sociointeracionista elaborada por Vygotsky tem como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”

Lucci (2006) descreve que:

A teoria do desenvolvimento Vygotskyana parte da concepção de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano. Ele observou que o ponto de partida são as estruturas orgânicas elementares, determinadas pela maturação. A partir delas formam-se novas e cada vez mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais da criança. Nesta perspectiva, o processo de desenvolvimento segue duas linhas diferentes em sua origem: um processo elementar, de base biológica, e um processo superior de origem sociocultural. (LUCCI, 2006, p. 6)

Para entendermos como se baseou os fundamentos da teoria, observemos abaixo os estudos de Vygotsky (2010, p. 87) que afirma que “os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar”. Seus estudos baseados nos autores Piaget, Koffka e Thorndike indicam três posições teóricas:

A primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento.

Em estudos experimentais sobre o desenvolvimento do ato de pensar em crianças em idade escolar, tem-se admitido que processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da causalidade física, o domínio das formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem nenhuma influência do aprendizado escolar. (VYGOTSKI, 2010, p. 88-89)

O que Vygotsky explica é que diante de instruções sem antes adquirir os processos de desenvolvimento qualquer conteúdo que seja dado se tornará sem fundamento para a criança e conclui que “[...] o desenvolvimento ou a maturação é visto como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele”. (Vygotsky, 2010)

Já na segunda posição teórica, Vygotsky (2010) descreve que “o aprendizado é desenvolvimento” [...] e que ocorrem simultaneamente. E por última a terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as.

O estudo demonstra que nenhum ser humano na sua forma de pensar e agir serão iguais, e que se desenvolver uma determinada capacidade não mostrará o mesmo desempenho em outra. Isso varia de estímulo de uma pessoa para outra que “se desenvolve independentemente”. (VYGOTSKY, 2010)

Vygotsky (2010, p. 94) analisa a relação entre aprendizado e desenvolvimento rejeitando as três posições teóricas que foram descritas acima, mas acredita que “o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola”. Ele acredita que a criança adquire um conhecimento anterior a escola, pois ela vivencia situações como, por exemplo, o uso do número e sua quantidade nas suas relações familiares e conclui que “o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida”.

Dando prosseguimento em seus estudos Vygotsky elaborou um conceito novo e importante para descrever a linha tênue que Koffka não conseguiu estabelecer ligação entre os conhecimentos pré-escolares e os escolares e ele o definiu como “a zona de desenvolvimento proximal”. (VYGOTSKI, 2010)

Vejamos dois níveis de desenvolvimento que Vygotsky (2010) desenvolveu para descobrir as “relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado”. Segundo Oliveira (1997):

Vygotsky chama a atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de **desenvolvimento potencial**, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. (OLIVEIRA, 1997, p. 59, grifo do autor)

O nível de desenvolvimento real é caracterizado por Vygotsky (2010) por “amadurecimento”, que pode realizar as funções sem auxílio de um adulto ou criança com desenvolvimento aguçado. “O primeiro nível pode ser chamado nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais

da criança que se estabeleceu como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*".

Um exemplo deste nível é quando duas crianças com níveis de idades cronológicos e biológicos iguais desenvolveriam a mesma atividade e chegariam aos mesmos resultados por um determinado período, mas se submetida a orientação de um professor, elas teriam resultados diferentes em relação ao seu aprendizado, ou seja, crianças com a mesma idade cronológica não necessariamente teriam a mesma idade mental.

Quanto ao nível de desenvolvimento proximal, Vygotsky (2010) define como "aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação" [...]. E para isso Vygotsky (2010) chama de:

[...] a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes". (VYGOTSKI, 2010, p.97, grifo do autor)

Logo depois de muitos testes descobriu-se que as conclusões referentes à "doutrina que trata da relação entre o aprendizado e desenvolvimento em crianças" (VYGOTSKI, 2010, p. 101) havia se tornado diferente do que inicialmente acreditava-se. Pois, quando aplicado os testes em crianças *mentalmente retardas* verificou-se que não são capazes de ter pensamentos abstratos. Em contrapartida ao basear o ensino escolar somente no concreto coloca-se a criança com deficiência a deixar de ter esses pensamentos abstratos inatos que possui. E o "concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato"

Segundo Vygotsky (2010, p. 103) "o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros", corroborando com a afirmação do autor Lucci (2006) afirmar que "embora a criança inicie sua aprendizagem muito antes de frequentar o ensino formal, a aprendizagem escolar introduz elementos novos no seu

desenvolvimento”, ou seja, o aprendizado ocorre na relação com outro sujeito, na interação social e o autor conclui que:

Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. (VYGOTSKI, 2010, p. 103)

Neste momento a educação deve atuar na relação com o outro para que haja o desenvolvimento e possibilite a aprendizagem. Ainda Lucci (2006):

[...] Vygotsky considerava que a aquisição da linguagem constitui o momento mais significativo no desenvolvimento cognitivo. Ela, a linguagem, representa um salto de qualidade nas funções superiores; quando ele começa a servir de instrumento psicológico para a regulação do comportamento, a percepção muda de forma radical, novas memórias são formadas e novos processos de pensamento são criados. (LUCCI, 2006, p. 8)

Vygotsky, que tratou de estudar os distúrbios de aprendizagem e linguagem, das diversas formas de deficiências congênitas e adquiridas. Em sua teoria de Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP), caracteriza-se pela construção de conhecimento.

De acordo com Silva (2009) Vygotsky “tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se, enquanto tal, na relação que estabelece com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento do homem”. (SILVA, 2009, p. 218)

O próprio Vygotsky (1988) descreve o desenvolvimento voltado para a aprendizagem e afirma que:

O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1988, p. 104)

Segundo Oliveira (1997):

A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o

desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central de seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 1997, p. 61-62)

De acordo com Padilha (2000, p. 204) Vygotsky descreve que “não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas, sim, as consequências sociais desse defeito”. Para a autora não deve pensar na deficiência do ser humano e sim o que pode ser realizado em seu benefício para o aprendizado e [...] “que (quantas) Perspectivas tem diante de si o pedagogo quando reconhece que o defeito não é só uma deficiência, uma debilidade, senão também, a fonte da força e das capacidades e que no defeito há algum sentido positivo ” (PADILHA, 2000, p. 205). Mantoan (2006) acrescenta:

“A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais”. Porque essas mudanças não permitem que os alunos tenham oportunidades de aprendizagem de acordo com sua necessidade individual dentro da sala de aula. (MANTOAM 2006, p. 23)

Segundo Mantoam (2006) reforça que há uma resistência “à inclusão escolar” porque ela é a reprodução de “uma organização pedagógica-escolar que se destina a alunos ideais”. Muitos alunos são tratados como igual o que demonstra exclusão ao alunado com e sem deficiência. Concordando com a ideia da autora acima, Sasaki (1998) afirma que:

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. (SASSAKI, 1998, p. 8)

Outro aspecto a considerar é que os professores desenvolvem expectativas ao longo do seu trabalho na sala de aula e isso influencia no aprendizado dos alunos com e sem deficiência. Segundo Figueiredo e Gomes (2009), “as atitudes e expectativas positivas desenvolvem fortes influências no desenvolvimento das crianças”.

De acordo com as autoras “na concepção de Vygotsky a criança com deficiência deve ser compreendida numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência” (FIGUEIREDO E GOMES, 2009, p. 165), pois são capazes de aprender no seu contexto social.

Figueiredo e Gomes (2009, p.169), afirma que “pesquisas vêm indicando que esses alunos vivenciam processos cognitivos semelhantes aos das crianças ditas normais, no que se refere ao aprendizado da leitura e escrita”. Por isso no desenvolvimento do trabalho em sala de aula com os alunos com deficiência não requer nenhum tipo diferenciado de estratégia para o desenvolvimento da língua escrita, mas deve-se refletir que o desenvolvimento destes alunos requer um tempo maior para aquisição da escrita, pois o professor é mediador desse processo.

2.2.3.2. O ensino, o currículo e a gestão da sala de aula: indagações sobre adaptações e flexibilização curricular

Na LDBEN nº 9.394/96 os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Ao iniciarmos o nosso breve estudo sobre Currículo, recorreremos inicialmente ao dicionário Aurélio (2018) que traz a definição no âmbito pedagógico de “Descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário”. Para Sacristán (2000, p. 13) “a prática que se refere ao currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc”.

O autor supracitado afirma que não há uma definição precisa do termo currículo e afirma que “a teorização sobre o currículo deve ocupar-se necessariamente das condições da realização do mesmo, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e realização do todo”. (SACRISTÁN, 2000, p. 16)

O currículo escolar é uma referência para o professor planejar as aulas de acordo com a necessidade e especificidade de cada aluno. Cabe ao professor juntamente com a equipe pedagógica realizar as devidas alterações para efetivar a aprendizagem, pois “os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis”. (SACRISTÁN, 2000, p. 16)

Para compreendermos a questão do currículo descreveremos os tipos de conteúdos que podem compô-lo e suas finalidades no campo educacional. Segundo os PCN's (BRASIL, 1997) há três tipos de conteúdos: conceituais, atitudinais e procedimentais.

Conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. PCN's (BRASIL, 1997, p. 42)

A aprendizagem de conceitos permite organizar a realidade, mas só é possível a partir da aprendizagem de conteúdos referentes a fatos (nomes, imagens, representações), que ocorre num primeiro momento, de maneira eminentemente mnemônica. A memorização não deve ser entendida como processo mecânico, mas antes como recurso que torna o aluno capaz de representar informações de maneira genérica — memória significativa — para poder relacioná-las com outros conteúdos. (BRASIL/PCN's, 1997, p. 51)

Já os “conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade”. (BRASIL/PCN's, 1997, p. 53)

No entanto, “conteúdos procedimentais são abordados muitas vezes de maneira equivocada, não sendo tratados como objeto de ensino, que necessitam de intervenção direta do professor para serem de fato aprendidos”. (BRASIL/PCN's, 1997, p. 55)

O aprendizado de procedimentos é, por vezes, considerado como algo espontâneo, dependente das habilidades individuais. Ensinam-se procedimentos acreditando estar se ensinando conceitos; a realização de um procedimento adequado passa, então, a ser interpretada como o aprendizado do conceito. (BRASIL/PCN's, 1997, p. 55)

Por isso é necessário estabelecer uma ligação entre práticas de ensino e conhecimento para que não se perca a função do essencial que o currículo propõe para a formação do aluno. E na visão de Sacristán (2000) “o conteúdo é condição lógica do ensino do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar”.

Segundo Perrenoud (2001), grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelo professor deve ser adaptada às características dos alunos, a composição da classe e a história das relações entre os educandos e entre eles e o professor. Ele nos remeteu a refletir sobre a necessidade de realizar a adaptação curricular para os alunos considerando que cada criança aprende de uma forma e em tempos diferentes.

Para tanto podemos observar que as Adaptações Curriculares Nacionais elaboradas em 1999 pela Secretaria de Educação Especial e reeditado em 2002, segundo o PCN (BRASIL, 1997) descreve que as adaptações curriculares devem ser realizadas em três níveis: a) Projeto Político Pedagógico; b) No Currículo de sala de aula e c) No nível individualizado através do Programa Educacional Individualizado (PEI).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as Adaptações Curriculares são definidas como:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõe que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais, não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentais em critérios que definem o que o aluno deve aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (BRASIL/PCN, 1997, p. 33)

Aranha (2002) afirma que "as adaptações Curriculares, são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder as necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhes são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem". E segundo Pires (2009):

Um currículo que atenda à diversidade deve envolver os alunos da instituição em sua totalidade, e não apenas alguns segmentos; ele é um instrumento que responde democrática e solidariamente às necessidades de todos os alunos. Por isso mesmo, ele fomenta a participação responsável de todos os docentes, e seu desenvolvimento na prática escolar, envolve não só as atividades de ensino-aprendizagem, com as condições de sua realização: espaço físico, materiais, métodos e técnicas, relacionamento interpessoal, estrutura organizativa da escola. Ele gera e desencadeia o processo educativo, de interação entre sujeitos. A ampla gama de tarefas que são desenvolvidas, na escola da diversidade, constitui assim o que nós costumamos chamar de práticas pedagógicas. (PIRES, 2009, p. 207)

Deve investigar o que o aluno já sabe ou é capaz de fazer sozinho, logo depois de analisar qual deficiência o aluno possui, refletir o que deve ser ajustado e incluído no seu currículo, assim deve investigar suas habilidades e competências da qual já tem domínio e acrescentar o que pode ser desenvolvido. Levantar as necessidades educacionais e construir uma proposta de intervenção

Segundo a autora Blanco (2004), é importante levantar a possibilidade de aprendizagem:

[...] conhecer bem os alunos implica interações e comunicação intensas com eles, uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida. Esse conhecimento é um processo contínuo, que não se esgota no momento inicial de elaborar a programação anual. (BLANCO, 2004, p. 296).

Segundo MEC/SEESP (2000) as Adaptações Curriculares são definidas pelas "respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais".

As adaptações curriculares são estratégias em que a escola deve colocar em prática para favorecer o aprendizado de todos os alunos. Elas são de responsabilidade do professor de sala de aula regular e equipe pedagógica que são modificações a serem, feitas para o planejamento de atividades em sala de aula para atendimento do aluno com ou sem deficiência em que ofereçam graus variados de dificuldades para que o aluno possa resolver de várias formas e estratégias, explorando o uso de vários recursos didáticos.

A partir da adaptação dos objetivos segue-se a adaptação de conteúdos que envolvem a priorização de áreas ou unidades de conteúdo, ou seja, da ordem

com que cada conteúdo é abordado, ou ainda, a eliminação de conteúdos secundários (MEC/SEESP, 2000).

Já o “[...] currículo comum não deve ser entendido apenas como a soma de conteúdos que todos estão de acordo que seja objeto de ensino; menos ainda, deve cair num totalitarismo que apague toda a diferença individual ou de um grupo”. (SACRISTAN, 2000, p. 173). Muitos professores afirmam não saber fazer um currículo adaptado porque acredita que há dois tipos de currículo, um para cada tipo de aluno com deficiência.

Pacheco (2011) afirma que, ao atuar com alunos com deficiência na sala de aula regular deve fazer uso do currículo para todos, mudando as ações para que uma parcela dos alunos possa superar suas dificuldades e completa “para atender às diferentes necessidades, o currículo e as atividades em sala de aula devem ser dirigidos a todos os alunos na sala de aula comum”. (PACHECO, 2011, p.36)

Já outra forma de trabalho docente é o colaborativo é visto por Capellini (2014) como:

[...] uma estratégia inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma colaborativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a mesma responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula. O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes. (CAPELLINI, 2014, p.108)

Contudo, como indicam as pesquisas já comentadas neste estudo Capellini (2014) e Braun (2012) afirmam que essa parceria pouco acontece e, conseqüentemente, os resultados das ações pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem pouco contribuem para o seu desenvolvimento.

No que se refere a gestão da sala na perspectiva da educação inclusiva, podemos afirmar que este se constitui num grande desafio para o professor. A sala de aula é um ambiente formativo do qual se concebe um espaço de prazer e

interação com dimensões sociais e culturais muito importantes no processo de escolarização do aluno. O trabalho docente, segundo os autores Tardif e Lessard (2013),

[...] consiste, assim manter a ordem na classe com o objetivo de ensinar os alunos; mas a manutenção da ordem é, ela própria, uma tarefa de aprendizagem - de socialização – enquanto a aprendizagem dos conhecimentos escolares também é, ao mesmo tempo, aprendizagem de uma certa ordem cognitiva julgada legítima. (TARDIF E LESSARD, 2013, p. 71)

Para Zabala (1995) a utilização do espaço é uma maneira de entender o ensino. A disposição como é colocado os alunos influencia no trabalho docente, pois viemos de uma concepção de que o professor dispunha de salas de aulas com carteiras enfileiradas e o centro do saber era o professor. Hoje depois de muitas concepções e variações vemos que há diversas maneiras formas de ensinar o saber centrado no aluno, e formas de configurar a sala de aula sem perder o respeito e a ordem.

Quando há espaço físico isso dependerá de cada unidade escolar e quanto dispõe de salas para a distribuição das turmas. Já para a disposição espacial das carteiras dependerá de como o educador planeja suas aulas. Para Zabala (1995):

[...] Criar um clima e um ambiente de convivência e estéticas, que favoreçam as aprendizagens, se converte numa necessidade da aprendizagem e, ao mesmo tempo, num objetivo do ensino. Ao mesmo tempo, as características dos conteúdos a serem trabalhados determinarão as necessidades espaciais. (ZABALA, 1995, p. 132)

Neste sentido, é importante que o professor ao organizar a sala de aula transmita um local propício para o desenvolvimento de suas potencialidades educativas. E de acordo com os PCN's (BRASIL,1997), “quando o espaço é tratado dessa maneira, passa a ser objeto de aprendizagem e respeito, o que somente ocorrerá por meio de investimentos sistemáticos ao longo da escolaridade”. Freitas (2006):

A própria natureza da função de professor, como um profissional que atua nas relações humanas, aliada à sua tarefa de gestor da sala de aula, coloca-o em uma situação de envolvimento pessoal nas relações que estabelece com seus alunos e seus pares. Mais precisamente na situação de docência, o professor (educador especial/ educador da classe comum) precisa administrar um conjunto de relações interpessoais marcadas por conteúdos afetivos os mais diversos, que atingem tanto a ele quanto aos seus alunos. (FREITAS, 2006, p. 179)

Tardif e Lessard (2013) descrevem duas categorias de tarefas que o professor realiza no seu trabalho docente: a gestão da sala de aula e o ensino e aprendizagem da matéria. E acrescentam que são indissociáveis durante o período em que se ocorre a interação professor aluno.

Quanto à gestão da sala de aula, ou seja, a realização de rotinas e o cumprimento de regras que asseguram o funcionamento coletivo dos alunos, Tardif e Lessard (2013) descreve:

[...] que o professor define suas expectativas em relação aos alunos, bem como o seu papel: indica claramente as medidas que serão tomadas se as regras não forem respeitadas, distribui os lugares dos alunos, apresenta o programa de trabalho, etc. Também enfatizam as tarefas que correspondem à organização didática e material da aprendizagem: as formas de trabalho (em grupo, individual, etc.), os momentos de dar notas, a divisão do trabalho, a utilização de livros, cadernos, etc. e por fim as tarefas relacionadas ao controle da turma e de suas atividades. (TARDIF E LESSARD 2013, p.134)

Já no momento de desenvolvimento da aula os autores supracitados afirmam que é parte essencial do trabalho docente “o planejamento a longo, médio e curto prazo (ano, período, dia) da matéria”.

Como espaço físico, deve ser reconhecido como ambiente de segurança para os alunos e conter informações como a rotina diária seguirá para organização do tempo. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997):

A organização do espaço reflete a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola. Em um espaço que expresse o trabalho proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais é preciso que as carteiras sejam móveis, que as crianças tenham acesso aos materiais de uso frequente, as paredes sejam utilizadas para exposição de trabalhos individuais ou coletivos, desenhos, murais. Nessa organização é preciso considerar a possibilidade de os alunos assumirem a responsabilidade pela decoração, ordem e limpeza da classe. (BRASIL, PCN, 1997, p. 66)

Quanto à organização das carteiras dependerá de como o professor planeja sua aula diária, podem estar em fileiras, em duplas, em grupos ou formato de meia lua, pois pensar nessa organização contempla um ambiente favorável ao aprendizado, ao diálogo, a comunicação, etc.

Zabala (1995) ressalta que “o tempo e o espaço são duas variáveis que, [...] têm uma influência crucial na determinação das diferentes formas de intervenção pedagógica”.

O tempo escolar é outro fator importante no meio educacional, pois se entende que crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem necessitam de maior tempo para realizar determinadas atividades. Trata-se de permitir que a criança consiga concluir aquela tarefa respeitando seu limite de interação com o objeto e solução e não apenas tendo resultados imediatos. De acordo com Tardif e Lessard (2013):

O tempo escolar é constituído, inicialmente, por um *continuum* objetivo, mensurável, quantificável, administrável. Mas, em seguida, ele é repartido, planejado, ritmado de acordo com avaliações, ciclos regulares, repetitivos. Essa estruturação temporal da organização escolar é extremamente exigente para os professores, pois ela puxa constantemente para a frente, obrigando-os a seguir esse ciclo coletivo e abstrato que não depende nem da rapidez e nem da lentidão do aprendizado dos alunos. (TARDIF E LESSARD, 2013, P. 75, grifo dos autores)

Tardif e Lessard (2013) descrevem que “o tempo escolar não acompanha diretamente o tempo de aprendizagem dos alunos”. Isso porque um manejo desse tempo depende de condições socioculturais em que o aluno vive. “O tempo escolar não é uniforme, mas remetido concretamente a práticas, a significação e a diferentes níveis de envolvimento na profissão”. (TARDIF E LESSARD, 2013, p. 77)

Por outro lado, o tempo escolar pode refletir na prática pedagógica do professor quando este atua para estabelecer um ambiente propício ao desenvolvimento dos alunos. O tempo que o aluno aprende não é o mesmo tempo contado em relógio, ele é um momento que não pode ser mensurado, pois cada ser é único e aprende em tempos diferentes.

3 METODOLOGIA

*“O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”
(L. S. Vygotsky).*

3.1 Tipo de Pesquisa

O presente estudo de abordagem qualitativa se configura como um estudo de caso.

A pesquisa qualitativa de acordo com Bogdan e Biklen (1982), citados por Ludke e André (2014, p. 12) “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Os dados coletados são descritivos e segundo, os mesmos autores, “o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos”. (LUDKE E ANDRÉ, 2014, p.13)

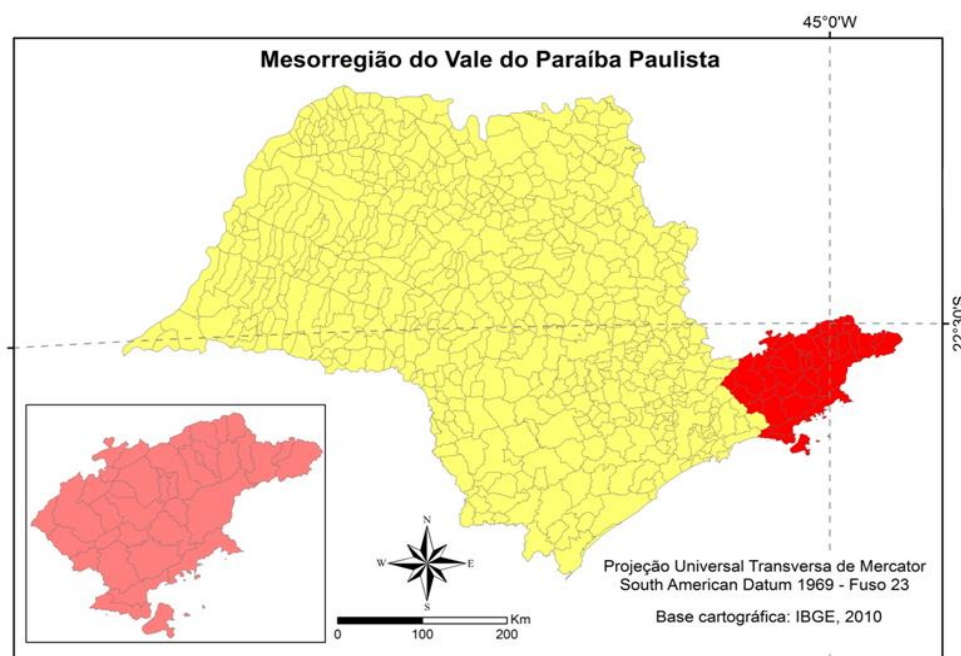
O estudo de caso ocorre “quando se faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 2012, p 28). Esclarecendo que:

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 2012, p. 28)

3.2 Lócus da Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal de ensino Fundamental nas séries iniciais em um município do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo. O município consta, de acordo com o censo do IBGE de 2015, 17.009 habitantes, 11.714 que residem na zona rural e 5.295 na zona urbana.

Figura 1 – Mapa de Localização do Vale do Paraíba Paulista (SP)



Fonte: <https://casadopatrimoniiovsp.wordpress.com/o-vale-do-paraiba>

O número de estudantes matriculados no Ensino fundamental (1º ao 5º ano) é de 1245 alunos nas séries iniciais das escolas municipais urbanas e rurais. A escola que fez parte do presente estudo localiza-se na zona urbana, com 751 alunos matriculados, dos quais 42 apresentam algum tipo de deficiência, distribuídos em 36 turmas de 1º ao 5ºano. A rede municipal tem 168 professores com formação superior em Pedagogia, Matemática, Biologia, História e Geografia. Todos os dados foram informados pela Secretaria de Educação do Município.

3.3 População/ Amostra

A população pesquisada se constituiu de 12 professores e 15 alunos com deficiência inseridos em suas turmas. Os sujeitos encontram-se numa escola do ensino Fundamental nas séries iniciais de uma cidade do interior do Vale do Paraíba.

3.4 Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos utilizados, considerando a metodologia, para obtenção dos dados foram:

1 - Entrevista semiestruturada

Segundo Manzini (2003):

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas a entrevistas [...]. Esse tipo de entrevista pode emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 2003, p.2).

A aplicação das entrevistas semiestruturada é fundamentada pela opção metodológica qualitativa, pois favorece a aproximação entre a pesquisadora e as docentes que fizeram parte deste estudo.

Assim, utilizamos a entrevista semiestruturada como fonte de coleta com os professores selecionados, que foram ouvidos acerca das estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas e o atendimento educacional dos alunos com deficiência no contexto da sala de aula.

O roteiro de entrevista foi dividido em duas partes. A primeira parte com a caracterização do sujeito e a segunda com questões referentes aos objetivos desta pesquisa (APÊNDICE A).

A entrevista desenvolvida para coleta de dados, continha 23 perguntas destinada aos doze professores, dez de sala de aula regular, além da professora de Inglês e a Professora de Arte. As questões foram abertas e fechadas (APÊNDICE A). As nove questões fechadas foram para identificação do docente com abordagem quantitativa, porém sem mencionar o nome do participante, conforme sigilo. E as catorze questões abertas da segunda parte fez-se necessária para conhecer o trabalho docente desenvolvido e a gestão da sala de aula.

E para aprimoramento das perguntas usadas na entrevista foi realizada uma entrevista piloto, com uma professora da Rede Municipal de ensino que não faria parte do estudo.

2 - Observação participante

A observação participante ocorreu nas salas de aulas onde haviam alunos matriculados com deficiência. Com o Roteiro de Observação (APÊNDICE B) coletou-se informações sobre as Relações interpessoais e as Relações com o saber (Processos de Ensino e Processos de Aprendizagem).

Segundo Lakatos (2003), “a observação é um procedimento de coleta de dados para conseguir informações que” utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. A Observação participante ou observador total “é aquele em que o pesquisador não interage com o grupo observado”, de acordo com Ludke e André (2014, p. 34).

Os registros das observações foram descritos no diário de campo, conservando fielmente os detalhes e sujeitos observados no tempo e espaço.

Quanto ao conteúdo das observações, descrito por Bodgan e Biklen (1982, LUCKE E ANDRÉ, 2014, p. 35), deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva.

E conforme descreve Lucke e André (2014):

A parte descritiva conterá: descrição dos sujeitos, reconstrução dos diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição de atividades, os comportamentos do observador. [...] A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, preconceitos, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções. (LUCKE e ANDRÉ, 2014, p. 34,35)

3- Análise documental:

Logo após o período de observação nas salas de aula, foi feita a caracterização dos alunos com deficiência por meio de análise documental, ocorridos no início do mês de maio.

Os documentos analisados foram a Ficha Individual do aluno, produzida pela equipe gestora da escola, na qual se coletou informações referentes à deficiência e, Ficha de Matrícula do aluno na escola, não se tratando de analisar

os documentos e sim coletar dados. Também foram lidos e colhidos dados do Plano Gestor (2015-2018) e Projeto Político Pedagógico (PPP).

As Fichas de Identificação do aluno estavam na Sala de Recursos, numa pasta preta organizadas por série e período em que o aluno estava matriculado, e a Ficha de matrícula do aluno na escola em ordem alfabética, dentro de uma pasta na cor indicada pela série, que ficavam guardados no armário também por série e período.

Nas Fichas de identificação do aluno constava: nome e data de nascimento, série, tipo de deficiência, CID (Classificação Internacional de Doenças), cópia de laudo médico, tipo de tecnologia assistiva, quantas vezes frequentou cada série e observações referentes ao nível silábico.

Alguns alunos indicados como “alunos com deficiência” não possuíam informações nas Fichas de Identificação do aluno e outros não tiveram nenhuma informação localizada mediante os documentos vistoriados na escola.

Na Ficha de Matrícula do aluno encontrou-se o nome e indicação que tinha alguma deficiência. Já os alunos sem informação na Ficha de Identificação que estavam em “investigação” a pedido das professoras da Sala de Recurso juntamente com as professoras de turma, pouca informação foi resgatada, como por exemplo, data de nascimento e tempo que frequentava a mesma série.

3.5 Procedimentos para Coleta de Dados

Iniciamos a pesquisa com interesse em realizar numa das escolas com maior número de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental na zona urbana localizada no interior do Vale do Paraíba.

Após essas informações na Diretoria de Educação do município e por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP/UNITAU), do qual foi aprovado pela Resolução CNS/MS nº 510/16, na data de 07 de outubro de 2016, constando o número do parecer 1.775.129, que tem a finalidade maior de

defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Com sua aprovação, por meio de protocolo, a pesquisadora apresentou-se à Secretária de Educação do Município, mostrando a declaração de confirmação de matrícula, comprovando ser aluna regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, onde ocorreu a apresentação da pesquisa para a Secretária de Educação e uma Supervisora da rede no mês de fevereiro deste ano, que enviou um Ofício para a escola a ser pesquisada dando ciência e autorização da pesquisa (ANEXO B). Em seguida, após esta ação, os gestores da escola foram informados e permitiram apresentar a pesquisa à comunidade escolar no HEC e realizar a coleta de dados.

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C), aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo.

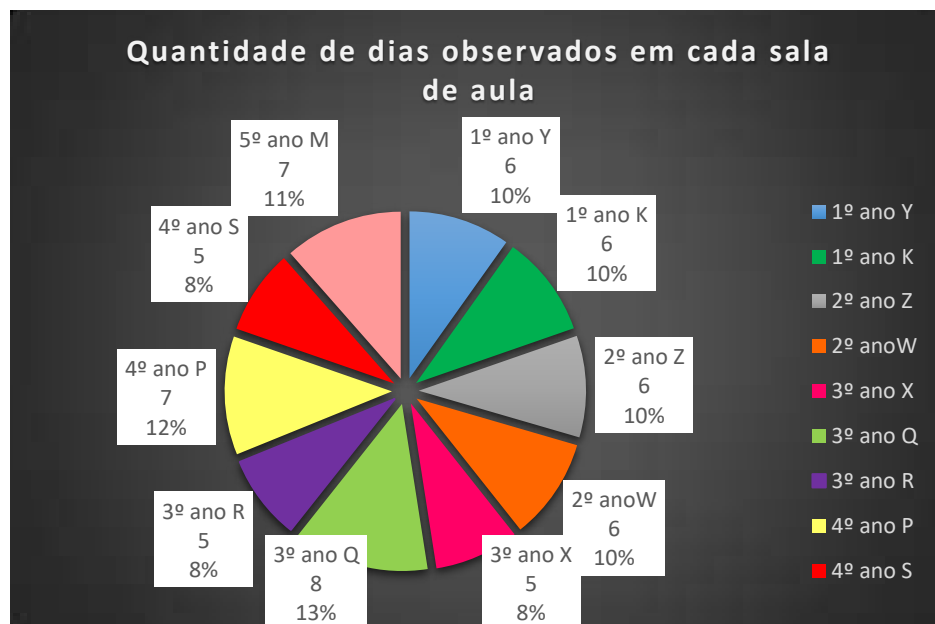
A pesquisa foi realizada com doze professoras que atuavam no período diurno, totalizando dez salas das quais possuíam 15 alunos com deficiência, eram dez da classe regular com a Professora de Inglês e a Professora de Arte que também atendiam estes alunos.

Iniciaram as observações nas salas de aula no final do mês de fevereiro e paralelamente as entrevistas aos professores às segundas-feiras no HEC (Horário de Estudo Coletivo), em dia e horário combinados com os docentes anteriormente dentro da Instituição escolar.

As observações ocorreram no período da tarde, dois a quatro dias observados na semana com duração média de duas horas em cada sala de aula, atendendo em alguns dias uma ou duas turmas, alternando as turmas e horários.

As observações se totalizaram em 61 vezes conforme gráfico 3 logo abaixo.

Gráfico 3 - Quantidades de observações por série no período diurno nas salas de aulas pesquisadas.



Fonte: Dados retirados do Diário de Campo da pesquisadora

Algumas turmas receberam mais visitas devido às observações estarem condicionadas a ser realizadas nas aulas das professoras da turma em dias que não houvesse aula específica de outras matérias, já que os professores de educação física não tiveram interesse em participar da pesquisa, focalizando investigar a ação pedagógica da docente responsável pela turma. As observações participantes ocorreram cinco vezes nas turmas dos 3º anos X e R, 4º ano S; seis vezes nos 1º anos Y e K e 2º anos Z e W; sete vezes no 4º ano P e 5º ano M e oito vezes no 3º ano Q com média de duas horas e trinta minutos de observação diária por turma.

No decorrer das observações em sala de aula descobriu-se um número maior de alunos com deficiência, diferente do indicado pela secretária da escola no início do mês de fevereiro. Alguns alunos não haviam sido citados e outros tiveram suas matrículas efetivadas no decorrer das pesquisas. Contudo, para esse estudo foram considerados os alunos indicados previamente pela secretaria da escola.

As informações armazenadas no formato escrito serão mantidas sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

3.6 Procedimentos para Análise de Dados

Após coletar e transcrever as entrevistas e anexar com a observação participante referente a cada professor e sua turma foram designados para identificação dos docentes nomes fictícios e trocamos as letras das salas pesquisadas por outras conforme aparecem nos Gráficos 4 e 5 deste estudo.

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram analisados pela Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2016), e expressa a partir de elementos quantitativos, inferências e interpretação dos resultados. A Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reprodutíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto. Como ferramenta, sua finalidade consiste em proporcionar conhecimentos, novas interpretações, novas formas de fazer e um guia prático para a ação. De acordo com Bardin (2016), trata-se de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 91)

Os dados obtidos na observação participante, nas entrevistas e na análise documental, permitiram caracterizar o aluno com deficiência e fazer o levantamento das estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores no atendimento educacional de alunos com deficiência no contexto da sala de aula.

Feita a leitura das entrevistas transcritas e do diário de campo, foram criteriosamente selecionados os trechos relevantes, para posterior incorporação no texto desta pesquisa.

Bardin (2016) afirma que é necessário considerar o conteúdo e as verdadeiras significações daquilo que está por trás das palavras transcritas, que

demandam dedicação. A análise de dados, segundo Bardin (2016), foi organizada em três polos cronológicos: a) a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

1) A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. E ainda de acordo com Bardin:

Geralmente, esta primeira fase possui três missões; a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. (BARDIN, 2016, p. 125)

2) A exploração do material é a aplicação sistemática das decisões tomadas. Esta fase longa e fastidiosa consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas. Para Bardin:

A organização da codificação compreende três escolhas (no caso de uma análise quantitativa e categorial): O recorte: escolha das unidades; A enumeração: escolha das regras de contagem; A classificação e a agregação; escolha das categorias. (BARDIN, 2016, p. 133):

3) O tratamento dos resultados obtidos e interpretação: são os resultados brutos de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Assim, buscou-se a interpretação dos dados pesquisados, verificando-se o quanto este estudo respondeu aos questionamentos iniciais da pesquisa. Concluída a coleta de dados, os textos foram escritos juntamente com tabelas e gráficos que foram compilados sigilosamente. Por questões éticas não foram usados nomes de pessoas, ou seja, de alunos e professores, designando um nome fictício para cada professora e para os alunos, letras “A1 até A15”, de acordo com a quantidade de sujeitos pesquisados. Já para as turmas foram trocadas as letras conforme aparecem nos gráficos 4 e 5.

A análise e discussão dos resultados foram fundamentadas teoricamente com referenciais escolhidos para a temática, dialogando com os dados obtidos, entrevistas e diário de campo colhido nas observações não participante nas salas de aula.

Sendo assim, os dados obtidos foram categorizados e criados eixos de análises e sub eixos:

1- CARACTERIZAÇÃO:

- Caracterização da escola;
- Caracterização dos professores;
- Caracterização dos alunos.

2- FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:

- Formação dos professores para a inclusão.

3- A GESTÃO DA SALA DE AULA E OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:

- As expectativas dos docentes.

4- O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

- Os Processos de ensino e aprendizagem;
- Atendimento diferencial que o professor realiza com o aluno;
- Os recursos pedagógicos;
- Os desafios enfrentados pelas docentes frente a alunos com deficiência.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”
(Cora Coralina).*

4.1 Caracterização

Neste tópico propõe-se apresentar as características da escola de educação básica do município pesquisado, dos alunos com deficiência matriculados na escola no ano de 2017 e os professores pesquisados referente a carreira docente e formação acadêmica.

4.1.1 Caracterização da escola

A caracterização da escola foi construída com dados obtidos durante a coleta de dados e pesquisa exploratória retirada do Plano Gestor (2015-2018) como apoio complementar para elaboração do texto.

As informações contidas no Plano Gestor (2015-2018) revelam as características gerais da Escola: Fundação e Legalização; Característica física e humana; Currículo fundamentado no sistema educacional; Propostas extracurriculares. Anexo estava o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.

A escola foi inaugurada em 1998 e nos primeiros anos funcionava com apenas quatro classes. No decorrer dos anos ampliou suas dependências e atualmente possui 36 turmas, atendendo nos períodos da manhã, tarde e noite.

De acordo com dados da Secretaria de Educação, estavam matriculadas em 2017, 744 alunos nos períodos matutino e diurno, distribuídos em 36 classes, com seus respectivos professores do 1º ao 5º ano. Destes, 433 no período da manhã e 311 no período da tarde.

No Plano Gestor consta que a escola tem a estrutura física com 35 salas, um laboratório de informática, uma biblioteca, sala de professores, sala para arquivo, sala de coordenação, almoxarifado, sala de direção, secretária, consultório dentário, duas salas para atendimento da psicóloga e psicopedagoga, banheiro para professores (masculino e feminino), pátio coberto, cozinha com

dispensa, refeitório, parque coberto integrado com uma quadra pequena, sala de recursos, sala para professores de Arte.

O quadro funcional conta com uma equipe gestora de duas coordenadoras, duas professoras da sala de recursos, uma diretora e uma vice-diretora, quatro professores de Educação Física, três de Arte, duas de Inglês, uma professora para EJA e 49 professores de educação básica que lecionam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I.

A escola funciona em três períodos: manhã: 7h às 12h; tarde: 12h30 as 17h30 e noite: 18h45 as 22h45. A carga horária prevista para o ano letivo atual é de duzentos dias letivos. A média de alunos por turma é de aproximadamente vinte e dois alunos.

A escola atende 433 alunos no período matutino, 311 alunos no período diurno e 9 na EJA. Dentre estes, há 25 alunos com deficiência na escola, sendo que quinze foi objeto de investigação para esta pesquisa.

Segundo o PPP, a clientela é oriunda de vários bairros urbanos e rurais, fazendo-se necessário o uso de transporte escolar para a maioria dos alunos e uma pequena parcela vem das imediações do centro da cidade, trazidas pelas suas famílias.

A escola é pública Municipal urbana e está situada no centro e restringe-se a receber alunos com endereços dentro do perímetro urbano e de alguns bairros onde não há escolas do ensino fundamental nas séries iniciais. No município há outras cinco escolas localizadas nos bairros de zona rural e apenas uma escola urbana. A comunidade escolar é composta por famílias advindas da classe média baixa, que dos 62% residem na zona urbana e 39% na zona rural. De acordo com o PPP, os estudos sobre valores humanos desenvolvidos pelo Grupo Gestor e discutidos posteriormente com a comunidade educativa são: a ética; o respeito; a responsabilidade; a afetividade; solidariedade, valores que definidos coletivamente. Já a missão e a visão foram definidas pelo Grupo Gestor, de maneira democrática e coletiva que se apresentam:

a) Missão: assessorar, coordenar, fortalecer, e avaliar administrativa e pedagogicamente as unidades escolares, estabelecendo diretrizes e estratégias

que favoreçam o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educativo, com foco na formação de valores para uma educação cidadã, solidaria e socialmente inclusiva.

b) Visão: tornar-se referência na área da educação pública, pautada no desenvolvimento de valores, competências e habilidades, possibilitando e garantindo uma sólida formação cidadã.

Segundo o PPP, os estudos sobre inclusão no município, do qual situa a escola pesquisada:

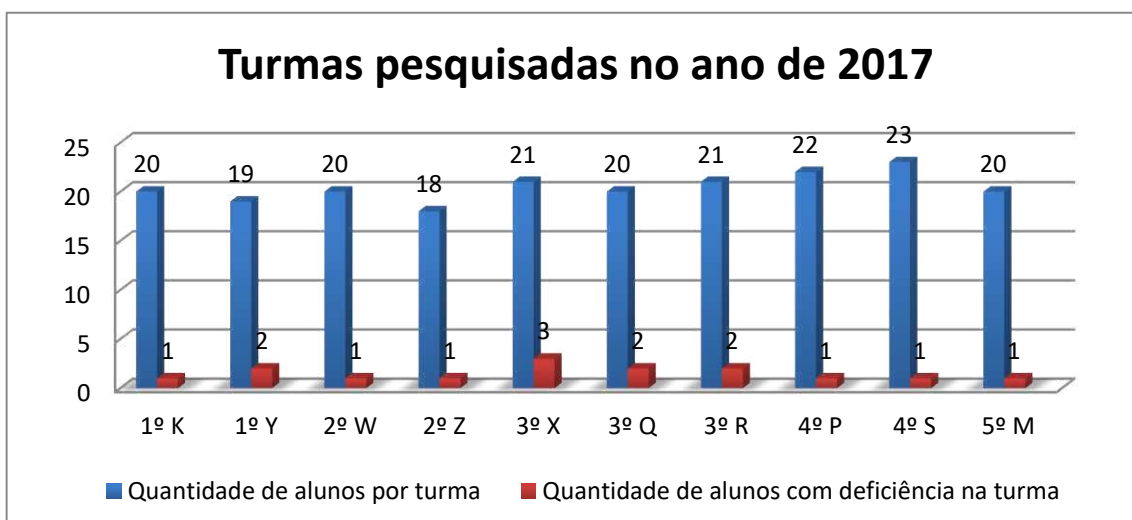
...evidencia a busca por uma escola inclusiva, onde todos são respeitados em suas individualidades, para tanto, a convivência que se propõe entre todos os envolvidos no processo educativo, gestores, professores, alunos e funcionários visa à cooperação, o diálogo, o respeito e a união. (PPP, p.89)

Já no que diz respeito a avaliação na perspectiva da inclusão:

...o acompanhamento do processo de escolarização e avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais em atendimento na classe comum demanda uma tomada de decisão conjunta, com a participação da equipe escolar, do coordenador e dos professores da classe comum e o apoio especializado, bem como dos que utilizam a sala de recursos. (PPP, p.91)

Apresentamos a caracterização das dez salas de aula que fizeram parte deste estudo, com a quantidade de alunos por turma, no gráfico 3 abaixo:

Gráfico 4 – Caracterização das salas de aula que fizeram parte da pesquisa



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

As salas de aula eram compostas em média por 20 alunos por turma. De acordo com Ambrosetti (1999), em uma pesquisa realizada com um grupo de professores da rede pública, as classes muito numerosas dificultavam o trabalho dos professores que tinham que lidar com a diversidade de situações o que os levava a trabalhar com um aluno “padrão”.

Assim corroborando com a autora acima, Tardif e Lessard (2013, p. 131) afirma que “de maneira geral, as classes menos numerosas são privilegiadas pelos professores porque sua carga de trabalho torna-se menor e, sobretudo, eles podem dar mais atenção a cada aluno”.

Mas advertem que “é preciso ter consciência que toda redução dos números de alunos por turmas traduz-se num aumento de custos da educação, pois é necessário envolver mais professores”. (TARDIF e LESSARD, 2013) No caso da pesquisa em pauta o número de alunos por classe pode ser fator imprescindível e facilitador das condições do trabalho docente.

Para elucidar a presente pesquisa iremos descrever como estavam caracterizadas as dez salas de aula regulares com alunos com deficiência (tabela 3) na questão do espaço físico.

As classes dos 1º anos possuíam em comum uma mesa para o professor, uma lousa branca, um armário para o professor do período diurno e matutino, uma estante com prateleira, um ventilador na parede, um calendário grande com mês a mês, um alfabeto com letras, cartaz com plaquinha de nomes e o cartaz para ajudante do dia, um cartaz com números e quantidade até o dez, um cartaz com nomes de animais e um relógio de parede.

Na sala da aluna com baixa visão havia a lista de nomes das duas turmas do período matutino e diurno, lista de meses do ano, quadro numérico e a reta numérica, e um medidor de barulho chamado “Barulhômetro”. Já na sala de aula dos alunos “sob investigação” e com Síndrome de Down e baixa visão havia mesas e cadeiras individuais e frequentemente durante as pesquisas estavam em formato de meia lua. Também tinha um quadro com números até 100, três cartazes com cantigas, um painel de aniversariante, um cartaz com lista de brincadeiras preferidas pela turma.

As classes dos 2º anos possuem uma lousa branca, duas estantes para livros, um armário para cada professor de turma, um alfabeto na parede, um relógio, um cartaz com palavras mágicas, um quadro numérico até 100, um cartaz com números e escrita dos numerais, um calendário, cartazes de texto na parede. Já as carteiras eram colocadas de formas diferentes pelas professoras: na sala frequentada pelo aluno com Síndrome de Down os alunos sentam em duplas e na sala do aluno com esquizofrenia possuem carteiras enfileiradas.

Duas salas dos 3º anos que ficavam próximas possuíam uma lousa branca, uma estante com livros didáticos, dois armários, um ventilador e uma mesa para cada professora. Nas paredes havia: um alfabeto, um calendário, painel de aniversariantes, quadro numérico até 200, quadro de números e sua escrita, cartaz do sistema monetário, cartaz de sequência didática do projeto trabalhado no semestre e tabuada do 1 ao 10.

Já na outra sala de aula do 3º ano que ficava no corredor central onde estudavam os alunos com TDAH e deficiência Intelectual havia dois calendários, cartazes com a numeração até 400, cartaz com os dias da semana, cartaz com números pares e ímpares, tabuada do 1 ao 10, cartaz com números ordinais, cartaz com combinados da turma, relógio, globo terrestre, alfabeto, cartaz com quatro operações, calendário, quadro numérico, cartaz com números de 0 ao 20 e 30 a 1000, cartaz dias da semana, painel de aniversariantes, tabuada, cartaz com régua ortográfica do R, cartaz com as etapas do projeto trabalhado, cartaz sistema monetário, carteira tipo universitária além de uma lousa branca, uma estante com livros didáticos, dois armários, um ventilador e uma mesa para cada professora.

As salas de aula do 1º ao 3º estavam distribuídas no piso superior. A sala de aula dos alunos do 4º ano em que estudavam o aluno com autismo e deficiência visual ficavam no piso superior com dois lances de escada, além de banheiros próximos as classes.

Cada sala dos 4º anos possui uma lousa branca, dois armários, uma estante com grade para TV, uma televisão de 29', carteiras compostas de mesas e cadeira para os alunos do EJA (Ensino de Jovens e Adultos). Ao fundo havia carteiras universitárias, uma estante pequena com livros, porta livro de tecido

pendurado na parede, um ventilador de teto, três janelas com cortinas, um relógio de parede, um alfabeto emborrachado, cartaz com os termos das quatro operações, cartaz com dias da semana, ordem crescente e decrescente, calendário, cartaz de aniversariante das turmas (diurno e matutino), cartazes de números pares e ímpares, cartaz com números romanos, tabuada do um a dez e possui dois quadros de avisos dos cursos técnicos oferecido na escola no período noturno.

Já a sala de aula do 5º ano estava situada no final do corredor central da escola no piso inferior. A sala possuía um alfabeto, calendário, cartaz com as quatro operações e os termos, um cartaz emborrachado contendo os meses do ano, dias do mês e dias da semana, uma lousa branca, uma estante com prateleiras e três armários com portas, um ventilador e um relógio de parede.

A sala de aula é vista como ponto de encontro entre o professor e o aluno, encontro entre o saber adulto e o saber infantil, que necessitam estar constantemente atentos ao que são para não inibir as possibilidades.

A gestão e organização da sala de aula são construídas pelas professoras através da relação com seus alunos. As regras de convivência, a produção de conhecimento e o respeito mútuo são fatores importantes para o processo de ensino aprendizagem.

4.1.2 Caracterização dos professores

Com dados retirados das entrevistas, podemos verificar as características principais dos docentes que foram investigados, por esta pesquisa.

Diante das respostas dos professores entrevistados, a primeira parte do roteiro de entrevistas que se tratava de caracterização dos professores, foi possível traduzir em números as informações obtidas nas respostas diretas.

Tabela 2 – Caracterização dos Professores pesquisados

Professor(a)	Sexo e idade	Tempo na instituição (anos)	Tempo na docência (anos)	Grau de Instrução	Especialização
Cássia	F / 29 anos	1	4	Pedagogia	Alfabetização e Letramento
Elisa	F / 43 anos	17	20	Pedagogia	Educação Infantil e Psicopedagogia
Luiza	F / 31 anos	6	6	Pedagogia	Psicopedagogia
Beatriz	F / 56 anos	16	16	Letras	Psicopedagogia
Márcia	F / 34 anos	13	15	Normal Superior	Psicopedagogia
Carmem	F / 28 anos	8 meses	6	Pedagogia	Metodologia da Arte
Maria	F / 67 anos	15	40	Magistério	
Thaís	F / 45 anos	3	20	Normal Superior	Psicopedagogia e Gestão Escolar
Melissa	F / 38 anos	1	1	Normal Superior	Psicopedagogia
Raquel	F / 44 anos	3	19	Matemática	Psicopedagogia
Kelly	F / 42 anos	5	20	Letras (Inglês)	Mestranda em Linguística Aplicada
Silvia	F / 53 anos	12	22	Arte	Educação Especial

Fonte: Dados retirados da Coleta de Dados pela pesquisadora. Foram utilizados nomes fictícios para identificação dos professores

Foram entrevistadas doze professoras, sendo dez da sala de aula regular, uma professora de Arte que atende uma turma e uma professora de Inglês que atende seis turmas, sendo todas docentes do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

No quadro acima se evidencia a totalidade de professores do sexo feminino, com idades entre 28 a 67 anos, uma com formação no Magistério, 4 com formação em Pedagogia, três cursaram o Normal Superior, duas com formação em Letras e uma em Arte e uma em Matemática. A maioria com Especialização

em Pós-Graduação concluída nas diversas áreas. O tempo de docência na instituição que atuam varia de 1 a 17 anos.

Abaixo serão apresentadas as professoras, quanto à idade, tempo que lecionam na escola pesquisada, tempo total de docência, Grau de Instrução e Especialização. E logo após cada caracterização pode-se observar no depoimento extraído das entrevistas como foi dada a opção pela carreira docente.

Professora Cássia: Com vinte e nove anos de idade lecionava há quase quatro anos na rede municipal trabalhava nesta escola com sua primeira turma. No ano anterior assumiu uma classe no segundo semestre. Apresentava formação em Pedagogia e estava cursando Pós-graduação em Alfabetização e Letramento.

Professora Elisa: Estudou no Magistério no nível médio e fez Pedagogia. Possuía duas Pós-graduações, uma em Psicopedagogia e outra em Educação Infantil. Tinha quarenta e três anos e trabalhava como professora na rede municipal há quase vinte anos e estava há dezessete anos na mesma escola.

Professora Luíza: Formada em Pedagogia tinha curso de Pós-graduação em Psicopedagogia, iniciou sua carreira docente na escola que atuava há seis anos e tinha trinta e um anos.

Professora Beatriz: Com cinquenta e seis anos, a professora trabalhava há mais de dezesseis anos na mesma escola da rede e tinha Nível Superior em Letras e Pós-graduação em Psicopedagogia.

Professora Márcia: Trabalhava há quase quinze anos na rede e atuava há treze anos na mesma escola. Cursou Normal Superior e possuía Pós-Graduação em Psicopedagogia.

Professora Cássia: Docente de vinte e oito anos. Lecionava aproximadamente há seis anos e meio e estava na rede municipal há quase um ano. Era Pedagoga e possuía curso em Pós-Graduação em Arte.

Professora Maria: A Professora tinha sessenta e sete anos de idade e se aposentou pela Rede Estadual, voltou a lecionar e estava há quinze anos na rede municipal com tempo total de atuação de quarenta anos. Possuía escolarização em nível médio no magistério.

Professora Thaís: Trabalhava como docente há mais de vinte anos na rede municipal e estadual e tinha formação superior em Normal Superior com especialização em Psicopedagogia e Gestão escolar. Tinha quarenta e cinco anos. Lecionava há quinze anos na rede municipal e estava há três anos na escola pesquisada.

Professora Melissa: Lecionava nesta escola desde o início do ano letivo com tempo total de docência de nove anos em outras instituições. Na rede municipal estava aproximadamente a oito meses. Era Pedagoga e tinha curso de Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional.

Professora Raquel: A docente lecionava há mais de quinze anos na rede e trabalhava há quatro anos na escola. Era professora de Matemática e trabalhava em outra escola numa cidade próxima.

Professora Kelly: A Professora tinha quarenta e dois anos e era formada em Letras. Professora de Inglês das séries iniciais atuava na rede há cinco anos, do total de vinte anos de docência em outras instituições. Possuía Pós-graduação em Língua Portuguesa e era mestranda do Curso de Linguística Aplicada.

Professora Sílvia: Professora de Arte na rede municipal com doze anos de dedicação. Docente a mais de vinte e dois anos, também lecionava em outras escolas da rede municipal e estadual.

Quando pensamos na carreira docente e o porquê da escolha delas temos que levar em consideração os aspectos históricos, social, cultural e econômico em que vivemos. (GATTI, 2009)

Verificamos nos depoimentos que as professoras escolheram a carreira docente por motivos semelhantes, umas por gostar de crianças, outras pela influência familiar e até pela questão financeira, como nos aponta a professora Raquel ao afirmar que optou pelo curso do magistério pelo fato de que não precisava pagar. Já a professora Elisa afirmou que entrou na carreira por falta de opção e não possuía subsídios financeiros para outro curso. Contradizendo boa parte de suas colegas que afirmaram ter entrado na profissão por escolha pessoal.

A professora Cássia teve influência familiar para escolha da profissão. Sua mãe demonstrava dedicação pela docência, mostrando a filha que ser professora era questão de dedicação.

A professora Márcia também demonstrou que por influência familiar optou pela carreira docente, pois tinha duas irmãs que são professoras, reafirmando gostar da carreira docente.

A Professora Luíza buscou outras áreas antes de ser docente, mas acabou decidindo pela carreira profissional na educação. E a professora Beatriz só pode realizar a vontade de lecionar depois de cuidar da família.

Para as duas professoras Carmem e Maria, o vínculo afetivo com crianças impulsionaram para a carreira docente. Para a professora Thaís a realização da docência vem da infância.

O desemprego na indústria foi o motivador para que a professora Melissa efetivasse sua formação docente. Depois de sair da empresa que trabalhava deu prosseguimento aos seus estudos.

Entretanto mesmo com entrada na carreira docente por contextos diferentes, admitem gostar da profissão docente.

A questão da profissão docente tem se tornado tema central de debates e pesquisas, tanto nas inserções no campo do trabalho como nas trajetórias profissionais. Sabemos que não é um tema novo, mas ainda exige muitas discussões no âmbito escolar.

Discute-se também uma formação específica para a atuação do profissional de educação especial, pois nas últimas décadas tem ganhado destaque no que se refere aos processos de ensino aprendizagem aos alunos com deficiência dentro das salas regulares. É nesse novo patamar que iremos brevemente discutir a profissão docente e a atuação do professor para a inclusão.

Segundo Imbernón (2011, p.25-26), “os termos profissão, profissionalismo e profissionalização revelam-se complexos e ambíguos em relação ao seu significado e obviamente sua aplicação universal a todos os contextos é muito difícil”. Ao falarmos da formação, destacamos a docência como profissão, que na visão de Imbernón (2011) será no sentido de processo.

A formação inicial e continuada dos educadores para o atendimento de alunos com ou sem deficiência têm se tornado cada vez mais vital para o profissional docente. Vemos que muitos professores apesar de terem formação no nível superior ainda acreditam que não conseguem ensinar seus alunos para que aprendam dentro de suas expectativas.

Sabe-se que a formação inicial e continuada do docente é parte do processo de profissionalização. Muitas pesquisas revelaram que os professores não se sentem preparados (LEITE, 2016, MONTEIRO, 2015), mas a questão central não é o preparo e sim como devem realizar o trabalho em sala de aula com estes alunos, uma vez que as turmas possuem diversidade, que de acordo com Imbernón (2011, p. 31), “a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico” e como ele pode ser usado frente a esta diversidade. Os alunos são heterogêneos e por isso, segundo Tardif e Lessard (2013, p. 258) “não são dotados das mesmas capacidades pessoais e das mesmas possibilidades sociais. Sua flexibilidade, sua capacidade de aprender, suas possibilidades de engajar-se numa tarefa, sua concentração, etc., tudo varia”. O que requer que a formação do docente deixe de ser tradicional e tenha um preparo voltado para a diversidade. Imbernón (2011) afirma que:

Por isso, na formação do profissional da educação é mais importante centrar a atenção em como os professores elaboram a informação pedagógica de que dispõem e os dados que observam nas situações da docência, e em como essa elaboração ou processamento de informação se projeta sobre os planos de ação da docência e em seu desenvolvimento prático. (IMBERNÓN, 2011, p. 41)

O autor acredita que o professor na sua formação inicial não recebe o preparo “suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula”. (IMBERNÓN, 2011, p. 43). A LDBEN (1996) retrata os profissionais da educação:

Art. 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em

universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDBEN, 1996)

As Instituições de Educação Superior necessitam rever seus currículos e adequá-los a necessidade atual da educação contemporânea. O saber técnico não é suficiente para atender a demanda da globalização e requer uma reformulação na metodologia e na prática pedagógica. 8

Quando se fala em conhecimento profissional do docente, Imbernón (2011, p. 30) afirma que “comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais”.

Sabemos que as instituições de ensino superior não estão aptas a formar professores para a educação inclusiva porque seu ensino é segregado. O enfoque está nas reflexões e estratégias de formação docente numa perspectiva para contemplar a heterogeneidade na sala de aula.

A formação docente torna-se imprescindível para o atendimento de alunos com ou sem deficiência para subsidiar a ação pedagógica destinada a este alunado.

Em seguida foi descrita a caracterização dos alunos com deficiência conforme encontrado nos documentos pesquisados.

4.1.3 Caracterização dos alunos com deficiência matriculados na escola no ano de 2017

Para efeito ético das discussões dos resultados dos dados coletados nos documentos Ficha do aluno, Ficha de Matrícula e relato de professores os alunos participantes receberam a denominação de “A1”, “A2” até A15, e para suas turmas foram atribuídas letras fictícias para preservar sua identidade.

Tabela 3 – Caracterização dos alunos com deficiência indicados pela escola no período diurno.

Caracterização dos alunos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Deficiência Intelectual (A1, A7, A8, A10, A12)	1	0	4	0	0
Síndrome de Down (A2, A4)	1	1	0	0	0
Deficiência Física (A9)	0	0	1	0	0
Baixa Visão (A3, A6, A13)	1	0	1	1	0
Deficiência Múltipla (A15)	0	0	0	0	1
TGD – Autismo, TID, Asperger e Rett (A14)	0	0	0	1	0
TDAH (A11)	0	0	1	0	0
Outros (A5)	0	1	0	0	0
TOTAL POR SÉRIE	3	2	7	2	1

Fonte: Dados retirados da Coleta de Dados pela pesquisadora.

As denominações das deficiências atribuídas a esses alunos descritas no quadro acima estão de acordo com o INEP (BRASIL, 2015), exceto quanto a “Síndrome de Down” O documento orienta que deve estar atrelada a “deficiência intelectual”, mas neste caso será tabulado separado, conforme segue as informações encontradas na Ficha do Aluno com Deficiência da escola pesquisada.

O quadro acima revela um número maior de alunos com deficiência no 3^a ano. A denominação “deficiência intelectual e outros” são alunos que não apresentam laudo médico e estão em investigação, estes foram indicados por suas professoras.

Outro ponto marcante das entrevistas foi a informação de que nas salas pesquisadas havia outros alunos, além dos que possuíam laudo, estes estavam em investigação para saber se apresentavam alguma deficiência, devido à dificuldade apresentada por eles e que não apareceram estes dados na coleta inicial e nem foram encontrados dados na Ficha do aluno com deficiência e Ficha de matrícula.

Após colher informações na Ficha de matrícula do aluno, Ficha de caracterização da sala de recursos, relatos das professoras nas entrevistas e informações do Diário de Campo foi necessário elaborar um Quadro de caracterização contendo informações de cada aluno para descrevê-los. Segue abaixo a caracterização de cada aluno:

O aluno A1, matriculado no 1^o ano, tinha seis anos e estava em processo de alfabetização. De acordo com o depoimento da professora o aluno não apresentava um diagnóstico preciso a respeito de sua deficiência, contudo, segundo ela, apresentava acentuada dificuldade de aprendizagem e hiperatividade, por isso está “em investigação”. Todavia em sua ficha foi enquadrado como aluno com deficiência intelectual.

O aluno A1 [...] que não sei dizer se ele tem algum probleminha. Eu conversei com a mãe que disse que teve muito problema na gravidez. Ele tem algum problema e não sei o que é. Ele não acata regras, não para sentado, briga muito e assim não sabe escrever, não sabe as letras do alfabeto e tem problema também na aprendizagem. O que ele realmente tem não se sabe dizer o que é. (Prof.^a Beatriz)

O aluno A2, seis anos, cursava o 1^o ano, não frequentou a educação infantil, possuía diagnóstico com CID 10: Q90 – Síndrome de Down e Baixa Visão (USG do globo ocular). Necessitava, segundo dados coletados em sua ficha, de adaptação curricular, de um professor auxiliar. Segundo depoimento da professora o aluno estava aprendendo a socializar com colegas, pois foi matriculado na

escola pela primeira vez. Devido a sua baixa visão andava apoiado nas paredes e sua mãe participava das aulas o acompanhando durante o horário do recreio.

Com seis anos de idade a aluna A3 tinha Miopia, classificada no CID 10 com Baixa visão, fazia uso de óculos e cadernos com linhas grossas com apoio da professora. A aluna estava em processo de alfabetização.

O aluno A4 frequentava o 2º ano, mas ficou retido no 1º ano, cursando duas vezes. Tem o CID10: Q90 —Síndrome de Down e com doze anos estava sendo alfabetizado, necessitando, segundo dados descritos na ficha de adaptação curricular. Tinha dificuldade na fala, mas sua professora afirmou compreender sua fala na maioria das vezes.

O aluno A5, com oito anos, cursa o 2º ano pela terceira vez. Foi diagnosticado com Esquizofrenia e tomava medicamento controlado. Já era alfabetizado, comunicativo e não necessitava de apoio especializado, com nove anos, apenas era inseguro de acordo com relato de sua professora.

Fernandes (et al, 2009) afirma que:

O conceito de condutas típicas também inclui alunos com diagnóstico de esquizofrenia ou outras psicoses. Nestes casos há presença de delírios ou alucinações visuais, olfativas, gustativas e sinestésicas que, em geral, ocasionam completa desorganização da personalidade, interferindo na percepção e compreensão da realidade. Nos momentos de crise pode ocorrer desorientação no espaço e tempo, isolamento, transitoriedade de humor (triste ou eufórico), descuido da higiene pessoal, agitação motora, loquacidade, embotamento afetivo, condutas estranhas e bizarras (SPLINO, 2007). (FERNANDES et al, 2009, p.159)

A esquizofrenia, portanto, não entra no rol de deficiências, uma vez que se configura como um transtorno mental. Contudo, nessa escola, o aluno foi enquadrado como um aluno com deficiência.

Com baixa visão e perda de um olho, o aluno A6 tinha o CID: H26 (outras cataratas) e H 54.4 (cegueira de um olho) faz uso das Tecnologias Assistivas como os óculos, caderno com linhas grossas, Lupa e plano Inclinado. Já era alfabetizado e suas atividades eram ampliadas conforme o conteúdo ministrado pela professora no terceiro ano.

A deficiência visual é dividida em duas partes Segundo Sant'Anna e Lírio (2016):

a) Cegueira é toda alteração visual que impede a percepção de cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento de objetos, pela perda total da visão, incluindo a percepção de luz. b) Baixa quando o comprometimento das funções visuais limita a execução de tarefas, mesmo quando o maior grau de correção é utilizado. (SANT'ANNA E LÍRIO, 2016, p. 26-27)

O aluno A7 tinha oito anos e estava no 3º ano, sem diagnóstico de sua deficiência. Não possuía nenhuma informação anterior no histórico escolar e ficha de aluno da Sala de Recursos. Ainda não era alfabetizado e faz uso de fralda geriátrica. A professora relatou que estava “em investigação” sobre suas dificuldades de aprendizagem, todavia já foi enquadrado como alunos com deficiência intelectual.

O aluno A7 tem alguma deficiência que não conhecemos, não recebemos o laudo [...] Ele é um aluno que veio de outro município para esta cidade, e estão solicitando para o médico o laudo dele. É um aluno com a deficiência bem acentuada, pois ele fala pouco, não faz as necessidades fisiológicas, a coordenação motora dele é bem precária e necessita de uma professora acompanhando ele diretamente. (Prof.^a Carmem)

No 3º ano, o aluno A8, tinha oito anos e ainda estava sendo alfabetizado, pois segundo sua professora teve paralisia cerebral e não tinha diagnóstico médico no momento, devido a isso não memoriza as informações e conteúdos ministrados em sala de aula, estando “em investigação” para identificar suas necessidades educacionais.

O aluno A9 tinha oito anos e está no 3º ano e estava em fase de alfabetização, apresentava dificuldade na fala e tinha comprometimento físico em consequência da Paralisia Cerebral. O CID10: G80.9 (Paralisia Cerebral) e N25.9 (Transtornos resultantes de função alterada – Disartria e disfagia). Fazia uso de Tecnologia Assistiva como a Cadeira de Rodas, Mesa adaptada para cadeira de rodas e Notebook, em que fazia suas atividades e eram salvas para posterior conferência da docente da turma.

É denominada Deficiência física a perda ou redução da capacidade de movimento de qualquer parte do corpo. Segundo Pires, Blanco e Oliveira (2009):

A paralisia cerebral (PC), também denominada *Encefalopatia Crônica da Infância ou Dismotria Cerebral Ontogenética*, pode ser caracterizada como uma lesão encefálica não progressiva, que acarreta alteração do movimento e da postura e pode ser ocasionada antes, durante ou depois do nascimento, enquanto ocorre o desenvolvimento neurológico

(BRASIL, 1995). A alteração da função motora, nesses casos, interfere nas possibilidades de contração e relaxamento muscular (tônus). (PIRES, BLANCO E OLIVEIRA, 2009, p.139-140)

A aluna A10 repetiu o 3º ano e cursava a série pela terceira vez. Com dez anos era alfabetizada e estava “em investigação” para detectar suas dificuldades na aprendizagem. Necessitava de apoio da professora constantemente e algumas atividades eram manuscritas em seu caderno para que pudesse resolvê-las.

Com nove anos o aluno A 11 estava no terceiro ano. Foi diagnosticado com TDAH (Transtorno do Déficit da Atenção e Hiperatividade). Além de alfabetizado não apresentava dificuldades de aprendizado. No seu Atestado médico foi descartado o Déficit de Atenção. Por ser um tipo de transtorno não se enquadra no rol de deficiências. Segundo Weiss e Cruz:

O Transtorno do Déficit da Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem seus sintomas descritos nos manuais médicos internacionais – o CID-10 e DSM-IV, que fazem uma classificação, dividindo-o em três subtipos: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo/impulsivo e tipo combinado. Para que o sujeito seja classificado nos subtipos deve apresentar evidências de prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional e alguns sintomas já devem estar presentes desde antes dos 7 anos de idade. Autores como Barkley (2003) acreditam que nestes casos exista disfunção neurobiológica que afetaria as funções executivas do cérebro que englobam os processos responsáveis por focalizar, direcionar, regular, gerenciar e integrar funções cognitivas, emoções e comportamentos – tarefas simples e solução ativa de novos problemas. (WEISS, CRUZ, 2009, p. 71-72)

Com nove anos o aluno A12 estava no 3º ano, sendo retido duas vezes no segundo ano. Foi alfabetizado e não tinha dificuldade de aprendizagem, necessitando apenas de apoio da professora em que às vezes demonstrava insegurança. Não possui diagnóstico definido estando “em investigação”.

Diagnosticado com Baixa Visão, o aluno A13, tinha onze anos tendo cursado o terceiro ano três vezes. Fazia uso de Tecnologia Assistiva como os óculos, caderno com linhas grossas, Lupa e Plano Inclinado. Lia com autonomia e recebia atividades ampliadas conforme o conteúdo das aulas.

Com 10 anos e no 4º ano o aluno A14 tinha o CID: F70.0 Retardo Mental leve (menção de ausência ou comprometimento mínimo do comportamento), F 83 Suspeita de Transtorno Misto Específico do Desenvolvimento e Fissura Lábio Palatal e um relatório da Psicóloga com laudo de TEA (Transtorno Espectro

Autista). Ele foi alfabetizado e com apoio da professora auxiliar fazia as atividades em seu caderno manuscritas por ela para que ele pudesse resolvê-las. Suas atividades eram diferenciadas do restante da turma.

Fernandes (et al, 2009) descreve o “*Transtorno Invasivo do Desenvolvimento* (TID) se caracteriza por um comprometimento grave ou global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades”.

O *autismo* é um dos transtornos invasivos de desenvolvimento mais conhecido. E ainda segundo os autores Fernandes (et al, 2009):

Há uma grande variação no grau e extensão do comprometimento do indivíduo, que pode ter desde poucas áreas afetadas com pequeno prejuízo funcional até a maioria ou totalidade das áreas do desenvolvimento atingidas de forma significativa. Por isso, atualmente tem sido preferida a expressão *espectro autista*, já que todas as variações possíveis no grau de comprometimento nas diferentes áreas de funcionamento podem estar presentes. Para elaborar uma proposta psico-educacional adequada, torna-se fundamental conhecer o perfil de cada indivíduo e não apenas seu diagnóstico clínico. (FERNANDES et al, 2009, p. 157)

O aluno A15 repetiu duas vezes o segundo ano e três vezes o terceiro ano, está cursando o 5º. Tem o CID: F71 Retardo mental moderado, G81.1 Hemiplegia espástica e I 69 Sequelas de doenças cerebrovasculares sendo diagnosticado com deficiências múltiplas. Tinha treze anos, fazia uso dos óculos e não memoriza quase nenhuma informação dada em sala de aula. Não era alfabetizado e necessita de acompanhamento e intervenção da professora constantemente. A paralisia cerebral também está classificada em três padrões típicos, dependendo do membro atingido (das partes do corpo atingidas): hemiplegia, paraplegia e tetraplegia. • Hemiplegia - braço e perna do mesmo lado. O braço é dobrado; mão espástica ou flácida, devido ao pouco uso. Já a perna atingida se apoia na ponta dos pés, ou na lateral externa do pé. (SEESP/MEC, 2006, p. 15)

Pires, Blanco e Oliveira (2009) descrevem que “a deficiência múltipla (DMU) se caracteriza pela existência, concomitante, de dois ou mais tipos de deficiência primária em uma pessoa (IHA, 1999)”.

Considerando as deficiências aqui relatadas, cabe reconhecer que o diagnóstico não cabe ao professor de sala de aula ou a equipe escolar, pois a sua especialidade docente é a pedagógica, assim Bueno (2012) faz uma crítica de que a “identificação de alunos com deficiência” não pode ser realizada pela equipe escolar porque “boa parte de nossos estudos tem constatado a precariedade da formação da equipe escolar frente a esse alunado” e ainda afirma que:

As críticas sobre a patologização do alunado efetuada por, ou pelo menos, com a cumplicidade dos especialistas, referem-se, basicamente, à parcela daquele alunado das camadas populares que apresentava baixo rendimento escolar e que passou a ser diagnosticada como “portadores de distúrbios de aprendizagem” ou de deficiência mental leve, pela simples aplicação de testes padronizados que consideram aspectos políticos, econômicos, culturais, educacionais e pedagógicos que poderiam estar influenciando no rendimento escolar. (BUENO, 2012, p. 290-291)

O autor critica as propostas políticas atuais que querem direcionar essa identificação para a equipe escolar. A necessidade de diagnósticos mais precisos para alunos que apresentam qualquer dificuldade de aprendizagem é um requisito para não se correr o risco de rotular os alunos que apresentarem dificuldades escolares que nem sempre estão relacionados à presença de uma deficiência.

Compartilhando, em partes, do mesmo consenso que Bueno, Fernandes (et al.; 2009, p. 160) afirma que “justamente, devido à dificuldade no diagnóstico diferencial, indivíduos apresentando quadros de condutas típicas devem sempre ser avaliados por equipes multidisciplinares, em parceria com a Saúde e a Educação”.

As dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos podem ser consequência de uma escola que não respeita as diferenças e padroniza o ensino. Cabe ao educador fazer um diagnóstico inicial para conhecer as dificuldades dos alunos e verificar quais são suas necessidades de aprendizagem a fim de alcançar os objetivos propostos pelo currículo, deve-se investigar se as metodologias são adequadas para o ensino-aprendizagem do aluno, pois sem dados corretos arriscamos adotar rótulos e práticas ineficazes para o trabalho docente.

No caso da escola investigada verifica-se que a diversidade de alunos na sala de aula se apresenta como um grande desafio para a ação docente. Alunos com diferentes deficiências exigem do professor na perspectiva da inclusão

escolar, de ensino e de gestão e organização do trabalho docente, estudos e discussões programados com a equipe gestora para o avanço de seus alunos.

4.2 Formação Docente para o Atendimento de Alunos com Deficiência

Neste eixo buscou-se analisar o posicionamento dos professores em relação à formação para trabalhar com alunos com deficiência. Segundo Martins (2009, p. 79) “há uma necessidade de uma efetiva capacitação desses profissionais, que proporcione uma nova maneira de perceber e atuar com a diferença, com a diversidade dos alunos no ambiente escolar”.

4.2.1 Formação de professores para inclusão

Analisando o perfil dos participantes da entrevista verificou-se que 100% dos professores são do sexo feminino. Tardif e Lessard (2013) dizem que essa é uma tarefa que lembra o fundamento da virtude, característica feminina, mas obviamente à docência se transformou ao longo dos anos e Tardif (2013) complementa que “não podemos compreender o desenvolvimento do ensino sem levar em conta a importância do trabalho feminino”.

A idade das professoras oscilava entre 28 a 67 anos. A maioria dos professores encontra-se na faixa etária abaixo de 45 anos. Segundo o INEP (2016), as faixas etárias dos docentes no Brasil entre 26 a 35 anos correspondem 29,7% e de 36 a 45 anos, são de 34,1% e acima de 45 anos correspondem a 30,1% dos professores da educação básica.

Nesse sentido, no que concerne à “Formação Docente” somente uma entre as doze entrevistadas não possuía curso superior, tendo concluído apenas o magistério, mas com 40 anos de trabalho docente, juntando o tempo na esfera municipal e estadual e com maior tempo de docência entre as professoras entrevistadas. O nível superior, neste município, não é um pré-requisito obrigatório para ingressar na carreira docente como preconiza a LDBEN 9394/96 que tornou

obrigatório a formação em nível superior para os docentes da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Quanto à formação superior tem: duas com letras, quatro com pedagogia, três normal superior, uma matemática, uma com arte.

Em nível de Brasil em relação a escolaridades, 74,8% dos professores que atuam na educação básica nos anos iniciais, possuem nível superior completo, segundo o INEP (2016).

Além da formação superior a maioria delas relatou ter curso de pós-graduação *latu sensu* em: Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento, Educação Infantil, Metodologia da Arte, Gestão escolar, Linguística Aplicada em nível *Stricto Sensu*, e uma das doze docentes tem curso em Educação Especial. Prieto (2006), no que diz respeito à preparação dos professores para trabalharem com alunos com deficiência, afirma:

Há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitações do curso de pedagogia. (PRIETO, 2006)

Entre as necessidades de atendimento aos alunos com deficiência podem se destacar a formação específica e continuada dos professores evidenciado por Silva (2010), que ao entrevistar os professores das classes regulares, confirmam que eles estão inseridos na sala de aula sem qualificação para tratar de alunos com deficiência e muitos indagam que faltam apoio e orientação quanto ao trabalho com alunos.

Resultados semelhantes foram encontrados por Costa (2016) e Monteiro (2015) que revelaram em seus estudos que os educadores não se sentiam preparados para o trabalho com alunos com deficiência e apontam para a formação inicial e continuada dos docentes. Com base nesses dados, entende-se que deveriam ocorrer mudanças profundas no sistema educacional brasileiro. Apesar de existirem leis que amparam nossos alunos com deficiência, há barreiras que pouco priorizam o preparo dos professores da educação básica que tem em suas turmas alunos com deficiências (BUENO, 1999).

Nono (2011, p. 72) afirma, “o curso de formação inicial parece não fornecer informações suficientes sobre o que acontece no ambiente escolar”, o que indica que muitos dos temas tratados não são atuais ou pouco retrata a vivência de nossos alunos.

Outras pesquisas recentemente vêm afirmando que as Instituições de Ensino Superior precisam adequar seus currículos para formação de professores a fim de atender todos os alunos. Caiado, Jesus e Baptista (2011) afirmam que:

A formação do professor de Educação especial não pode ser analisada isoladamente. Ao contrário, é preciso considerá-lo como parte integrante da formação dos profissionais da Educação em geral e submetê-la, portanto, às mesmas discussões que se vêm fazendo nesse âmbito, seja no âmbito nacional, estadual ou regional. Uma dessas discussões refere-se à identidade do curso de Pedagogia, reafirmada em 1996, pela importância dada à formação do professor, que deve constituir-se no eixo da reestruturação do curso e que retorna atualmente no bojo da discussão sobre as diretrizes para a formação do professor. (CAIADO, JESUS E BAPTISTA, 2011, p. 134)

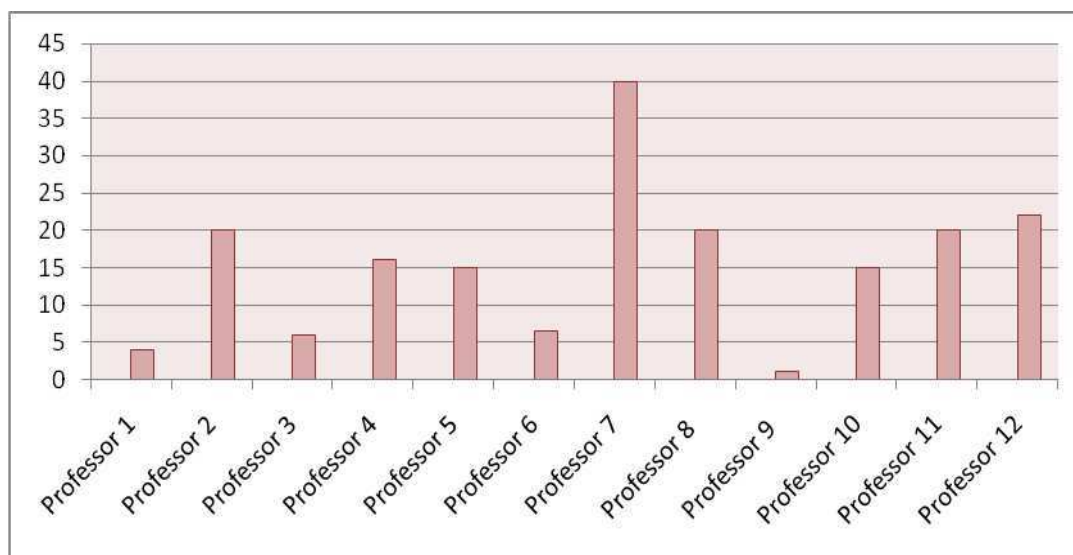
Analisando a formação dos professores entrevistados apenas uma optou por um curso de complementação voltado à temática educação especial, o que pode indicar pouco interesse pela área e, conseqüentemente, dificuldades ao se deparar com a presença de alunos com deficiência em suas classes. Mitler (2003), afirma que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todos as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”. (MITTLER, 2003, p.16)

Em relação ao tempo de formação docente a maioria atuava na educação básica com o magistério do qual se exigiu para prestar concurso público na rede municipal e durante a atuação buscou-se cursar o ensino superior. A formação inicial requer uma estruturação, o que concerne uma ampla articulação entre os agentes envolvidos no sentido de efetivar um sistema nacional de formação que possa colaborar efetivamente na qualidade de ensino.

Mais da metade das professoras possuem menos de 15 anos de formação. O gráfico 4 mostra o tempo de atividade docente.

Gráfico 5 - Tempo de Atuação Profissional



Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Perguntamos quanto ao número e tipo de deficiências apresentadas pelos alunos em suas salas de aula. As professoras responderam que tinham alunos com: Baixa Visão, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, TDAH, Deficiência Múltipla, Deficiência Física, Esquizofrenia e Autismo.

Nenhuma docente fez comentários sobre o número de alunos de sua turma, constatado durante as observações de campo e análise de documentos que a média de alunos era de 20 crianças, não ultrapassando 23 alunos. Conforme a Lei nº 15.830, de 15 de junho de 2015 (BRASIL, 2015) a escola segue a recomendação limitando o número de 25 alunos nas salas de aula que tiverem alunos com deficiência incluídos.

Em relação às dificuldades das professoras em relação à presença de alunos com deficiência em suas salas, observa-se que o maior destaque foi às dificuldades relacionadas ao tipo de atividade pedagógica que melhor atendessem as necessidades dos alunos com deficiência.

Outro destaque na fala das professoras é a falta de orientação e conhecimento a respeito da deficiência do aluno, que segundo Sant'Anna e Lírio (2016, p.33) voltam “a frisar o fato de que os professores regentes da rede não recebem treinamento especializado para o ensino de deficientes visuais”.

Não tive nenhuma formação e nem orientação. Fui descobrir o caso do menino com Síndrome de Down que seria aluno da turma, mas ninguém falou que ele não enxergava. Eu fui descobrir por acaso e a mãe disse que ele não enxerga para mim. Foi um susto. Agora os outros também nem a escola sabia o que tinha. Eu fui percebendo no dia a dia, eu pedi socorro, eu pedi que chamasse a psicopedagoga e a psicóloga, todas as pessoas que trabalham na escola que podiam ajudá-lo. Pedi para chamar a mãe, mas ninguém orienta não. Na verdade, acho que nem a escola sabia que as crianças tinham esses problemas. (Prof.^a Beatriz)

Pires (2009, p. 205) corrobora com a fala da professora quando “ao se deparar com alguma deficiência sensorial – p. ex., de visão, ou de audição, e outras funções, como deficiências mentais, o professor geralmente leva um susto”.

Nos relatos dos docentes entrevistados vemos que o professor de sala de aula não tem apoio ou recurso para um trabalho adequado e que muitas vezes desconhecem o que de fato o aluno com deficiência apresenta. Prieto afirma que: “Os conhecimentos sobre o aluno com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos”. (PRIETO, 2006, p. 58)

Isso ocorre devido ao fato de que não há formação para atendimento de alunos com deficiência em HEC (Horário de Estudo Coletivo) ou cursos na própria instituição que possibilitem à construção de um trabalho coletivo que valorize sua prática, além de afirmarem a falta de diálogo com outros professores que possuem alunos com deficiências. Nóvoa (2009, p.16) enfatiza que “a ideia de escola como espaço de formação, como espaço de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, e supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” deve criar momentos para a troca de experiências entre seus pares, pois são processos do trabalho docente.

Sarmiento (1994) corrobora com o autor acima e afirma que:

Os professores na escola primária necessitam uns dos outros para o apoio mútuo, para o reforço da auto-estima, para avaliar tensões, para interpretar acontecimentos, para debater ideias, para lidar com problemas

e crises. Elas necessitam umas das outras, mas não partilham necessariamente os mesmos valores e perspectivas de fundo. (SARMENTO, 1994, p. 78)

Nas entrevistas aplicadas aos professores sujeitos desta pesquisa podemos evidenciar suas angustias e relatam que “não estamos preparados para a inclusão” afirmam a maioria das professoras entrevistadas e algumas ainda afirma no coletivo “nós não estamos preparadas” o que constata Vitaliano (2007) ao questionar se “os professores estão preparados para assumir tal responsabilidade” em relação ao aluno com deficiência, e responde a autora que “sabemos que não”. (VITALIANO, 2007, p. 400)

Não eu não estou preparada eu acho que a gente vai à medida que você recebe um aluno de inclusão vai aprendendo com o próprio aluno aprende com ele e vai adaptando com ele que acho que preparada a gente não está e ninguém está e não tem esse preparo. (Prof.^a Maria)
Não nós não estamos, não só eu como todos dessa rede acho que nós tínhamos que ter cursos para nos preparar para isso e mesmo também que não tenha espaço físico as salas são pequenas são com bastante alunos, as carteiras não são adequadas, o banheiro como que uma criança não temos nenhuma ajuda no meu caso se a mãe não vier como vou largar a sala e levá-lo nós não estamos preparados. (Prof.^a Beatriz)

Sabe-se que o investimento em recursos humanos ainda é baixo e que os professores não têm conhecimento da prática pedagógica para atendimento de alunos com deficiência, que para Mittler (2003) “O que lhes falta, muitas vezes é a confiança em sua própria habilidade”. O autor também afirma que necessita de formação docente e “as oportunidades disponíveis atualmente para o desenvolvimento profissional constituem um marco principal para todos os professores e, portanto, para todas as crianças” (MITTLER, 2003, p. 37). No relato abaixo da professora, percebemos o quanto é importante estar qualificado e ter conhecimento da deficiência do aluno.

[...] por falta de conhecimento, por medo de não saber o que fazer, porque a primeira coisa quando você tem um aluno com deficiência, o medo é a primeira coisa que aparece. Eu não vou dar conta, não vou saber trabalhar, não vou saber adaptar o que ele precisa é muito mais, o medo de prejudicar o aluno do que o não querer, do preconceito propriamente dito, mas na verdade nós que somos professores, acabamos tendo esta coisa de correr atrás, de buscar novos métodos e isso é muito importante para nós. É muito importante aprender todo dia e eles trazem este aprendizado todo dia. (Prof.^a Luiza)

Durante os relatos de alguns professores foi possível identificar a visão sobre inclusão escolar, dando ênfase à simples inserção de alunos com deficiência nas classes como forma de inclusão, sem considerar a qualidade de ensino que é oferecida a eles.

De acordo com Prieto “todo plano de formação deve servir para que os professores tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é para os alunos com necessidades educacionais especiais um mero espaço de socialização” (PRIETO, 2006, p. 60).

As professoras Sílvia e Raquel afirmaram que “apesar dos alunos estarem no mesmo ambiente não significa que estão incluídos”. Embora apontem outros aspectos de inclusão como currículo adaptado, orientação para equipe, falta de conhecimento sobre a deficiência, focalizaram na “inclusão” como a simples presença do aluno na escola, sem se referirem à necessidade de um trabalho em equipe e colaborativo para que o aluno seja de fato atendido em suas reais necessidades educacional.

Percebemos nas verbalizações dos docentes as dificuldades encontradas na realização das práticas docentes. A falta de apoio técnico e formação específica foram dificuldades destacadas por todas as docentes. Sabe-se que “é importante que todos os professores – conscientes da importância do processo inclusivo – tenham, pelo menos, conhecimentos básicos sobre as necessidades especiais de seus alunos” (MARTINS, 2009, p. 80). E de acordo com o autor, sabe-se que:

É uma exigência atual, portanto, a partir da vivência cotidiana dos docentes, tendo em vista que a grande maioria dos professores do ensino básico não teve a oportunidade de construir, durante a sua formação na graduação ou em nível médio, conhecimento sobre a educação de pessoas com deficiência ou com outras necessidades especiais. (MARTINS, 2009, p. 85)

As professoras Melissa e Cássia que têm menos de cinco anos de docência exaltaram a preocupação com a falta de experiência já que alguns estão em início de carreira. Como caracteriza Tardif (2002) os saberes práticos ou experimentais vêm da prática cotidiana da profissão. Martins (2009, Ferreira;

Ferreira, apud, 2004) diz que “ainda está bem evidente o despreparo dos profissionais de educação, de uma maneira geral, no tocante ao conhecimento sobre as peculiaridades de seus alunos [...]”.

Nos relatos das professoras pesquisadas, percebe-se que não houve curso de capacitação em nenhum período para que pudessem ter qualificação mínima para o trabalho em sala de aula com alunos com deficiência.

De acordo com Prieto (2006):

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (PIETRO, 2006, p.57)

Na atual sociedade ainda há muitas dúvidas e resistências a respeito da educação inclusiva (Martins, 2009), uma equipe gestora que aceite a diversidade e a autora ainda declara que:

O maior problema que se enfrenta, hoje, não diz respeito à inclusão escolar, em si. Na realidade, está naqueles que constituem o sistema escolar – planejadores, dirigentes, supervisores, coordenadores, docentes – que, em decorrência do desconhecimento a respeito das reais condições das pessoas com deficiência e com outras com necessidades educacionais especiais, assim como sua falta de preparação, apresentam barreiras atitudinais, limites conceituais e, conseqüentemente, incapacidade de planejar um mundo diferente, um sistema escolar não-homogêneo, no qual cada pessoa possa progredir em seu ritmo próprio e de maneira conjunta com a turma onde está inserida. (MARTINS, 2009, p. 88)

Outro destaque foi à ausência de uma equipe composta por especialistas para atuarem em colaboração com professores com o intuito de realizar ações práticas educativas inclusivas.

Para a maioria dos professores, a principal necessidade apontada foi uma equipe gestora e de especialistas para darem suporte ao apoio pedagógico devido à urgência a respeito da ação pedagógica com alunos com deficiência.

Dos doze professores entrevistados apenas duas citaram que receberam informações sobre os alunos com deficiência, mas nenhuma teve um direcionamento de suas atividades em sala de aula, como relatam abaixo:

Eu tive uma reunião com a coordenadora e com a professora da sala de recursos onde elas me falaram sobre o lápis que deveria ser utilizado e

as linhas do caderno que eu poderia fazer, mas não me falou assim o que trabalhar com ela se eu poderia trabalhar o mesmo conteúdo ou diferente ou se eu trabalhasse só com o nível dela de conhecimento ou se eu podia fazer outro tipo de trabalho se trabalho com projeto não me orientou assim exatamente não, eu achei que ficou falho. (Professora Thaís)

Quanto às orientações recebidas verifica-se na foto abaixo que a professora seguiu a orientação da professora de sala de recursos. Na foto abaixo se verifica o lápis encapado.

Figura 2: Aluna usando o lápis encapado de emborrachado

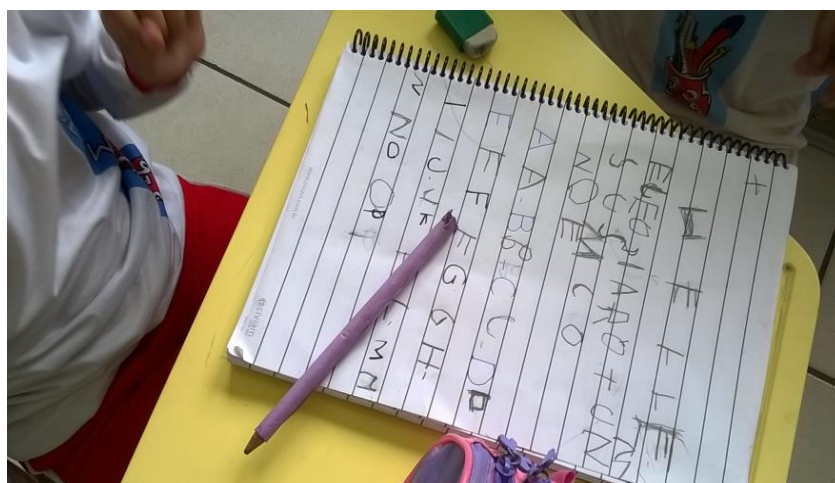


Foto: Arquivo da pesquisadora

Como podemos ver a aluna estava usando o lápis encapado com EVA e o caderno grande com linhas grossas e pretas. Contudo, no seu depoimento a professora revela insegurança.

Já a professora Luiza relatou que:

Não. Orientação a princípio não, depois que eu iniciei o ano letivo com a sala tive uma reunião com a coordenação, a professora da sala de recursos e a coordenadora de educação inclusiva para algumas orientações sobre estes alunos para eu poder saber o caso de cada um deles. E acredito que dentro do que eles precisavam e que é uma coisa muito reduzida, uma orientação que acaba sendo insuficiente para saber trabalhar noite e dia com este tipo de criança, mas acabou sendo um direcionamento e não uma orientação do que fazer propriamente. (Prof.^a Luiza)

Observa-se, portanto, que contrariando o que estabelece a LDBEN (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) sobre qualificação profissional do docente, as

professoras não receberam uma formação adequada para atuarem com segurança junto aos alunos com deficiência. Na pesquisa de Rios e Novaes (2009) consideram que apesar de termos leis que orientam a inclusão, as professoras pesquisadas por eles “foram unânimes em admitir que não estavam sendo suficientemente preparadas” para a prática pedagógica de alunos com deficiência, esta formação deixa a desejar tanto nos cursos de formação quanto nas escolas em que trabalham.

Outra questão que em nenhum momento foi apontada pelas professoras é o trabalho coletivo ou parcerias, já quase todas afirmaram não saber que tipo de trabalho pedagógico poderia ser realizado com o aluno com deficiência na sala de aula, evidenciando o trabalho solitário como enfatiza Marcelo (2009):

[...] a forma celular da organização escolar e a ecologia de distribuição do espaço e do tempo colocam as interações entre os professores à margem do seu trabalho diário. O individualismo caracteriza sua socialização; os professores não partilham uma potente cultura técnica. As maiores recompensas psíquicas dos professores são obtidas no isolamento de seus companheiros, e toma-se muito cuidado de não franquear as barreiras das salas de aula. (MARCELO, 2009, apud LORTIE, 1975, p.5)

Em seus estudos, Imbernón (2011, p. 51) afirma que “o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva”.

Outro fator importante, mas que teve pouca inferência das professoras foi o trabalho com a equipe gestora que engloba as professoras especialistas, as coordenadoras pedagógicas e diretores de escola, que necessitam suprir as necessidades das professoras no que concerne à educação dos alunos com deficiência. Esse trabalho em equipe é essencial para suprir as angústias em que se encontram as professoras no atendimento a alunos com deficiência. E Imbernón (2011, p. 52) ressalta que “a formação personalista e isolado pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais”.

Diante das respostas, infere-se que as professoras apresentam muita preocupação a respeito da inclusão escolar, solicitando apoio que as capacite

para atender os alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, o que se entende que é um desafio enfrentado por muitos docentes.

A professora Silvia indicou que o trabalho com a inclusão deve também ser expandido aos funcionários da escola que considera como princípio inclusivo, além de estender a comunidade escolar e familiar.

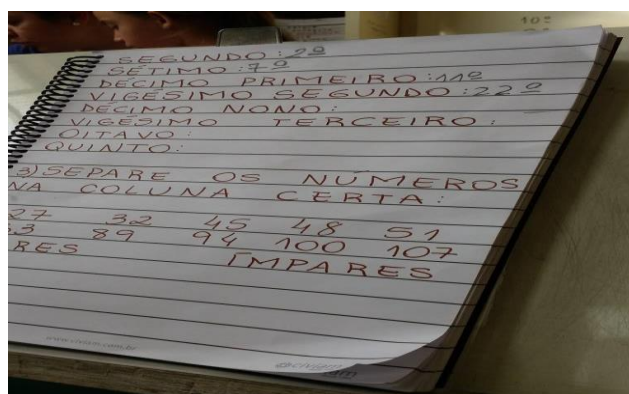
Nesse sentido, de acordo com Guimarães, Azevedo e André, (2016),

Propõe-se então, imediata revisão do projeto político-pedagógico, dos cursos de formação de professores e que este se inspire na base normativa que fundamenta a inclusão escolar no país, conforme recomendação da Política Nacional Inclusiva (BRASIL, 2008). É primordial que participem desse processo de revisão o projeto-político-pedagógico: gestores, pedagogos, técnicos, docentes, discentes com e sem deficiência, família, profissionais do atendimento educacional especializado, representantes de instituições especializadas e comunidade em geral. Recomenda-se, ainda, que a educação das pessoas com deficiência não esteja limitada às disciplinas específicas, mas seja proposta transversal em todo o processo formativo. (GUIMARÃES, AZEVEDO E ANDRÉ, 2016, p.76)

A professora Maria apontou que não há dificuldade com o trabalho realizado com o aluno com esquizofrenia e a Professora Carmem do terceiro ano que tem aluno com baixa visão alega o mesmo, pois os alunos não têm deficiência intelectual que acarrete atraso considerável no aprendizado.

A professora do quarto ano, Melissa afirma ampliar a maioria das atividades para o aluno e para leitura ele faz uso da lupa, já o aluno da turma do terceiro ano, a professora Carmem amplia algumas atividades e também escreve no caderno com caneta grossa e preta, permitindo a resolução das atividades com mais rapidez, mostrada na imagem a seguir.

Figura 3 - Caderno do aluno com letra cursiva da professora



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Portanto, podemos observar que a maior dificuldade dos professores é trabalhar com alunos com deficiência intelectual. No caso do aluno relatado abaixo a professora Luíza afirma ter dificuldade também por ele não ter sido alfabetizado.

O segundo aluno que eu tenho tem a parte cognitiva muito mais complicada, porque ele não acompanha as atividades adaptadas para ele e nem acompanha a rotina da sala. Precisa ser feita uma adaptação muito maior para ele, pois ainda não é alfabetizado. Então acaba sendo difícil. (Prof.^a Luíza)

Vemos que a professora apesar de ter ações para o aprendizado e desenvolvimento do aluno, ainda sente que falta um trabalho centralizado na deficiência do aluno e Prieto (2006) corrobora com a ideia de que precisa:

[...] analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandas nos seus processos de aprendizagem bem como (...) elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seus planejamentos e aprimorar o atendimento aos alunos. (PRIETO, 2006, p. 58)

A professora Cássia que tem três alunos com deficiência intelectual em sua turma também sente dificuldade em trabalhar com eles, porque sabe que o aprendizado deles difere da turma e como o modelo ainda é tradicional no contexto escolar, ela acredita que todos deveriam aprender no mesmo ritmo, mas não é o que acontece de acordo com sua fala:

Eles aprendem bem menos e mais devagar que os outros, não chegaria a esperar que cheguem ao final do ano tendo aprendido a mesma coisa. (Prof.^a Cássia)

Pires (2009, p. 199) afirma “que numa escola plural, voltada para o atendimento das necessidades da diversidade de seus alunos, o currículo é o instrumento privilegiado para responder a esta diversidade”.

De acordo com Tardif (2002, p. 23) “até agora, a formação para o magistério esteve, dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional [...]”

Numa sala de aula temos uma diversidade muito grande de alunos e entender o contexto do aluno é desafiador, e nessa perspectiva Passos (1999) acredita:

[...] ser este o grande desafio para os professores hoje: a prática real da sala de aula nos coloca diante de um cenário no qual ritmos de aprendizagem são diferentes, experiências de vida são distintas, perfis cognitivos e conhecimentos são diversos. (PASSOS, 1999, p. 110)

Parte-se do princípio de que a professora ensina e o aluno não aprende, a experiência parece não ser positiva, ela estava fazendo esforço para adaptar o conteúdo, entende-se que há uma distância entre o aluno e a intenção da professora lhe causando angústias.

Contudo, apesar de todas as limitações as professoras buscam adotar estratégias pedagógicas que atendam as especificidades de seus alunos, como atividades no notebook para o aluno com deficiência física; uso de lupa, plano inclinado e ampliação do material da aula para os alunos com baixa visão; adaptação de lápis para escrita da aluna do primeiro ano com baixa visão; uso de jogos matemáticos para o aluno com deficiência múltipla no quinto ano; trabalho em grupo realizado pela professora de Arte com o aluno do quinto ano; atividades escritas nos cadernos como no caso dos alunos com deficiência intelectual dos terceiros anos, entre outros.

4.3 A Gestão da Sala de Aula e os Alunos com Deficiência

Neste item serão analisadas as expectativas dos professores em relação aos alunos com deficiência matriculados em sua sala de aula e as estratégias pedagógicas por eles utilizadas.

4.3.1 O aluno com Deficiência no Ensino Regular: As expectativas dos Docentes

Imbuídos em receber os alunos com deficiência no início do ano letivo, muitos docentes criam no campo educacional expectativas em relação a suas turmas a fim de promover condições de igualdade de oportunidades aos seus educandos, mas o que ouvimos nas entrevistas é que se faz necessária qualificação para atendimento deste alunado.

Os professores pesquisados revelam em suas falas que a presença do aluno com deficiência, em sua maioria, não corresponde com as expectativas de aprendizagem. Vejamos o depoimento da professora:

[...] os assuntos são complexos para crianças que não tem deficiência, imagine para quem tem deficiência! Matemática no cálculo de hoje, o aluno que eu tenho, o raciocínio lógico dele é bem devagar e o da sala é mais agitado, é corrido, é difícil, não é fácil não planejar aula para ele. Eu espero uma coisa e quando chega aqui ele dá um retorno totalmente diferente. Então são todos dias reconstruindo principalmente os meus pensamentos, que eu acho que tem que atingir X e chega aqui dá, mas para ele, eu tenho que entender isso e não é fácil não. (Prof.^a Elisa)

Como é possível constatar no depoimento da professora Elisa a preocupação maior não é a deficiência do aluno em si, mas a condição pessoal desse aluno em conseguir dominar o conteúdo da série.

Nos depoimentos das professoras pode-se notar o momento que revelam o que pensam a respeito do trabalho em sala de aula quando recebem o aluno com deficiência em sua turma, do qual foi questionado se estão preparadas para trabalhar com esses alunos:

Preparada a gente nunca está. A gente se adapta da melhor maneira possível àquela criança e você sabe que sempre vai receber aquela criança e vai ser um “back”. O que você vai fazer com ela, a gente não sabe como lidar. A gente tem que adaptar nossa vida a ela. (Prof.^a Cássia)

Prof.^a Elisa Se eu disser que estou preparada, não estou, ninguém está. Eu estou aberta a procurar coisas, estudar e aceitar o aluno, isso eu estou, mas preparada acho que não. Ninguém está. (Prof.^a Elisa)

A forma como cada docente interpreta as vivências e se apropria da situação coloca em evidência sua angústia e “[...] há situações escolares que podem requerer significativas intervenções e recursos diferenciados ou mesmo para atender apropriadamente as necessidades educacionais de alguns alunos” (MAZZOTTA, 2006, p. 10).

Acho que preparada nenhum professor está para o plano de inclusão. Primeiro pela falta de informação e segundo porque a gente acaba recebendo todo ano. Hoje em dia é difícil o ano que não recebe um aluno de inclusão e eles são totalmente diferentes cada ano e então todo ano você tem que se adaptar àquele aluno. Você nunca pega um aluno igual ao outro com a mesma deficiência para poder aproveitar o mesmo material e tudo o que você tem, você vai ter que aprender tudo de novo e a falta de orientação prejudica muito o trabalho. (Prof.^a Luiza)

Autores como Mazzotta (1993, 1997, 2002) e Mantoan e Prieto (2006) refletiram sobre a importância da transformação do sistema educacional no que concerne ao trabalho do professor em sala de aula, que seria necessária uma reestruturação da proposta pedagógica frente aos alunos com deficiência. Essa proposta deve estar aliada as políticas educacionais e não se deve pensar somente no despreparo do professor ou da escola, pois a informação é necessária, mas não é suficiente.

Percebe-se que há a questão atitudinal presente nos relatos das professoras. A ordem emocional tem relevância no comportamento atitudinal de cada docente o que interfere no trabalho em sala de aula.

A professora Beatriz quando foi questionada a respeito se estava preparada para trabalhar com alunos com deficiência afirmou que não estava, mas também mencionou que a maioria de seus colegas não estava. Aqui vemos o retrato da educação em que se sabe que necessitam de apoio para o trabalho com o aluno que recebem nos dias atuais e que há muita diversidade entre estes alunos. Outro fato é adequação dos ambientes que ainda não atingem as necessidades de todos.

Não! Nós não estamos. Não só eu como todos dessa rede. Acho que nós tínhamos que ter cursos para nos preparar para isso e mesmo também que não tem espaço físico as salas são pequenas com bastantes alunos, as carteiras não são adequadas o banheiro, como que uma criança não temos nenhuma ajuda no meu caso se a mãe não vier como vou largar a sala e levá-lo. Nós não estamos preparados. (Prof.^a Beatriz)

Neste relato a professora que tem dois alunos com deficiência diferentes, afirma não estar preparada por desconhecer o que um dos alunos que está “sob investigação” possui. Pires (2009) afirma que o professor

Eu acho que não, não muito, é assim eu procuro dar o meu melhor tento ajudar, auxiliar, fazer o que seja melhor para ele, mas assim é um choque grande quando ele chega. Nós não estamos preparadas uma deficiência mais simples como a do aluno que tem parte da visão e tem um trabalho maior, porém é mais fácil de adaptar. Agora uma criança que você olha e tem o tamanho de uma criança de 9 anos, mas tem o comportamento de uma de dois ou três anos, dentro de uma sala, é muito complicado eu acho que eu não me sinto preparada. (Prof.^a Carmem)

Já a professora Maria adapta conforme a necessidade do aluno e executa as atividades para garantir o aprendizado.

Não, eu não estou preparada e ninguém está. Eu acho que a gente vai à medida que você recebe um aluno de inclusão vai aprendendo com o próprio aluno. Aprende com ele e vai adaptando o que acho certo. Não tem esse preparo na realidade. (Prof.^a Maria)

Nos relatos vemos que há uma grande necessidade de uma equipe de especialistas na escola para auxiliar e orientar os professores no trabalho docente com os alunos com deficiência.

Contudo, o conhecimento sobre o diagnóstico ou necessidade do aluno, a prática pedagógica e os mecanismos de aprendizagens do aluno com deficiência devem ser discutidos com a equipe escolar para que ocorra um direcionamento do trabalho em sala de aula.

Olha! Assim eu acho que não estamos preparadas. Eu acho que assim para a gente se preparar, a gente precisa ter muita capacitação, mas assim deveria ter uma sala com profissionais bem mais capacitados e preparados trabalhando junto porque assim você acaba deixando mesmo são 20 e poucos alunos na sala e temos que ficar ali em cima daquela criança ao invés de ficar mais com o grupo porque eles também têm necessidade e precisam disto. (Prof.^a Thaís)

O trabalho pedagógico do professor não deve ser pautado para atendimento do aluno com deficiência somente através do conhecimento específico relacionado ao tipo de deficiência. Freitas (2006) afirma que:

Sabemos que refletir sobre a educação para todos implica pensar nas relações entre os alicerces da educação geral e da especial, com formação geral e especial dos professores. A educação das necessidades educacionais especiais, no contexto do ensino regular, permite, tanto aos professores já atuantes quanto aos que estão em formação, rever os referenciais teórico-metodológicos que se alicerçaram na distinção entre educação especial e geral, uma vez que, conforme Mazzota (1998, p. 48) enfatiza a educação dos alunos com necessidades educacionais tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. (FREITAS, 2006, p. 166)

Cabe ressaltar que a educação para alunos com deficiência tem suas particularidades em razão do tipo de deficiência que o aluno apresenta, sendo assim faz-nos refletir acerca das práticas pedagógicas para o atendimento desses alunos. Vejamos o depoimento da professora Elisa:

Eu acho que o que dificulta mais é a falta de tempo, eu teria de ter mais tempo com ele, voltado somente para ele eu acho que o retorno seria maior, muito maior porque ele tem condições de aprender com o tempo dele com o jeito dele aí teria como estar aprendendo mais hoje eu não tenho como oferecer isto para ele um tempo maior só para ele. (Prof.^a Elisa)

Outra situação que preocupa a professora Luíza é o quanto suas práticas pedagógicas poderão ou não contemplar o aprendizado do aluno. De acordo com Batista (2006, p. 11) “o medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação que afeta as escolas e a sociedade em relação às pessoas com deficiência em geral, mas principalmente àquelas com deficiência mental”.

[...] por falta de conhecimento, por medo de não saber o que fazer, porque a primeira coisa quando você vê que tem um aluno com deficiência, esse medo é a primeira coisa que aparece. Eu não vou dar conta, não vou saber trabalhar não vou saber adaptar o que ele precisa é muito mais o medo de prejudicar o aluno do que o não querer do preconceito propriamente dito, mas na verdade a gente que é professora acaba tendo de correr atrás, de buscar novos métodos e isso é muito importante para a gente, é muito importante aprender todo dia e eles trazem este aprendizado todo dia. (Prof.^a Luíza)

Também declaram que faltou apoio técnico ou especializado para o trabalho a ser desenvolvido nas salas de aula com esses alunos, em parte, relatam que há desconhecimento sobre o tipo de deficiência que o aluno possui.

Enfatizaram que, quando desconhecem que tipo de deficiência os alunos possuem, tendem a ter dificuldades para planejarem atividades específicas para atender suas necessidades. Vejamos os trechos extraídos dos depoimentos:

A primeira dificuldade é que eu não sei o que fazer. Não tenho orientação clara de como eu tenho que me adaptar: o que essa criança sabe e o que ela precisa aprender. O que ela precisa terminar o ano sabendo. Eu não tenho essa noção e vou ao esquema de tentativa e erro e tenho medo de repente, de prejudicar essa criança e levar seis meses para saber o que ela precisa e ter seis meses de vida que ela perdeu. Essa é a maior dificuldade. (Prof.^a Cássia)

Bom, a rotina ela é bem hardware ela é difícil, pois como já falei no início da entrevista recebemos alunos sem saber o laudo exato com a deficiência. Então você tem que adivinhar que aquele aluno é autista ou que ele tem sinais de autismo, alunos com deficiência física como no caso de cadeirante, entre outras, a Síndrome de Down o qual pelos seus olhos você observa que realmente ele é um aluno com Síndrome de Down. [...] então quando você tem um aluno autista que exige uma atenção mais específica da área para saber como trabalhar com este aluno, ao qual você tem uma sala de 20 alunos e mais um autista. Então para essa rotina ela não está muito dentro dos conformes como deveria ser. A lei existe, porém não está bem amparada para os professores que atuam em sala de aula. (Prof.^a Kelly)

No relato da professora Kelly percebe-se que há necessidade de trabalhar em conjunto com a equipe escolar para que o aluno com necessidades especiais seja atendido, planejando ações para seu aprendizado. Brasil (2004)

É imprescindível, no entanto, o trabalho interdisciplinar para decidir sobre as estratégias para a aprendizagem. Não se trata de estímulo à prevalência de uma ou outra especialidade, mas de articulá-las entre si. A política de educação inclusiva aponta a necessidade de uma organização das políticas de atendimento que contemplem a atuação interdisciplinar, rompendo com o viés de exclusão de que se revestem as práticas atuais. (BRASIL, 2004, p.21-22)

Os professores afirmam que se sentem inseguros com relação a sua prática pedagógica, que suas práticas são tentativas de acertos e erros. Segundo Denari (2006):

Particularmente importante é o processo de identificação das necessidades educacionais especiais. Se este processo não ocorrer com o devido cuidado nas adequações curriculares, a seleção dos materiais educativos de apoio e a escolha das estratégias metodológicas e didáticas podem não corresponder ao que realmente o aluno requer. Para atender a esses casos, a formação inicial de docentes em EE (Educação Especial) necessita de ajustes necessários relacionados à realização das práticas educativas. (DENARI, 2006, p. 37)

Segundo depoimento da professora Beatriz:

Eu acho que é muita burocracia... então assim foi imposta essa inclusão, mas ninguém está preparada para isto. Ninguém se preparou e nem tem material, não tem nada assim disponível que pudesse ou possa ajudar o aluno. (Prof.^a Beatriz)

Ainda Denari (2006):

Considerando, pois, a política de inclusão que garante acesso e permanência a todo aluno com necessidades educativas especiais no ensino comum, na formação do professor seria importante prever, inicialmente, um preparo de efetiva qualidade para lidar com a diversidade, além de (in) formação específica em educação especial, no curso de formação inicial (magistério) e na graduação (pedagogia) para prover os apoios pedagógicos previstos na legislação. (DENARI, 2006, p. 39)

Quanto ao planejamento das atividades pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência, os professores apresentam dificuldades em adaptar os conteúdos às exigências escolares.

Eu tenho um pouco na verdade. Eu penso assim como que eu vou montar a atividade para a sala de um modo que eles consigam acompanhar ou como vou adaptar para eles sem prejudicar a sala? Porque como não é uma deficiência tão nítida, uma dificuldade, tão

grande, eu tento que adaptar de um modo que todos façam uma atividade só. (Prof.^a Cássia)

Olhe! Dependendo da deficiência são todos, né! Porque dependendo da deficiência que o aluno traz, você não consegue adaptar o currículo na série e... Então de adaptação é muito difícil... [...] você tem que fazer isso, mas você não tem certeza. Então é complicado. (Prof.^a Elisa)

Corroborando com a fala das professoras Pires (2009) afirma que:

Tudo isso nos leva a entender que a diversidade admite que os indivíduos aprendem de forma diferente e em diferentes tempos, ritmos e situações, e adaptar-se a essas situações não é fácil, como não é fácil, chegar a um equilíbrio curricular entre aquilo que normalmente é considerado do domínio comum a todos os alunos, e aquilo que precisa ser específico a cada um. (PIRES, 2009, p. 200)

Há diversas situações presenciadas que colocam uma complexa demanda para a escola e como adequá-la sem excluir o aluno. Para Mazzota (1998) “entende-se que cada educando na relação concreta com a educação escolar poderá demandar uma situação de ensino-aprendizagem (comum e especial) ou ainda, preferencialmente uma situação compreensiva (inclusiva)”.

Tenho dificuldade para preparar as aulas no geral para eles. É muito complicado até assim o aluno com deficiência física. Fica mais fácil porque tudo que é adaptado para ele simplesmente passo para o computador, mesmo que eu não consiga preparar antes no computador para ele, eu vou digitando para ele no decorrer da aula. Eu consigo fazer a interpretação de texto, digitar as perguntas para ele responder. Agora o aluno com cognitiva aí já é mais difícil porque ele não consegue acompanhar as atividades em sala. Então depois da orientação que eu tive da coordenação agora estou tendo que fazer outras atividades e mudou o foco do que seria prioridade. Agora para ele aprender que ele não escreve o nome completo, não reconhece todos os números, as atividades para ele vão ser adaptadas. (Prof.^a Luiza)

[...] uma deficiência mais simples como a baixa visão. Parte da visão é comprometida tem um trabalho maior, porém é mais fácil de adaptar... (Prof.^a Carmem)

As dificuldades encontradas para garantir um currículo apropriado são inúmeras porque é fundamental ter o embasamento teórico e prático para receber um aluno com deficiência seja qual for a patologia... (Prof.^a Kelly)

Ocorre em algumas situações em que o aluno com deficiência, não necessita de currículo adaptado, como ocorre com o aluno com esquizofrenia, relatado na fala da professora Maria.

Acho que as dificuldades são muitas, esse meu aluno não tem o currículo adaptado eu nunca tive aluno com currículo adaptado na realidade, ele faz atividade junto com a sala e eu não tenho dificuldade com ele. [...] mas nunca tive dificuldade de fazer um currículo adaptado, na verdade eu nem sei o que é esse currículo adaptado. (Prof.^a Maria)

Já a professora Thaís relata que mesmo sendo baixa visão, não há como adaptar o currículo devido à falta de informação a respeito do grau de visão que a aluna apresenta. Vejamos o que ela afirma abaixo:

Todas. Porque no meu caso que ela é baixa visão eu não sei qual é o grau da visão dela ainda. Eu sei que na escola tem lupa, mas eu não sei que lupa que eu posso usar porque não sei o grau, eu não tenho acesso a isso... (Prof.^a Thaís)

O relato acima da professora Thaís da sala de primeiro ano evidencia que falta mais informação a respeito da deficiência da aluna, pois precisa de conhecimento específico do grau de deficiência visual descrita pelo médico, para que possa fazer uso de tecnologia Assistiva adequada ao grau de sua baixa visão, o que cabe a família verificar junto a um especialista.

4.3.2. Os alunos com deficiência no ensino regular: as práticas pedagógicas

4.3.2.1 Processo de ensino e aprendizagem

Vemos que muitas vezes o professor se torna solitário no seu trabalho pedagógico, busca informação em outros meios de comunicação e gradativamente vai implantando práticas que podem ou não ter êxito, como na fala da professora Elisa:

Você tenta de tudo quanto é jeito, tenta conversar com o aluno, com atividade diferenciada, colocar um aluno com ele, buscar alternativa com cada deficiente você tem que ter uma maneira de trabalhar e você tem que pensar qual o objetivo daquele aluno no final de ano. O que você espera daquele aluno então é sempre buscar. Você está sempre aprendendo com ele, ele avançou você fica feliz, se ele não avançou do jeito que você acha que deveria. Então você sente que não fez nada. (Prof.^a Elisa)

Cabe ressaltar que a ideia de inclusão vem desde os anos 70 com uma interpretação errônea, assim caracterizando que o aluno com deficiência tem dificuldade de aprendizagem, contrariando o que diz Vygotsky (2010), que ele é capaz de aprender com a relação com o outro, pois “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado”. Assim como Freitas (2006) afirma:

As práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais estão sujeitas às influências do pensamento de que as pessoas com deficiência têm “dificuldade de aprender”, em razão de considerá-las portadoras de limitações orgânicas. Assim corre-se o risco de perpetuar a divisão especial-regular, buscada nas condições da população escolar: os mais lesados, sejam deficientes sensoriais, físicos ou mentais, não reuniram condições de inclusão para ser incorporado pela educação regular. (FREITAS, 2006, p. 166)

A professora usa como estratégia o lúdico no processo de ensino aprendizagem do aluno que apresenta deficiência múltipla. A professora Elisa relatou que em seu trabalho prioriza garantir vivências significativas fazendo uso de materiais e conteúdos que viabilizam a autonomia do aluno, já que muito dos conteúdos não consegue gravar.

Todas que você imagina, é lápis é conversa, é história, ajuda dos outros colegas, tudo o que você possa achar e trazer para ele. Você usa cada dia um. Daí você vai achando a melhor (estratégia) que vai se adaptar a ele, mas é muita coisa. Com esse aluno é principalmente o jogo de números, de animais, que ele gosta muito... (Prof.^a Elisa)

A professora percebia que o aluno apresentava o interesse por alguns jogos, assim na expectativa que ele gravasse a sequência numérica ela permitia que ele manuseasse o jogo com imagens.

Figura 4 e 5 – Atividades com jogo de numerais



Fonte: Fotos de arquivo da pesquisadora (abril/2017)

O aluno com deficiência do 5º ano observou que os alunos estavam fazendo atividades e perguntou se ele faria para a Professora. Ela respondeu que ele iria fazer atividade de matemática. Assim entregou o jogo de matemática e foi conversando com ele. Iniciou pedindo que procurasse o número 1 e colocasse na sequência. Conforme pegava os

números colocava na reta e ia contando para ver onde encaixava cada um. Depois de completada a sequência, pegou as figuras para formar par com o número. Então contava os objetos e juntava aos números. (Extraído parte da observação de campo do dia 12/04/2017)

Outro fato que ocorre nas salas de aula é o posicionamento dos alunos próximo à mesa da professora, para que possam observar as produções dos alunos na realização das tarefas. A relação dos professores com seus alunos também aparece como uma característica do trabalho em sala de aula.

Outra questão relevante é o gosto do professor trabalhar com seus alunos mesmo enfrentando dificuldades como falta de apoio pedagógico.

Nas observações relatadas nos diários de campo percebe-se a necessidade em posicionar os alunos próximos a mesa das professoras e na maioria das vezes supervisionar o desenvolvimento das atividades. Vejamos o que dizem as professoras a respeito deste posicionamento dos alunos na sala de aula.

Primeiro eu procuro colocá-los sempre próximos a mim, nas partes de produção qualquer coisa que eles tenham que produzir eu preciso ajudá-los, eu sempre ajudo apesar de serem deficientes, que não têm compatibilidade, eu procuro deixar sempre próximos para ajudar os dois nesse sentido... (Prof.^a Luiza)

Olha primeiro para que eles tenham participação eu tenho que por eles do lado, bem perto da mesa da professora e fazer deles como meus ajudantes e está sempre falando o nome deles e para que eles fiquem atentos, se dispersarem um pouquinho já não consigo que eles interajam. (Prof.^a Beatriz)

Contudo, apesar dos esforços pessoais da professora para desenvolver um trabalho compatível com as necessidades dos alunos os subsídios teóricos podem ajudá-lo a refletir sobre sua prática pedagógica:

Sabemos que os professores que já se encontram ativos no sistema educacional brasileiro não tiveram em sua formação inicial, disciplinas cujos conteúdos se referissem aos segmentos de alunos com necessidades educacionais especiais. Este fato gera grande ansiedade nesses profissionais, determinando, muitas vezes, resistência a assumir tais alunos em suas classes. Assim, é de essencial importância prever um processo regular de capacitação continuada, no qual gestor e professor tenham a oportunidade de rever sua prática pedagógica à luz de conhecimentos específicos voltados para as questões das necessidades educacionais especiais e da valorização da diversidade. (BRASIL, 2004, p. 20-21)

As docentes quando questionadas sobre as estratégias, recursos ou meios que utilizam em sala, afirmam não ser suficiente para atender alunos com

deficiências. O baixo rendimento apresentado pelos alunos evidencia a visão da professora Elisa abaixo:

Eu acho que suficiente não, porque principalmente o tempo que eu tenho para ficar com ele e me dedicar a ele eu tenho que me dividir é uma sala de 5º ano eu acho que a maior dificuldade seria o tempo, não é possível dar conta de tudo nesse momento e no caso dele o pedagógico vai ficar em segundo lugar... (Prof.^a Elisa)

Mantoan (2003) afirma que:

[...] a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta seus limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. (MANTOAN, 2003, p. 67)

A autora acredita que se o professor conhecer as peculiaridades do aluno desejará planejar ações docentes em que ocorra o aprendizado do aluno dentro das potencialidades dele.

4.3.2.2 O Atendimento diferencial que o professor realiza com o aluno

O trabalho pedagógico do professor não deve ser pautado no atendimento do aluno com deficiência somente através do conhecimento específico relacionado ao tipo de deficiência, mas no seu trabalho e conhecimento.

[...] eu tento puxar ainda assim, às vezes estou fazendo atividade na lousa, por exemplo, eu escrevo uma palavra e peço para aquele aluno: Vamos tentar ler a palavra ou dita para mim como eu posso escrever essa palavra? Então eu acho que é um meio de tentar alfabetizar e puxar a leitura dele, mas a escrita é o meio que ele ainda não chegou. Tento facilitar a participação dele nesse meio para um nível mais difícil. (Prof.^a Cássia)

Foi possível constatar que a professora Cássia sempre que possível se dirige ao aluno com Baixa Visão no 3º ano para sanar suas dúvidas. Ele possui um caderno grande com linhas grossas e pretas para facilitar a leitura e escrita... Na aula de matemática, a professora anotou as operações no caderno para que ele resolvesse. (Trecho extraído do diário de campo do dia 18/04/2017)

De acordo com Orrico, Canejo e Fogli (2009):

As tecnologias e recursos descritos são uma poderosa ferramenta para favorecer o sucesso da inclusão escolar de alunos com baixa visão ou

cegueira no ensino regular, contribuindo para a construção da igualdade de oportunidades acadêmicas. Mas há várias outras adaptações fáceis de serem desenvolvidas pelo professor. Uma Xerox ampliada com a utilização de contraste, um caderno com pautas grossas e ampliadas, o uso de lupas, [...] entre outros, são recursos diferenciados para o aluno e que garantem maior flexibilidade e naturalidade para que ele participe do processo educacional junto com os demais. (ORRICO, CANEJO E FOGLI, 2009, p. 128)

Já para o aluno com deficiência física, percebemos que faz uso da tecnologia através do uso de um computador destinado a ele para que possa realizar as atividades e avaliações e a professora ainda afirma que ele prefere fazer uso desse recurso.

[...] o aluno com deficiência física já vejo que ele é assim quanto a atividade. Ele gosta muito do computador, ele usa aqui na escola. Então quando tem alguma atividade que pode fazer no livro, que ele pode fazer no caderno, ele fica resistente. Quando é no computador, desde desenho, prefere no computador. Ele não gosta de fazer manualmente... (Prof.^a Luiza)

A inclusão depende também das condições, ou melhor, ações que o professor desenvolve com o aluno com deficiência, como evidenciado na turma do terceiro ano, em que a professora tem dois alunos com deficiência na mesma turma. Ela possibilita que eles participem da avaliação de forma diferente dos alunos. Vejamos no trecho abaixo:

O aluno com Deficiência física do 3º ano recebe o computador e a professora abre o arquivo em que está a avaliação de língua portuguesa, pois tem paralisia cerebral e não consegue segurar um lápis, faz uso de um dos dedos da mão direita para digitar as respostas e para o aluno DI a professora entrega uma folha de almaço com o cabeçalho e o orienta no preenchimento do cabeçalho. Em seguida entrega algumas imagens para que ele possa produzir um texto. (Trecho extraído do diário de campo do dia 26/04/2017)

A Professora Beatriz necessita fazer o trabalho individualizado com o aluno com deficiência intelectual, pois ainda está sendo alfabetizado e apresenta dificuldade de compreensão, quando não direcionado a ele.

[...] eu trabalho com o mesmo material das outras crianças para com ele, a única diferença é que eu tenho que ficar ao lado dele e explicar e ficar assim olhando tem que ter uma explicação mais detalhada, e daí ele realiza. Tem que pegar na mãozinha e ele faz... (Prof.^a Beatriz)

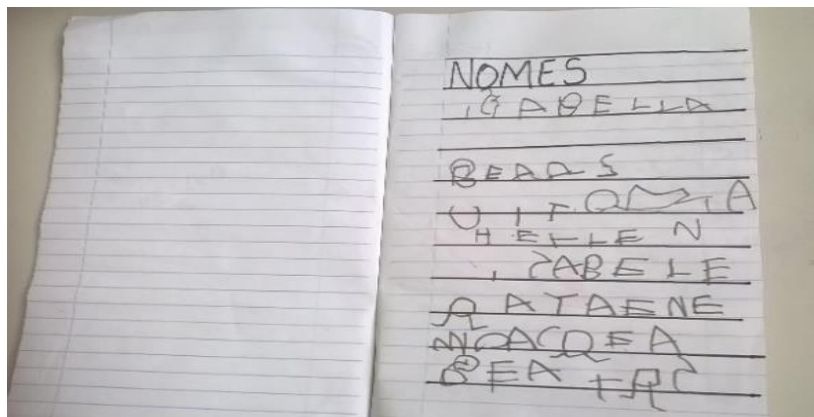
Os alunos com baixa visão são amparados por suas professoras Melissa e Carmem quanto à ampliação de texto para leitura e oferecem, além do apoio para

realização das atividades, é disponibilizado a Lupa para leitura, mas não sabem qual oferecer. Orrico, Canejo e Fogli, (2009) descrevem que:

Portanto, é fundamental que o professor tenha conhecimento de como a criança vê, sendo imprescindível a orientação por um oftalmologista especialista. A partir desta avaliação é que se poderá traçar o planejamento da aprendizagem e definir as ampliações necessárias, tipo de letra e corpo, os contrastes que podem ser feitos, estabelecendo-se estratégias pedagógicas de estimulação da visão residual. (ORRICO, CANEJO E FOGLI, 2009 p. 131)

Vejamos o caso da Prof.^a Thaís que faz uso de estratégias com essa criança de baixa visão. Afirma utilizar o caderno com as linhas ampliadas, de brochura maior em que risca com uma caneta preta uma linha ‘sim’ e outra ‘não’, assim fica o espaço maior para ela escrever. Nas imagens abaixo podemos ilustrar a fala da professora.

Figura 6 – Caderno da aluna com linhas negras e grossas.



Fonte: Fotos de arquivo da pesquisadora (março/abril/2017)

Além do caderno com linhas grossas há também outras adaptações a serem feitas pelo professor como: “uma xerox ampliada com a utilização de contraste, um caderno com pautas grossas e ampliadas, o uso de lupas, gravadores para produção de aulas, capítulos de livros, textos escaneados para serem acessados por leitores [...]” (ORRICO, CANEJO, FOGLI, 2009, p. 128)

A professora Thaís usou uma folha de material emborrachado para enrolar o lápis da aluna, que segundo Glat (2009, p. 60) é uma “tecnologia assistiva” simples e pode ser feita na classe, que serve para o aluno “escrever, pintar,

colorir, facilitando a apreensão e a coordenação motora específica para suas atividades”.

Figura 7- Caderno do aluno com baixa visão e a atividade com imagens ampliada.



Fonte: Fotos de arquivo da pesquisadora (março/abril/2017)

Na imagem acima a professora ampliou uma imagem para que o aluno pudesse ver e colorir, mas Orrico, Canejo e Fogli (2009) advertem que:

O sucesso da inclusão escolar de alunos cegos ou com baixa visão pode ficar comprometido pela falta de recursos e soluções que os auxiliem na superação de dificuldades e barreiras no ambiente da sala de aula e fora dele. Entretanto, o percurso aponta para relatos de vida em que muitas vezes a ausência desta infraestrutura escolar é superada por famílias, professores, alunos e a comunidade escolar que encaram a oportunidade da participação do aluno com deficiência visual como um desafio. (ORRICO, CANEJO E FOGLI, 2009 p. 133)

Os autores acima advertem quanto ao erro do professor usar “tipos de letras ou ampliação sem muitas vezes considerar os contrastes necessários ou limpeza de figuras”. (Orrico, Canejo e Fogli, 2009). Diante da falta de recursos pedagógicos adequados a professora fez adaptações nos materiais utilizados pelo aluno. Observamos grande preocupação das professoras com a inclusão do aluno com deficiência no cotidiano da sala de aula. Buscam desenvolver estratégias pedagógicas específicas e enfatizar essas estratégias em cada aula.

4.3.2.3. Os recursos pedagógicos

Neste item foram identificadas e analisadas técnicas e os recursos pedagógicos adotados pelos professores no atendimento dos alunos com deficiência incluídos em sala de aula.

Segundo Mazzotta (2006, p.10) “há situações escolares que podem requerer significativas intervenções e recursos diferenciados ou mesmo especializados para atender apropriadamente as necessidades educacionais de alguns alunos”.

Assim retomemos então a definição de recursos pedagógicos

Em se tratando de alunos com deficiência o uso dos recursos pedagógicos pode ser classificado como Tecnologia Assistiva e para tanto temos a consideração:

Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (BERSCH, 2008, p.2).

Complementando este conceito, consideramos pertinente destacar a colocação de Deliberato (2006):

A Tecnologia Assistiva engloba áreas como: comunicação suplementar e/ou alternativa, adaptações e acesso ao computador, equipamentos de auxílio para déficits sensoriais, adaptações de postura, adaptações de jogos e atividades de brincadeiras nas diferentes situações como na escola, casa e outros ambientes, permitindo a possibilidade de inclusão social e escolar (DELIBERATO, 2006, p.5).

Nas falas das professoras verifica-se a preocupação em fazer usos de estratégias, como colocar em duplas ou grupos, utilizar materiais como tampinhas, palitos entre outros na aula de matemática, adaptar atividades o mais próximo do conhecimento do aluno com deficiência e demais alunos da turma.

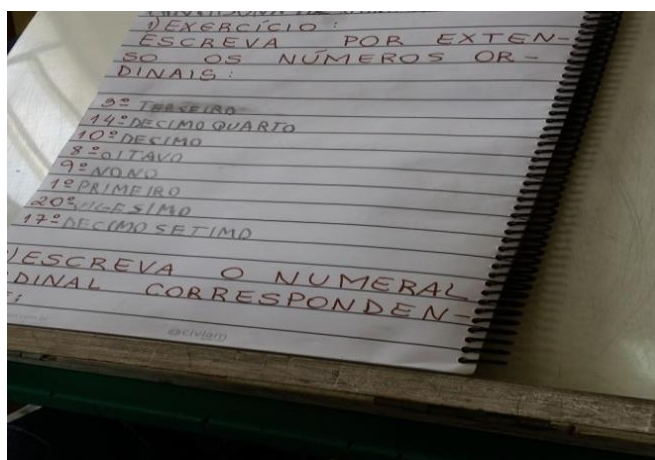
Enfatizaram que acreditam que os alunos com deficiência aprendem e que investem um tempo em produzir atividades específicas para atender suas necessidades.

Consegue demorar um pouco porque ele tem um tempo maior, mas ele já está conseguindo algumas coisas, não tudo que eu procuro, mas hoje ele

vai ao banheiro sozinho não precisa de ninguém que o leve, então eu acho que foi um avanço muito grande para ele. (Prof.^a Elisa)

O aluno do terceiro com baixa visão, segundo a professora Cássia, apresenta lentidão para copiar da lousa e para que ele possa acompanhar o ritmo da sala de aula ela escreve o enunciado e as atividades em seu caderno com linhas grossas para que ele possa responder, pois possui acuidade visual no olho esquerdo. Vejamos a imagem abaixo com atividades de matemática:

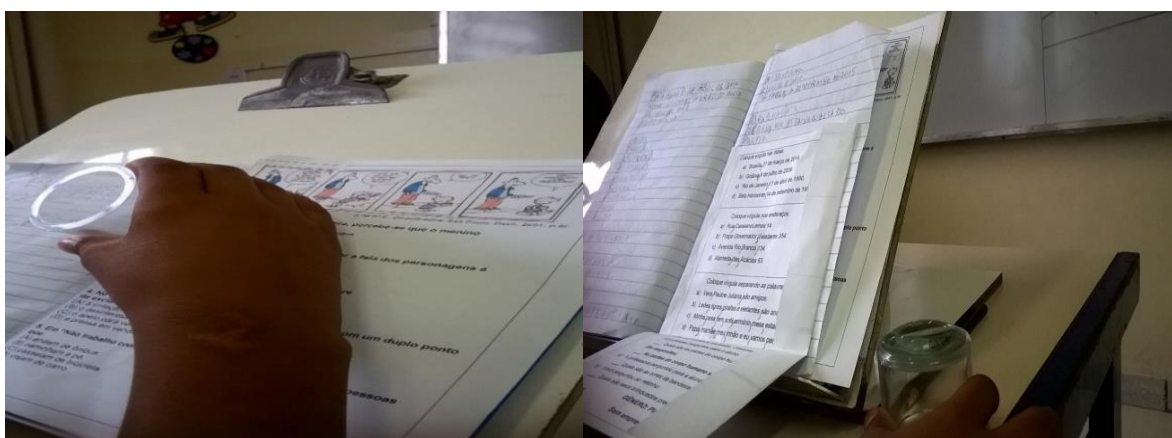
Figura 8 - Atividades escritas pela professora no caderno do aluno do 3º ano.



Fonte: Fotos de arquivo da pesquisadora (abril/2017)

O aluno com Baixa Visão do 4º ano (na imagem abaixo) usava lupa para a leitura da atividade, pois tinha o mesmo tamanho de letra dos outros alunos, não havendo ter sido ampliado anteriormente. (Trecho extraído do Diário de Campo)

Figura 9 e 10 – Aluno do 4º ano usando Lupa na aula de Língua Portuguesa

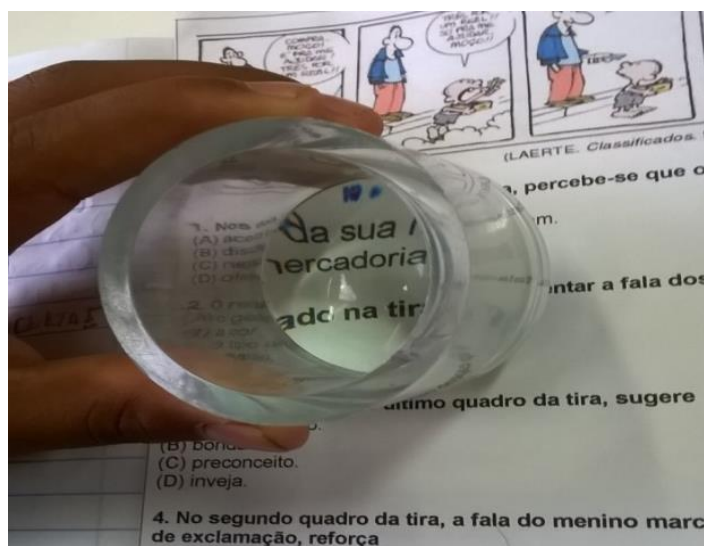


Fonte: Fotos de arquivo da pesquisadora (abril/2017)

Outro recurso utilizado para alunos com baixa visão é o ‘Plano Inclinado’ que permite que o aluno mantenha a posição da cabeça levantada, não permitindo que abaixe a face na linha da carteira para fazer a leitura inadequadamente.

O aluno com baixa visão ainda fazia atividades no caderno e usava lupa para leitura. Na sua mesa estava à placa chamada de ‘plano inclinado’. (Trecho extraído do diário de campo do dia 02/05/2017)

Figura 11 – Leitura realizada pelo aluno do 4º ano usando a Lupa

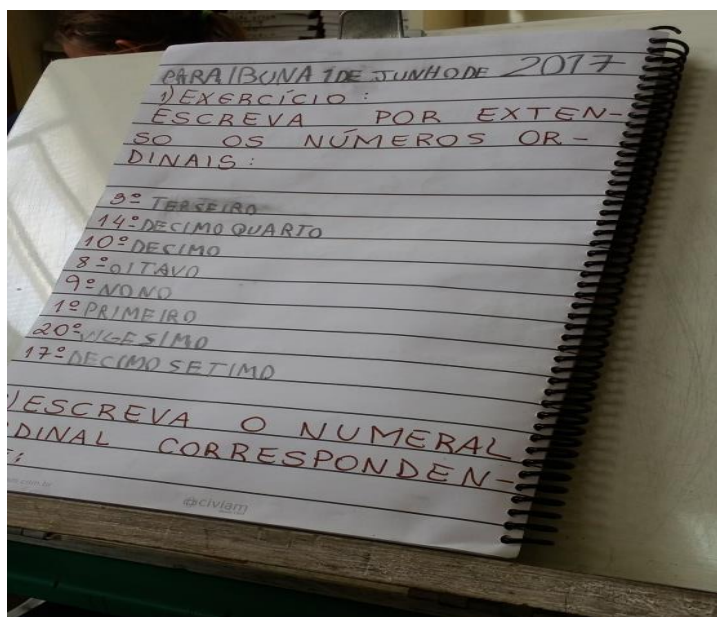


Fonte: Fotos de arquivo da pesquisadora (março/abril/2017)

É possível perceber que o aluno com Baixa visão fez uso da lupa, um recurso pedagógico e material que facilita aprendizagem, mas há outros como os livros didáticos em Braille ou textos em fontes maiores que podem ser usados na sala de aula regular (Glat, 2009, p. 59).

A Prof.^a Carmem afirma que não modifica os conteúdos para o aluno de baixa visão, ela amplia o tamanho da fonte ou escreve no caderno com linhas grossas para que o aluno resolva as atividades. Vejamos na imagem a seguir.

Figura 12 - Caderno do aluno 3º ano escrito com a letra da professora.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Segundo Sant'Anna e Lírio (2016, p. 29) "a utilização de tecnologias assistivas é fator crucial para o processo de inclusão de alunos deficientes visuais". Na imagem acima vemos o uso do plano inclinado, mas os autores acreditam que as escolas poderiam ter recursos materiais como "[...] os programas leitores de tela, gravadores, ampliadores de tela e textos, entre outros".

Na questão do aluno a dificuldade que eu encontro é, por exemplo, o que eu passo na lousa ele não copia. Ele não enxerga na lousa então o que eu passo na lousa, tenho que escrever uma segunda vez no caderno dele. Quando a máquina de Xerox quebra tudo o que eu trouxe xerocado não tem ampliação para ele. (Prof.^a Carmem)

Percebe-se, ademais, que as atividades e materiais contribuíram para a superação das barreiras do aprendizado. Neste sentido, a situação elencada e observada nesta turma era de superação da dificuldade do aprendizado que apareciam nas atividades de língua portuguesa devido à baixa visão.

A professora Sílvia que leciona Arte para o aluno com Deficiência Múltipla relatou que prefere trabalhar em grupo com o aluno, pois segundo ela "é a melhor maneira dele aprender olhando o outro fazer e os outros gostam de ensinar". E completa dizendo que "a parte humana do grupo faz com que gostem de estar

ajudando ele e é a hora dele querer estar aprendendo também, pois sozinho limita e junto do jeitinho dele vai fazendo e sai um trabalho legal”. Que de acordo com Vygotsky (1998) é na interação com o outro que ocorre o aprendizado.

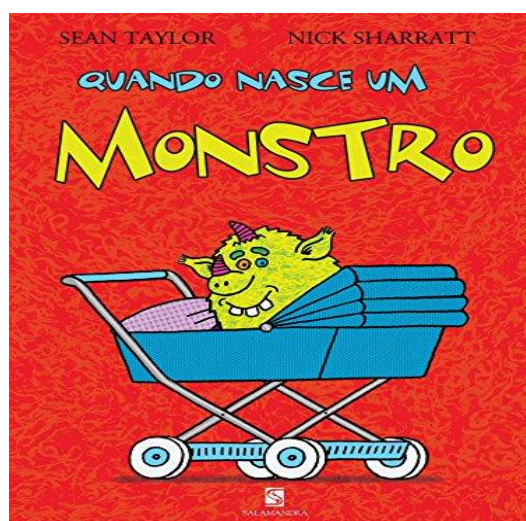
A professora Raquel foi questionada quanto ao uso de recursos materiais com o aluno deficiente e ela afirmou que não fazia uso já que tinha uma professora auxiliar para mediar atividades ao aluno com autismo e complementa:

[...] mas a professora auxiliar sim. Sempre ela está com jogos, quebra cabeça e leitura individualizada para ele. Sempre está com algo diferente.

Nas observações em sala de aula o aluno com Autismo apresenta-se inquieto e fazia tentativas de sair da sala, mas diante da professora que se encontrava na porta desiste. Ele vai até o fundo da sala e deita-se no chão pronunciando palavras sem meu entendimento e logo brinca de musicalidade com a porta do armário. A professora auxiliar como estratégia de entretê-lo pega um livro e entrega a ele, que imediatamente levanta e folheia o livro com o título “Quando nasce um monstro de”. (Trecho extraído do Diário de Campo do dia 31/03/2017)

Abaixo podemos constatar o livro “Quando nasce um monstro” de Sean Taylor e Nick Sharratt, utilizado pela professora auxiliar como estratégia para entreter o aluno sendo que é de preferência dele.

Figura 13 - Imagem da capa do livro



Fonte: Imagem retirada do site: <https://meong.gq/descarregar/8516064093-quando-nasce-um-monstro>.

Quanto ao uso da tecnologia em sala de aula com o aluno com Deficiência Múltipla é bem aceito por ele, pois muitas vezes tem preferência em digitar as respostas ao invés de fazer uso do lápis e completar as atividades no caderno ou livro com ênfase a professora.

De acordo com a limitação física apresentada é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação buscando viabilizar a participação do aluno nas situações práticas vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida." (MEC, 2006, p. 29)

Figura 14 - Imagem do aluno com deficiência física na aula de língua portuguesa.



Fonte: Fotos do arquivo da pesquisadora

Pode-se visualizar a utilização de Tecnologias Assistivas com a finalidade de possibilitar a interação, no computador, ao aluno em processos de ensino e aprendizagem.

A Professora Lúza ao responder sobre técnicas e recursos utilizados com os alunos com deficiência inseridos em sua turma afirmou que mesmo os dois alunos tendo deficiência intelectual devido à paralisia cerebral os alunos aprendem de forma diferente e relata que o recurso que possui em sua sala ainda remonta atividades mais simples e com pouco desafio não sendo suficiente para atender os alunos com deficiência. Ela esclarece que um tem o aprendizado próximo do que ela preconiza e consegue aprender, mas o outro aluno parece retroceder em seu aprendizado em determinados dias.

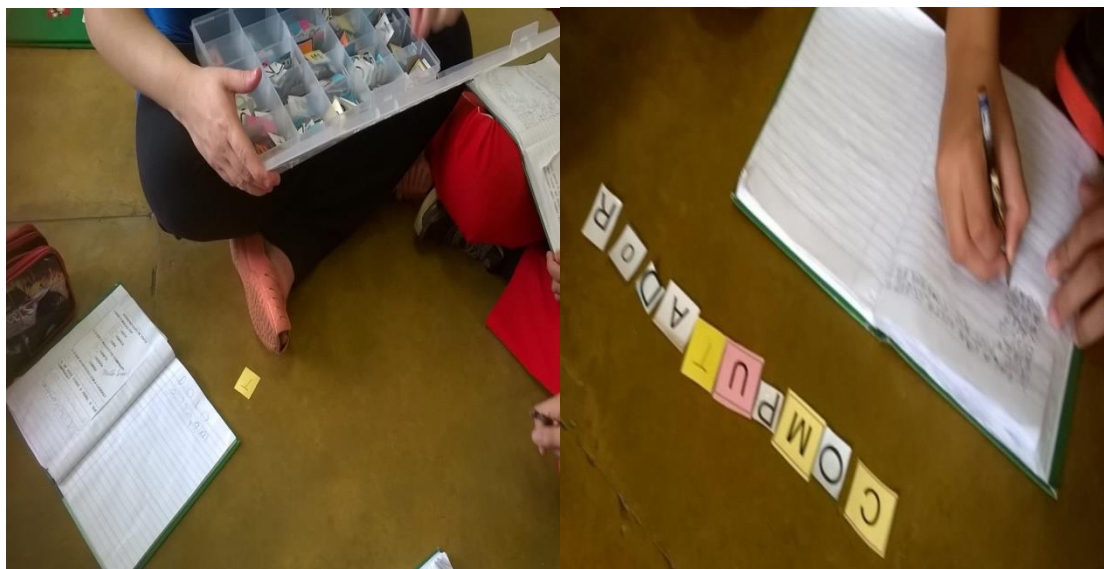
Eu acredito que para que eles consigam aprender teria recursos que poderíamos usar em sala de aula que ajudariam mais do que esses que a gente tem para os dois casos. Para o caso do aluno com deficiência múltipla deveria ter no computador mais aplicativo software que ajudaria muito mais que o básico que ele tem agora. Já para o aluno com o comprometimento cognitivo é muito complicado. Tem dia que parece que ele aprendeu e integralizar aquilo e no outro dia ele já não lembra mais. É praticamente um diferente do outro. (Prof.ª Luiza)

A professora Márcia também faz uso do computador em sala de aula com o aluno com Síndrome de Down e acrescenta que os jogos funcionam bem e afirma:

Agora com o computador nós aprendemos e conseguimos prender um pouco mais a atenção dele. Só que tem hora que ele tenta achar vídeos, músicas e jogos. Apesar de que para ele fazer uma lista com todos os nomes dos alunos era muito para ele, mas ele deu conta. Nós abusamos e quisemos ver no que dava e percebemos que ele cansou. Com o outro aluno investigado são atividades relacionadas ao nível que ele se encontra de alfabetização. O problema dele é só na língua portuguesa porque ele vai super bem em matemática, isso se não for meu melhor aluno, só não tira dez porque tem que ler o enunciado dos problemas, mas tirando isso tudo está relacionado. (Prof.ª Márcia)

Vejamos as imagens em uma aula de Língua Portuguesa em grupo com os alunos mencionados acima:

Figura 15 e 16 - Atividade de Alfabetização na sala do 2º ano



Fonte: Fotos retiradas do arquivo da pesquisadora

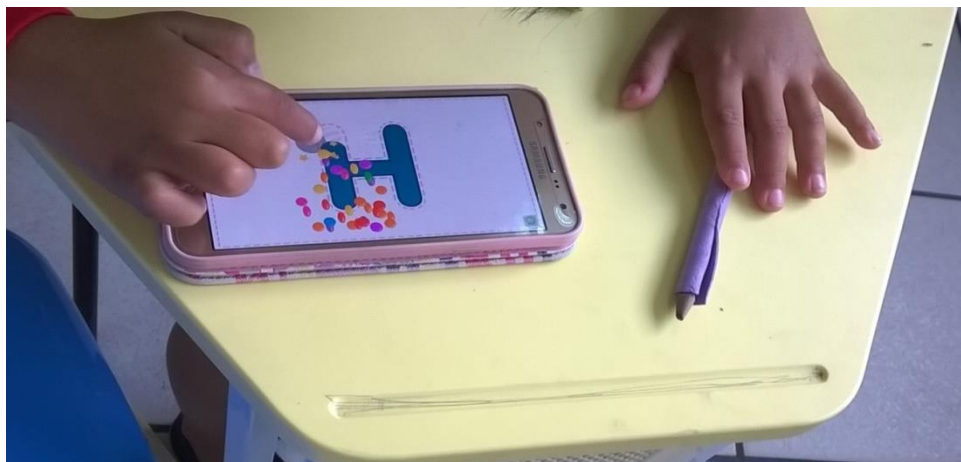
A disposição para a aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça. Primeiramente, a expectativa

que o professor tem do tipo de aprendizagem de seus alunos fica definida no contrato didático estabelecido. Se o professor espera uma atitude curiosa e investigativa, deve propor prioritariamente atividades que exijam essa postura, e não a passividade. Deve valorizar o processo e a qualidade, e não apenas a rapidez na realização. Deve esperar estratégias criativas e originais e não a mesma resposta de todos. (PCN, 1997, p. 65)

Conforme registro no Diário de Campo nesta aula, a professora agrupou os alunos com Síndrome de Down, e dois alunos com dificuldade de aprendizado no fundo da sala de aula e pediu que sentassem em círculo para executar uma atividade de Língua Portuguesa. Como material pedagógico ela tinha uma caixa plástica com divisórias e em cada espaço continha letras do alfabeto. O objetivo da professora era auxiliar os alunos na escrita para compor uma lista usando letras. Cada aluno fazia sua tentativa de escrever as palavras e a docente mediava conforme a necessidade de cada aluno.

Logo abaixo temos uma imagem da aluna com baixa visão fazendo uso do celular da professora para facilitar o desenvolvimento do traçado da letra. Este Software permitia com o toque contornar a letra e após completar a letra apareciam três imagens que começava com a letra indicada e acionava o comando de voz pronunciando o nome de cada imagem.

Figura 17- Aluna usando o celular para traçar as letras do alfabeto.



Fonte: Fotos do arquivo da pesquisadora

De acordo com os registros do Diário de Campo a aluna usava o celular como ferramenta pedagógica para o aprendizado do traçado das letras do

alfabeto. Segundo a professora este Software é um aplicativo chamado de 'Alfabeto Melado', que pode ser baixado no aparelho celular e usado com crianças que estão em fase de alfabetização como ocorre com aluna que tem baixa visão e faz uso dos óculos. Este recurso tecnológico facilita o aprendizado e segundo Santarosa (1997):

A importância que assumem essas tecnologias no âmbito da Educação Especial já vem sendo destacada como a parte da educação que mais está e estará sendo afetada pelos avanços e aplicações que vêm ocorrendo nessa área para atender necessidades específicas, face às limitações de pessoas no âmbito mental, físico-sensorial e motoras com repercussão nas dimensões sócio-afetivas. (SANTAROSA, 1997)

A tecnologia está tão presente no cotidiano de nossas crianças, que é uma ferramenta necessária a ser implantada nas escolas para facilitar o aprendizado. Para que os recursos tecnológicos atinjam sua finalidade, é preciso que cada escola escolha estratégias, metodologias e recursos que favoreçam a participação dos alunos com ou sem deficiência nas atividades escolares. Já os recursos de tecnologia oferecidos aos alunos com deficiência visual serão um dos meios a contribuir para que essa participação aconteça de fato no meio escolar. E Borges corroborando com a prática da professora diz que:

[...] a tecnologia não resolve todos os problemas de um aluno com deficiência visual, mas ajuda a resolver muitos deles, como, por exemplo, a leitura e a escrita passam a ser acessíveis e compatíveis com as das pessoas que não são deficientes visuais [...] (BORGES, 2007)

4.4 Os Desafios Enfrentados pelas Docentes frente a Alunos com Deficiência

Neste item serão abordadas questões referentes as dificuldades enfrentadas pelas professoras na sala de aula regular com atendimento a alunos com deficiência.

A professora Luíza quanto questionada a respeito de dificuldades que encontrava referentes a alunos com deficiência afirmou que o que mais dificultou seu trabalho docente foi pensar na forma de avaliar.

Ela relata que em sala de aula consegue ver o desenvolvimento do aluno num determinado dia, pois um dia ele atende as expectativas, mas em outro nem

tanto. Pensar numa nota quantitativa é muito complicado, pois não considera de fato o que o aluno sabe e então diz optar por um relatório.

A professora Beatriz diz que a falta de preparação é sua maior dificuldade. Ela trabalhou com pessoas com deficiência e tinha o trabalho direcionado para artes manuais, que se trata de um trabalho diferente do da sala de aula. São alunos acima de 14 anos que estão em pequenos grupos. Contou que concluiu vários cursos teóricos para várias deficiências, mas não contemplavam o ensino de alfabetização na sala de aula. Sua queixa se deve ao fato de possuir dois alunos com deficiência e não ter uma pessoa para auxiliá-la. O seu desafio maior era com o aluno com Síndrome de Down e baixa visão. Ela não conseguia desenvolver um trabalho para atingir a necessidade do aluno, pois ele tinha total dependência da professora. Outro destaque foi a necessidade de uma professora auxiliar para acompanhar o aluno em todos os momentos dentro da escola, desde ir ao banheiro e alimentar-se. Por esta ausência quando o aluno estava presente na escola, a mãe, com permissão da escola ficava na sala de aula para auxiliar nas questões fisiológicas e as pedagógicas que ficavam a cargo da professora era dividido com o restante da turma.

Já a professora Márcia tem dificuldade para adaptar o currículo. Na sua primeira semana de aula ela deixou especificado que seu trabalho seria dinâmico para quase todas as aulas. O aluno com Síndrome de Down participou de tudo, pois ele adora quando tem esses momentos e quando têm jogos ele participa brilhantemente. Em seu planejamento para a semana, ela adéqua duas aulas de português e duas de matemática para jogos. Sendo assim ele correspondeu com as expectativas da professora em relação à atividade. Na semana seguinte tinha preparado uma semana diferente para recebê-los e foi aí que ela percebeu que ele não era alfabetizado. Segundo Fernandes (et al, 2009):

[...] a maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais demanda que sejam viabilizadas adaptações curriculares que oportunizem sua participação nas atividades escolares e aprendizagens de conteúdos e conceitos significativos, bem como seu desenvolvimento nos aspectos intelectual, emocional e social. (FERNANDES, et al, 2009, p. 161)

De acordo com seu relato, vemos a preocupação do currículo adaptado:

Ele tem problema na fala e eu não entendo esse menino. Como eu vou fazer? Então eu fui solicitar à equipe gestora o que eu devo fazer. Responderam que poderia ir adaptando atividades para ele. Mas indaguei: Como assim? Ah! Para ele você pede isso e para o outro você pede isso. Eu fiquei sem saber o que fazer para alfabetizá-lo, pois ele tem problema seríssimo na fala e como vou falar para ele essa é a sílaba, se eu não entendo nada do que ele fala. Então a minha preocupação já passou a ser outra. Até que coloquei como meu ajudante e fui pedindo o que fazer. Fui fazer um planejamento diferente para ele sem orientação nenhuma. Num dado momento me mostraram um documento da APAE de Bauru e falaram que aquele era o currículo mais adequado a ele. (Relato da professora Márcia)

A professora Raquel diz que a dificuldade que encontra na sala de aula é o tipo de deficiência que seu aluno possui. O autismo para ela é uma incógnita, pois não se sabe em que grau ele tem. No seu diagnóstico aparece uma suspeita de Transtorno Espectro Autista e Retardo Mental leve, além de Fissura Lábio Palatal. Vejamos o que ela afirma a respeito de suas dificuldades:

A gente tem dificuldade porque a deficiência dele é Autismo. Você nunca sabe se está prestando atenção ou não e às vezes está prestando atenção demais e você que não percebe isso. Essa é a dificuldade que temos. Ele não tem nenhuma habilidade desenvolvida então ele não consegue dizer a você o que ele quer. Você vai aprendendo de acordo com a convivência mesmo.

Notamos por meio dos dados coletados, nas entrevistas das professoras que necessitam de apoio técnico, por surgirem dúvidas e insegurança ao preparem aulas aos alunos com deficiência.

Pois segundo Weiss e Cruz (2009):

A maior inquietação dos professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais incluídos em turmas comuns diz respeito à dinâmica do cotidiano na sala de aula, pois já possuindo tantos educandos que demandam sua atenção, parece um desafio grande demais atender aos alunos que apresentam peculiaridades e dificuldades acentuadas no processo de aprendizagem. (WEISS, CRUZ, 2009, p. 72)

Para a educação de alunos com deficiência é imprescindível conhecer as peculiaridades de cada aluno, pois é indicativa da ação pedagógica a adequação de um currículo que ofereça condições de aprendizado aos alunos com necessidades educacionais especiais, que segundo Pires (2009, p. 47) “as práticas de ensino num enfoque da diversidade são necessariamente múltiplas e diversificadas”, assim permitindo o aprendizado. O autor declara que:

Quando se pensa em prática pedagógica é preciso, portanto, fazer referência ao currículo, aos conteúdos, às metodologias e ao conhecimento das especificidades de cada aluno, considerando, ainda, como uma realidade não menos significativa, as diversas fases de desenvolvimento e níveis de escolaridade dos alunos: todos esses fatores ou elementos se imbricam, influem uns nos outros, e demandam respostas concretas ao atendimento educativo das necessidades das crianças. (PIRES, 2009, p. 199)

Um papel importante na relação professor-aluno é a prática educativa. As exigências da sociedade contemporânea impõem para a educação escolar alcançar novas dimensões de ensino e aprendizagem a fim atender a heterogeneidade sociocultural dos indivíduos dentro da sala de aula regular. Mas é preciso, criar estruturas de ensino mobilizando recursos financeiros e humanos para o atendimento à educação.

Avaliar é uma função importante nas instituições escolares, é ela que media as ações dos professores em relação ao aprendizado do aluno. Assim a avaliação escolar é um processo sistematizado de registro e verificação dos resultados obtidos em relação às metas educativas.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997) a avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. (BRASIL, PCN, 1997, p. 55)

É um processo contínuo e sistemático que por meio da avaliação mensura qualitativamente o conhecimento construído pelo aluno durante o processo de aprendizado. Vejamos como os professores indagam sobre a avaliação de seus alunos com deficiência.

Os alunos DI e o TDAH conseguem ter uma avaliação regular, no caso da aluna DI apesar dela ter prova adaptada, provavelmente a avaliação dela tenha que ser aquela mais simplificada para o aluno especial mesmo, com avaliação adaptada o aluno não vai ter nota regular. [...] Eu acredito que no caso dela vai ser o relatório com as habilidades dela de fato porque em questão de conteúdo eu não tenho como avaliar ela. Claro que irei avaliar dentro do que ela está aprendendo, mas não tem como fazer do jeito que avalio os demais da sala. [...] Eles aprendem bem menos e mais devagar que os outros. Não chegaria a esperar que

cheguem ao final do ano tendo aprendido a mesma coisa, mas eles aprendem... (Professora Cássia)

Entende-se que “avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito das suas consequências” (BRASIL/PCN, 1997, p. 58).

O processo de avaliação deve ser um momento reflexivo com o objetivo de auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem. “A partir da concepção Vygotskiana, a avaliação deve se pautar pela possibilidade da superação” (BEYER, 2006, p. 96). Entendemos que:

Os professores devem pensar, discutir sua tarefa com o objetivo de ressignificar os conceitos, teorias, construindo coletivamente propostas para efetivar a aprendizagem. Desta forma estabelecem o compromisso com o conjunto da metodologia pedagógica onde se encontram também, a avaliação. Rever a concepção de avaliação é sobretudo, rever as concepções de conhecimento, de ensino, de educação e de escola. Impõe pensar em um novo projeto pedagógico apoiado em princípios e valores comprometidos com a aprendizagem de todos os alunos e com a transformação da realidade. (BRASIL, 2004, p. 23-24)

Diante desta afirmação, entendemos que:

Não existem critérios objetivos e confiáveis para relacionar a deficiência – enquanto atributo isolado do indivíduo e as dificuldades de aprendizagem que enfrenta, pois, a maioria destas é devida às condições educacionais incapazes de suprir-lhes as necessidades que, nem sempre, decorrem de deficiência, com base orgânica (BRASIL Ministério da Educação, 2006a, p. 33).

“No decorrer do processo educativo, deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo o processo educativo em suas múltiplas dimensões” (Ministério da Educação, 2001, p. 34).

As professoras foram questionadas de que forma os alunos com deficiência são avaliados. A professora do terceiro ano que possui dois alunos com deficiência respondeu que “o aluno com Baixa Visão é avaliado da mesma forma que outras crianças. O que diferencia a prova dele é adaptação, ou seja, ampliação para que ele consiga enxergar. Já o aluno sob investigação não tem uma avaliação definida, pois não tem nenhuma informação sobre suas dificuldades de aprendizagem”. Em seguida questionou se ela tinha dificuldade

tanto para preparar como para avaliar provas para os alunos com deficiência e a professora Cássia afirmou que para “o aluno com baixa visão não tem dificuldade, porém para o outro aluno é uma dificuldade total, partindo de que nós não temos um laudo. Nós não temos ainda uma direção, um norte”.

A concepção de avaliação dos PCN's (BRASIL, 1997, p. 55) vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. Na definição de Batista (2006) avaliar também requer cuidados para não excluir o aluno.

A avaliação dos alunos com deficiência mental visa ao conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante o ano letivo de trabalho, seja ele organizado por série ou ciclos. O mesmo vale para os demais alunos, para que não sejam feridos os princípios da inclusão escolar. A promoção automática exclusiva para alunos com deficiência mental constitui uma diferenciação pela deficiência, o que caracteriza discriminação. Em ambos os casos, o que interessa para que um novo ano de estudos se inicie é o quanto o aluno com ou sem deficiência, aprendeu no ano anterior, pois nenhum conhecimento é aprendido sem base no que se conheceu antes. (BATISTA, 2006, p. 15)

Segundo os PCN's (BRASIL, 1997, p. 55) “essas avaliações não devem ser aplicadas exclusivamente nos inícios de ano ou de semestres; são pertinentes sempre que o professor propuser novos conteúdos ou novas sequências de situações didáticas”.

Segundo González, (2002) para o acompanhamento e avaliação do aluno com deficiência, TGD e AH/SD podem também ser feitas através de quadros temáticos, portfólios, relatórios de observação nas atividades etc.

Ambrosetti (1999) em sua pesquisa analisando a fala de uma professora, afirma que há dois aspectos que se relacionam na função docente e explica que:

Um primeiro aspecto é o compromisso profissional com a aprendizagem dos alunos. É sua função garantir essa aprendizagem, e a dificuldade de uma criança para aprender é percebida como um desafio à sua competência docente, o que a leva a buscar “todos os meios possíveis” para ensinar. No entanto, percebe-se também que a ideia do “ser professor” transcende à questão técnica do saber ensinar. A professora não considera a aprendizagem das crianças um fim em si; para ela, o saber tem um caráter formativo, ou seja, é importante na medida em que contribui para formar uma pessoa capaz de utilizar esse conhecimento como instrumento de participação social. (AMBROSETTI, 1999, p.86-87)

Na pesquisa de Rios e Novaes (2009) também foi observado que “nos discursos que, no geral, a escola entende que incluir se resume a aceitar a matrícula do aluno com necessidades especiais”, mas entendemos que de fato falta conhecimento por parte da maioria das pessoas no que concerne à educação especial.

Percebemos diferentes concepções dos professores pesquisados, devido a discussões recentes ou leituras que fizeram em busca de informações.

Bom, para mim educação inclusiva... Não tenho muito conhecimento por não ter feito nenhuma pós na área. Fiz um curso apenas na internet sobre inclusão e percebi que tem várias patologias, várias deficiências e para mim educação inclusiva é lei e você tem que receber o aluno com deficiência, seja ela qual for para incluir junto à turma com alunos ditos normais. Então para mim educação inclusiva é isso. (Prof.^a Márcia)

Os estudos de Vilaronga (2014), que objetivou construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do Coensino, destaca o ensino colaborativo no atendimento a alunos com deficiência como uma ação essencial para inclusão escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Os homens esqueceram essa verdade, mas tu não deves esquecer. Você é eternamente responsável por aquilo que cativas”.
(A. Saint-Exupery, 1952, p. 71)

Nesta investigação, propusemo-nos a analisar a gestão e prática de ensino na sala de aula para o atendimento a alunos com deficiência que por sua vez, incorre numa necessidade para a comunidade escolar em geral. Faltam pesquisas que norteiam as ações em sala de aula realizadas por professores do ensino fundamental do 1º ao 5º anos.

Incluir é muito mais do que o aluno com deficiência, TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento) e altas habilidades/superdotação estar na rede regular de ensino. Muitas vezes essa inclusão incomoda, provocam resistências, desperta antipatia e também críticas. Diante disso, percebe-se que há necessidade da redefinição dos modelos das práticas pedagógicas, a formação continuada e o trabalho colaborativo, para que estes fatores possam contribuir para a qualidade educacional desses alunos, fazendo com que eles tenham acesso ao currículo escolar de forma igualitária.

Para tanto foi necessário compreender o contexto em que se inserem os sujeitos e o cenário educacional atual, marcados pela discriminação, evasão, falta de estrutura organizacional dos poderes políticos e despreparo dos docentes.

A nosso ver, essa limitação caracteriza um retrocesso à construção de sistemas educacionais inclusivos, e que desconsidera o esforço de educadores e grupos na transformação da realidade.

Para empreender a pesquisa proposta, o referencial teórico compreendeu concepções de formação docente, inclusão e educação inclusiva, prática pedagógica e legislação vigente. A análise de conteúdo, como método, forneceu uma visão do cenário escolar no período analisado.

Há um número reduzido de alunos por turma, mas não foi essa questão que permitiu que os professores fizessem um trabalho pedagógico com os alunos, mas a busca por informações em outras fontes de conhecimento para agregar ações ao seu trabalho docente com os alunos com necessidades especiais.

A escola por questões organizativas uniformizava a quantidade de 25 alunos por sala, porém as salas no período da tarde dispunham de aproximadamente 20 alunos por turma, o que facilitava o trabalho em sala de aula no que tange a prática pedagógica. Mas havia salas com dois ou três alunos com necessidades educacionais especiais.

A organização do espaço escolar de cada sala tinha características parecidas. Em sua maioria as carteiras eram enfileiradas, cartazes de acordo com conteúdos trabalhados, algumas salas com cantinho de leitura com diversos livros, o que dependia da gestão docente em sua organização.

Tratamos de analisar o trabalho pedagógico do docente frente a alunos com deficiência, mas percebe-se que era preciso segurança ao transmitir os saberes por parte dos educadores, o que nesta perspectiva faltou apoio da equipe gestora. Mas isso não significou que não houvesse planejamento e muito menos tivesse um ensino reducionista. Pelo contrário percebemos que muitos professores buscaram outras fontes de conhecimento como o uso da Internet para terem maiores subsídios a respeito da inclusão e da educação especial. As percepções e atitudes dos professores frente aos alunos com necessidades educacionais especiais ocasionam um sentimento de comprometimento com a qualidade da educação.

Vemos que a real necessidade das professoras pesquisadas era a composição de uma equipe multidisciplinar para construir uma proposta educacional que atendessem seus alunos com ou sem deficiência. Essa proposta educacional pode ser pensada como um recurso pedagógico simples e integrador para o desenvolvimento das aprendizagens em sala de aula.

As professoras enfrentaram a angústia pelas condições de trabalho. Os acertos e erros nos discursos dos docentes também foram evidenciados, já que se esperava o trabalho colaborativo da equipe escolar e os relatos de experiências de outros docentes para que pudessem compartilhar seus anseios.

Para o trabalho em sala de aula não há ações pré-determinadas, pois se sabe que cada aluno é único e o aprendizado ocorre de forma diferente para cada um como demonstrou Vygotsky em seus estudos.

Embora ainda prevaleça um conceito de inclusão mistificado, esperam-se esforços de toda a comunidade escolar para assegurar uma educação igualitária e menos excludente, e que os professores possam ter formação com fundamentos teórico-metodológicos com ênfase na educação para a diversidade.

Para uma escola se tornar inclusiva deve investir tempo formando a equipe escolar e capacitando a equipe educacional e seus funcionários de forma colaborativa, o que segundo Parrilha (1996, *apud* ARNAIZ, HERRERO, GARRIDO e DE FARO, 1999), os “grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses”. Outro estudioso que trata do trabalho colaborativo na escola é Vygotsky (1987). Ele afirmou que as atividades realizadas em grupo são vantajosas e que o compartilhamento de saberes dos sujeitos são mediados pela relação com o outro.

Discutir possibilidades para modificar a prática pedagógica é uma das funções da equipe gestora, sendo atuante no tocante ao planejamento e metas propostos pelo Projeto Político Pedagógico.

O trabalho docente na perspectiva inclusiva deverá garantir vivências significativas fazendo uso de materiais e conteúdos que viabilizem a autonomia do aluno que de acordo com Santos (2008, p. 33) ressalta: “A aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”. O que remete aos educadores tornarem seu ambiente na sala de aula atrativo e seguro para seu aluno.

Notou-se que em quase todas as salas de aula os alunos com deficiência eram posicionados em uma carteira na frente da professora para que pudessem ser orientados conforme aparecia necessidade de auxiliá-los. Em salas onde haviam professores auxiliares como no caso do aluno com Síndrome de Down do segundo ano e o aluno com Autismo do quarto ano, eles ficavam no final da fileira. A professora ficava a cargo de interagir com o aluno, transcrever atividades em seus cadernos e mediar o conhecimento.

A relação professor-aluno era vista com carinho, pois eles tinham o professor regente como referências em situações diversas e mostravam respeito uns com os outros. Mas um fator que nos chamou atenção foi que os colegas de sala interagiam com todos os alunos com deficiência. Houve muitos momentos em que os colegas pediam para seus professores se podiam ajudar os alunos com deficiência, como ocorria com o aluno que fazia uso da cadeira de rodas e quando necessitava usar o banheiro, os colegas vinham de prontidão para que o levassem até um inspetor para conduzi-lo ao banheiro. Outra situação também notada foram os alunos do quarto ano que falavam em tom de voz baixo para não incomodar o aluno com Autismo. Na turma do quinto ano, os alunos sempre se dispunham a ajudar o aluno com deficiência múltipla, o que ficou evidente a relação de respeito entre todos os alunos e professores.

Avançou-se muito em direção à inclusão. Mas vê-se também que há ainda um longo caminho a percorrer até que ela de fato contemple os aspectos lacunares para garantir a escolarização dos alunos com deficiência em um processo que respeite suas singularidades e possibilite seu aprendizado. Há de se ter o compromisso de cada profissional em dar continuidade na sua formação, pois se pensarmos nas políticas públicas nada será feito,

Não basta apenas fornecer conhecimentos sobre necessidades especiais para docentes em formação ou já formados, é preciso garantir que o conjunto de professores se aproprie desses conhecimentos e se transforme, transformando sua práxis pedagógica, prática essa que será efetiva para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O desafio da formação docente é constituído de prática e reflexão. A efetivação da educação inclusiva exige mudança de concepções preconceituosas para as práticas segregacionais, possibilitando ao profissional muito mais do que disciplinas específicas no rol da matriz curricular, mas assumir a educação inclusiva como uma modalidade que deve perpassar todas as disciplinas.

O que dificultou o trabalho docente, segundo os relatos, foi a forma de avaliação aplicada aos alunos e que tipo de atividades oferecer a eles. As docentes da pesquisa afirmaram que se aplicassem notas para o aprendizado não

estariam avaliando corretamente. Em outros casos as mesmas faziam um relatório de acordo com o desenvolvimento das habilidades e o desempenho diante das atividades propostas, e mesmo assim ficaram em dúvida sobre o melhor procedimento de avaliação a ser adotado. Quanto a atividades elas conduziam conforme interesse ou nível de alfabetização.

Nos relatos de alguns professores foi possível identificar a visão sobre inclusão escolar, dando ênfase à simples inserção de alunos com deficiência nas classes como forma de inclusão, sem considerar a qualidade de ensino que é oferecida a eles. Faltaram informações sobre o diagnóstico ou necessidade educacional do aluno para que o docente planejasse prática pedagógica com vistas à inclusão.

A inclusão não ocorre apenas em 'incluir' o aluno com deficiência nas salas regulares. Devem-se formar profissionais para atender as exigências do mundo atual e deixar de acreditar que o modelo tradicional é o único capaz de promover a educação de qualidade e refletir sobre a prática pedagógica fazendo relação com a teoria. De acordo com Carvalho (2005, p. 159), a constante formação docente deve ser "uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza das possibilidades humanas"

Os resultados demonstram uma escassez de conhecimento quanto à peculiaridade de cada aluno e do uso de Tecnologia Assistiva diversificada.

De acordo com Bueno (2012) a constatação de que faltam investimento e qualificação dos docentes, além do aumento das matrículas, pode apontar o que acontece dentro da sala de aula, ou seja, a forma como o professor faz a sua gestão e utiliza os recursos materiais, o que poderão garantir, ou não, o acesso do aluno aos conhecimentos escolares.

Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre a formação de docentes, aperfeiçoando suas técnicas, elaborando materiais educativos com o intuito de diversificação das experiências para atender as especificidades de cada aluno incluso.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: **Pedagogia das Diferenças na sala de aula**. André, M. (org.) Campinas, SP: Papirus, 1999.

AMERICAN ASSOCIATION OF MENTAL RETARDATION. **Retardo mental: definições, classificação e sistema de apoio**. 10. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANDRÉ, A. A Pedagogia das Diferenças. In: **Pedagogia das Diferenças na sala de aula**. André, M. (org.) Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente**. Análise conceitual e metodologia. Temas em Psicologia, v. 2, 2002.

AURÉLIO. Dicionário on-line. Disponível em <https://dicionarioaurelio.com/curriculo>. Acesso em 30 de julho de 2018.

AZEVEDO, F. C. de. **Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá – PR.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed. Livraria Martins Fontes, 2016.

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.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria nacional dos Direitos Humanos, 2º Ed., 1994.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

_____. Secretaria De Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, estratégias para a educação do aluno com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Constituição Da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

_____. **Acessibilidade e a indignação por sua falta**. Cadernos de Texto da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – “Acessibilidade você também tem compromisso”, Brasília, 12 a 15 de maio, 2006, pp. 41-44. MEC. Secretaria de Educação Especial. (2001). **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: SEESP.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial; MEC, SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretária da Educação Especial. MEC; SEESP, 2001/2002.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Especial. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. **Decreto 5296/2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, DOU, Brasília, de 02 de dezembro de 2004.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. (2006a). **Educação inclusiva: Atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: SEESP.

_____. Secretaria de Educação Especial (2006b). **Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: SEESP.

_____. Secretaria de Educação Especial. (2007a). **Atendimento educacional especializado: Formação continuada a distância de professores para atendimento educacional especializado para deficiência mental**. Brasília: SEESP.

_____. MEC/SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de Trabalho nomeado pela portaria Ministerial n° 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf

_____. **A nova LBD e a Educação Especial**. 4. Ed. Ver. Rio de Janeiro: WVA, 2008.

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

_____. CORDE. Comitê de Ajudas Técnicas. ATA VII: **Tecnologia assistiva**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp Acesso em: 08/08/17.

_____. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília. MEC, SECADI, 2010.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União. MEC, 2015.

_____. Lei nº 15.830, de 15 de junho de 2015: **Autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais**. Brasília, DF, 2015.

_____. **INEP**. Censo escolar, 2016. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> Acesso em 18 de junho de 2016.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a formação de Professores: generalidades ou especialistas?** In: Revista Brasileira de Educação Especial (5), p.p. 7-25, 1999.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: Bueno, J. G.; Mendes, G.; Santos, R. (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2000.

_____. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC/PUCSP, 2003.

_____. **As pesquisas e a produção do conhecimento em Educação Especial**: As investigações sobre Políticas de Educação Especial no Brasil. Ver. Distúrbios da Comunicação, v.24, n. 3, dez, 2012.

CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M; BAPTISTA, C.R. (Org.) **Professores e Educação especial: Formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CAPELLINI, V. L. **Adequações Curriculares no processo de inclusão escolar: um estudo comparativo entre Brasil e Espanha**. 2014. 221p. Tese (Livre docência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2014.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos no “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COSTA, R. A. **A prática pedagógica de professores de uma aluna com deficiência intelectual: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola do ensino fundamental**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

DELIBERATO, D. **Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação**. 2006. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%204/comunicacaoalternativa.pdf> . Acesso em: abril de 2018.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: segregação à inclusão. In: DAVID, R. (Org.) **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

DIAS, M. C. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FERNANDES, e. M., SOUSA, L. P. F. de, SUPLINO, M. MOREIRA, P. dos S., Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades. In: GLAT, R. (Org.) **Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

FERREIRA, J.R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FIGUEIREDO, R. V. de, GOMES, A. L. L. Práticas de leitura e escrita desenvolvidas com alunos com deficiência mental. In: **Políticas e Práticas educacionais inclusivas**. (Org.) MARTINS, L de A. R., PIRES, J., PIRES, G. N. da L. – Natal, RN: EDUFRN, 2008.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: **Educação e Inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva**. RODRIGUES, D. (Org.) – São Paulo: Summus, 2006.

GATTI, B. A. **Atratividade da Carreira Docente**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GLAT, R. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GUIMARÃES, D. N.; AZEVEDO, S. M.; ANDRE, B. P. Formação docente e pessoas com deficiência: uma lacuna a ser preenchida. In: GUIMARÃES, D. N. e MELO, D. C. F. de. **Educação e direito – inclusão das pessoas com deficiência visual**. 1.ed. – Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2016.

GUEBERT, M. C. C. **Alfabetização de alunos com deficiência Intelectual: um estudo sobre as estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**. 2013. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo – SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

IMBERNON, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANNUZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas; Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. de C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas, SP: Papirus, 2.ed., 2009.

LACET, I. N. de O. **A educação de alunos com deficiência (ACD) numa escola pública municipal: um olhar dos segmentos escolares sobre a inclusão**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa - PB

LARA, P. T. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo – SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LAKATOS, E. M, MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**, 5 ed., São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, E. de A. **Inclusão escolar e deficiência intelectual: um estudo sobre a relação família, escola e trajetórias escolares**. 2016. 180 f. Dissertação Mestrado Profissional em Educação. Universidade de Taubaté. Taubaté.

LUCCI, M. A. **A proposta de Vygotsky: A Psicologia sócio-Histórica**. <http://ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Acesso em 14/05/2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Igualdade e diferença na escola**: como andar no fio da navalha. Atos de Pesquisa em educação, Santa Catarina, v. 3, n.3, p. 55-64, set/dez. 2003.

_____, PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E. M, PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS. **Anais...** Bauru, 2003. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. Ver. Bras. De Pesquisa sobre formação docente. v. 01, n 01, p. 109 -131, ago/dez, 2009.

MARIOTO, S. R. **Inclusão escolar: um estudo sobre a atuação pedagógica de professores no ensino de alunos com deficiência**. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano). Universidade de Taubaté - Taubaté, 2013.

MARQUES, A. N. **Escolarização de aluno com Síndrome de Down na escola: um estudo de caso**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial) Universidade de São Carlos – SP.

MARTINS, L. de A. R. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Org. Martins, L.de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L. – Natal, RN: EDUFRN, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo; Ed.: Cortez, 1996.

_____. **Fundamentos de Educação Especial**. 2 ed. São Paulo: 1997. (Série Cadernos de Educação).

_____. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais:** reflexões sobre a inclusão sócio educacional. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Trad. W. B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas Pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual.** 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Paraíba.

MORGADO, A. S. **Ensino de Matemática: Práticas Pedagógicas para a Educação Inclusiva.** 2013. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática – Pontifícia Universitária Católica de São Paulo – São Paulo.

MOSCARDINI, S. **Deficiência Intelectual e Ensino-aprendizagem: Aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais.** 2016. 153 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras – Campus: Araraquara

NOVOA, A. **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, 2009.

ORRICO, H. CANEJO, E., FOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar.** – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

OLIVEIRA, M. K. Pensamento e Linguagem. In: Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. In: **Inclusão escolar: As contribuições da educação Especial.** OLIVEIRA, A. A. S. de, OMOTE, S., Giroto, C. R. M. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

PACHECO, J. A. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** São Paulo: Artmed, 2011.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. In: **Educação e Sociedade:** revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n. 71 – 2000 – 2ª ed.

PARRILHA, A.; DANIELS, H. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores.** São Paulo: Loyola, 2004.

PASSOS, L. F. O Projeto Pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e colaboração. In: **Pedagogia das Diferenças na sala de aula**. André, M. (org.) Campinas, SP: Papyrus, 1999.

PERRONOU, P. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes médicas, 2001.

PLETSCH, M.D. **Repensando a Inclusão Escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed., ver. Ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PIRES, G. N. da L. As práticas dos docentes frente à diversidade dos educandos. In: **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Org. Martins, L.de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L. – Natal, RN: EDUFRRN, 2009.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: Mantoan, M. T. E. M, PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. – São Paulo: Summus, 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RIOS, N. V. F., NOVAES, B. C. A. C. **O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular**: Vivências de professores. Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n .1, p. 81-98, jan-abr. 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT'ANNA, N.F., LÍRIO, L. M. Biologia da visão e a inclusão escolar de deficientes visuais. In.: **Educação e Direito**: Inclusão das pessoas com deficiência visual. (Org.) GUIMARÃES, D. N., MELO, D. C. F de. 1 ed. Campo de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2016.

SANTAROSA, Lucila M.C. **"Escola Virtual" para a Educação Especial**: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento. Revista de Informática Educativa, Bogotá/Colômbia, UNIANDES, p. 115-138, 1997.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagens Significativas**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTOS, T. C. C. dos. **Educação Inclusiva: Práticas de professores frente à deficiência intelectual**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Centro de Educação. Natal, RN.

SANTOS, R. A.; MAGALHÃES, L. de O. R.; MENDONÇA, S. R. D. Alunos com deficiência visual egressos da graduação: trajetórias escolares e profissionais. In: GUIMARÃES, D. N.; MELO, D. C. F. de.(org.) **Educação e direito: inclusão das pessoas com deficiência visual**. Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2016.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

_____, R.K. Inclusão: o paradigma da próxima década. **Mensagem da APAE**, Brasília, ed. Esp., ano XXXV, n. 83, p. 29, out/dez. 1998.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, M. F. N. da **Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns**. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, W. C. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência Intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial) Universidade Federal de São Carlos – SP, 2015 a

SILVA, L. S. R. G. **Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo de alfabetização do ciclo alfabetização do Ensino Fundamental de escolas municipais de Limeira – SP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio Claro: UNESP – SP, 2015b.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 8 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TERRAZZAN, E. A. As diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura. In: **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. [Orgs. LISITA, V. M. S. de S., SOUSA, L. F. E. C. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIGOTSKY, L S. **Obras escogidas**. Tomo V. Fundamentos da Defectología. Madrid: Editorial Pedagógica, 1987.

_____, **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VILARONGA, C. A. R, **Colaboração da Educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo especial) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

VITALIANO, C. R. **Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Revista Bras. Ed. Esp. Marília, v.13, n. 3, p. 399-414. Set/dez 2007.

WEISS, A. M. L., CRUZ, M. M. da . Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. São Paulo: Artmed Editora, 1995.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVO

Roteiro de entrevista

Questionário de caracterização

PARTE I

- 1- Profissão/Formação: _____
 - 2- Grau de instrução: _____
 - 3- Idade: _____
 - 4- Sexo: (). Feminino () Masculino
 - 5- Tempo na Instituição: _____
 - 6- Tempo total de docência: _____
 - 7- Área de atuação: _____
 - 8- Quantidade de alunos com deficiência matriculados em sua sala: _____
 - 9- Tipo de deficiência: _____
-

PARTE II

- 1- O que levou a carreira docente?
- 2- Para você o que é a Educação Inclusiva?
- 3- Em sua opinião que tipo de ação pode ser realizado para tornar eficaz a inclusão do aluno com deficiência na escola regular?
- 4- Qual a vantagem e/ou desvantagem para um aluno sem deficiência estudar ao lado de um aluno com deficiência?
- 5- Você teve alguma orientação/formação ao receber alunos com deficiência em sua classe?
- 6- Você, Professor da sala regular está preparado para a Inclusão? Por quê?
- 7- Quais são as dificuldades encontradas para que possa garantir o currículo adaptado?
- 8- Como é realizado o trabalho em sala de aula com aluno com deficiência? Tem rotina?

- 9- Que estratégias são utilizadas com alunos com deficiência?
- 10-Quais as dificuldades em que o aluno com deficiência tem para participar da aula?
- 11-Você, Professor tem dificuldade para planejar aulas nos quais o aluno com deficiência possa interagir com os colegas? Por quê?
- 12-Professora, você utiliza algum tipo de estratégia para facilitar a participação do aluno nas aulas? Quais?
- 13-As estratégias e recurso que utiliza são suficientes para atender o aluno com deficiência? Ele consegue aprender?
- 14- Que aspectos dificulta seu trabalho com o aluno com deficiência?
- 15-Que aspectos facilitam seu trabalho com o aluno com deficiência?

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVOS – Roteiro de observação participante

Roteiro de observação

1. Relações interpessoais

Como ocorre a relação professor/aluno?

Como ocorre a relação aluno/aluno?

Como ocorre a relação aluno com deficiência/ aluno sem deficiência?

2. Relação com o saber

2.1 Processos de ensino

Quais materiais o professor utiliza na sala de aula/

Qual estratégia utiliza com a turma/

Qual estratégia utiliza com o aluno com deficiência?

Como é a organização da sala de aula?

Como é a organização do tempo na sala de aula?

Como é a organização do espaço?

2.2 Processos de aprendizagem

Como o aluno com deficiência adquire conhecimento?

Quais as estratégias utilizadas pelo aluno com deficiência?

Qual o posicionamento do aluno com deficiência na sala de aula

ANEXO I – OFÍCIO A

Ofício A

Taubaté, 2 de julho de 2016.

Prezado (a) Senhor (a) Diretora

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna ADRIANA CRISTINA DE LIMA OLIVEIRA, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado **“O ATENDIMENTO EDUCACIONAL A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: GESTÃO E PRÁTICA DE ENSINO NA SALA DE AULA REGULAR”**. O estudo será realizado com Professores e alunos com deficiência da rede Municipal no período diurno das salas regulares do 1º ao 5º ano, na cidade de Paraibuna, sob a orientação do Prof. Dr. (a). Roseli Albino dos Santos.

Para tal, serão realizadas entrevistas com 23 questões abertas e fechadas e observação participante em sala de aula, por meio de instrumentos elaborados para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº 60668716.5.0000.5501. Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com ADRIANA CRISTINA DE LIMA OLIVEIRA, telefone (12) 98812-3180, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente assinado.

ANEXO II – OFÍCIO B

OFÍCIO

Taubaté, 15 de fevereiro de 2017.

Prezado (a) Senhor (a) Diretora

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna ADRIANA CRISTINA DE LIMA OLIVEIRA, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado **“ATENDIMENTO EDUCACIONAL A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: GESTÃO E PRÁTICA DE ENSINO NA SALA DE AULA REGULAR”**. O estudo será realizado com Professores e alunos com deficiência da rede Municipal no período diurno das salas regulares do 1º ao 5º ano, na cidade de Paraibuna, sob a orientação do Prof. Dr. (a) Roseli Albino dos Santos.

Para tal, serão realizadas entrevistas com 24 questões abertas e fechadas e observação participante em sala de aula, por meio de instrumentos elaborados para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº 102927/2016.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com ADRIANA CRISTINA DE LIMA OLIVEIRA, telefone (12) 98812-3180, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-Graduação

Ilmo (a). Sr (a) Diretora
Profª. Ana Flávia Nogueira Santos
Rua Geraldo Martins, 55 – Centro
Paraibuna – SP Cep.: 12260-000
Tel.: (12) 3974-0055/ 3974-0020

ANEXO III – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Paraibuna, 6 de fevereiro de 2017.

De acordo com as informações do ofício nº 0136/2017 sobre a natureza da pesquisa intitulada **“O ATENDIMENTO EDUCACIONAL A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: GESTÃO E PRÁTICA DE ENSINO NA SALA DE AULA REGULAR”**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna ADRIANA CRISTINA DE LIMA OLIVEIRA, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de Aplicação da entrevista com 24 questões e observação participante nas salas de aula do 1º ao 5º ano do período diurno com participação inicial de 12 professores e os 15 alunos das salas regulares que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Sra. Diretora Profª Ana Flávia Nogueira Santos

E.M.E.F. Irmã Irene Alves Lopes – “Irmã Zoé”

CPNJ: 46.643.474/0001-52

Rua Geraldo Martins, 55 - Centro

12260-000 -Paraibuna -SP

Tel.: (12) 3974-0055/ 3974-0030

ANEXO IV – AUTORIZAÇÃO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GESTÃO E PRÁTICA DE ENSINO NA SALA DE AULA REGULAR: O ATENDIMENTO À ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Pesquisador: ADRIANA CRISTINA DE LIMA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60668716.5.0000.5501

Instituição Proponente: EMPRESA DE PESQUISA TECNOLOGIA E SERV DA UNIV TAUBATE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.775.129

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa bem elaborado com temática atual

Objetivo da Pesquisa:

Claro e conciso dentro do proposto

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram contemplados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante que servirá de base para futuras colocações sobre o tema

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não se aplica

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 07/10/2016, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br

ANEXO V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “ATENDIMENTO EDUCACIONAL A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: GESTÃO E PRÁTICA DE ENSINO NA SALA DE AULA REGULAR”

Orientador: Prof. Dr (a). Roseli Albino dos Santos

Você está sendo convidada (o) para participar, como voluntária (o), em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizada de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “ATENDIMENTO EDUCACIONAL A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: GESTÃO E PRÁTICA DE ENSINO NA SALA DE AULA REGULAR”

Objetivo da pesquisa: Identificar e analisar as estratégias pedagógicas adotadas por professores do ensino Fundamental nas series iniciais no atendimento dos alunos com deficiência incluídos em sala de aula com foco no ensino-aprendizagem.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a entrevista e observação participante na sala de aula, que serão aplicados junto a 15 professores das séries iniciais, que tem em suas salas alunos matriculados com deficiência, no período diurno da escola pesquisada na cidade de Paraibuna.

Destino dos dados coletados: o (a) pesquisador (a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio de entrevista e relatórios de observação, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados, a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevista e observação em sala de aula serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortável, inseguro ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevista e observação em sala de aula. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a

coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem: “ATENDIMENTO EDUCACIONAL A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: GESTÃO E PRÁTICA DE ENSINO NA SALA DE AULA REGULAR”

Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma 2016 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), ADRIANA CRISTINA DE LIMA OLIVEIRA, residente no seguinte endereço: Alameda das Acácias, 387 – Bairro São Germano, Paraibuna, SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 98812-3180. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do (a) Prof. Dr (a). Roseli Albino dos Santos, a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 99751-9880. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo (a) pesquisador (a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre: “ATENDIMENTO EDUCACIONAL A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: GESTÃO E PRÁTICA DE ENSINO NA SALA DE AULA REGULAR”

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação ou do meu filho no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Paraibuna, 15 de fevereiro de 2017.

Assinatura do Participante/Responsável pelo aluno

Nome do Participante:

Adriana Cristina de Lima Oliveira
Pesquisador (a) responsável

Declaramos que assistimos à explicação do (a) pesquisador (a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha