

MARIA LUIZA GOMES MEDEIROS

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO
REGULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlene Rozek

Porto Alegre

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M467p Medeiros, Maria Luiza Gomes

A percepção dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino regular da rede municipal de ensino de Porto Alegre / Maria Luiza Gomes Medeiros. – Porto Alegre, 2015.
97 f.

Diss. (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação - PUCRS.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlene Rozek.

1. Educação Especial. 2. Inclusão Escolar. 3. Professores – Formação Profissional. I. Rozek, Marlene. II. Título.

CDD 371.9

**Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent
CRB 10/1297**

MARIA LUIZA GOMES MEDEIROS

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO
REGULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 26 de fevereiro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlene Rozek - PPGEduc/PUCRS

Examinador(a): Prof^ª. Dr^ª. Bettina Steren Santos - PPGEduc/PUCRS

Examinador(a): Prof^ª. Dr^ª. Luciane Torezan Viegas - IPA

À minha mãe, pela vida e suporte que sempre me deu, deixando muitas vezes de realizar seus sonhos para tornar os meus reais.

Às minhas tias Rejane e Ruth, pela força de sempre e pelas palavras certas nos momentos exatos.

Ao meu filho Leandro, pelo amor incondicional.

Ao meu marido Claudio, pelo apoio e compreensão inesgotáveis nesta caminhada.

A minha afilhada Ellen pela compreensão da ausência.

Ao meu irmão André pelo suporte emocional.

À minha avó Diva e ao meu pai Antônio, que mesmo não estando presentes fisicamente, sempre torceram muito por mim e tinham a certeza desta conquista.

A todas as pessoas com deficiências, que passaram pela minha jornada profissional pelos excelentes ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela fé inabalável e por mais uma conquista, apesar de todos os empecilhos.

A meus irmãos, tios, sobrinhos, sobrinhas, primas, sobrinhos-netos, sobrinhas-netas, cunhadas e nora, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus amigos, pelo suporte emocional via redes sociais: foram imprescindíveis.

Aos meus colegas e amigos de trabalho das escolas Larry José Ribeiro Alves e 1º de Maio: sem vocês este sonho não se tornaria realidade, pois o carinho incondicional foi a mola propulsora nos momentos de resiliência.

As professoras entrevistadas, por sua disponibilidade e confiança.

Aos alunos das escolas que trabalhei até hoje, aos pacientes clínicos e aos pais destes, que em mim depositaram confiança. Meu eterno apreço. Aprendi muito com todos vocês.

Meu agradecimento especial, a todos os alunos e pacientes com deficiências, que me ensinaram a trabalhar e me constituíram enquanto professora de inclusão.

Meu apreço eterno à Dr^a. Marlene Rozek, minha orientadora, mas antes de qualquer coisa, minha confidente, pessoa única e extremamente especial.

Ao Dr. Juan Mosquera, por seu carinho e atenção.

Ao Dr. Claus Stobaus, por seus ensinamentos fecundos.

Ao grupo GERFAPA, pelos ricos momentos reflexivos em prol da educação.

“Não nasci marcado para ser professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa visa compreender como os professores que trabalham com alunos de inclusão de escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME) percebem a inclusão de alunos com deficiências nas escolas. Tal demanda nasceu com a caminhada da pesquisadora no campo educacional, pois desde que iniciou sua jornada ininterruptamente teve alunos de inclusão e o trabalho sempre previu a individualidade destes sujeitos frente a construção do conhecimento. Com o ingresso no curso de Mestrado em Educação, a pesquisadora deparou-se com a dificuldade dos demais professores em lidar com os alunos de inclusão nas salas de aula; portanto surgiu a necessidade deste estudo. O problema pesquisado foi a percepção dos professores das escolas da RME de Porto Alegre diante do processo de inclusão escolar. Esta pesquisa foi fundamentada em uma abordagem qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados; para a análise de dados foi utilizada a Análise de Conteúdo. Os caminhos teóricos da pesquisa abordaram temas como a Defectologia, a inclusão escolar, desenvolvimento sócio cultural e subjetividade. Buscou-se também abranger nesta pesquisa os aspectos subjetivos que envolvem a formação dos professores bem como os sentidos da docência para os entrevistados. Neste percurso investigativo surgiu um diálogo interessante entre a inclusão escolar de alunos com deficiências e a inclusão social. Ao longo da jornada percebemos professores comprometidos com a inclusão educacional e interessados em aprender cada vez mais em prol dos seus alunos. Em relação aos achados da pesquisa, podemos afirmar que significar a docência para as professoras entrevistadas está atrelado a formação pessoal de cada uma delas e aos desafios diários que elas enfrentam destacando desde a falta de formação adequada até a carência de recursos humanos. Contudo, sentem-se felizes com seu trabalho, haja vista que buscaram uma formação em inclusão educacional que pudesse lhes dar suporte para melhorar seu atendimento pedagógico aos alunos com deficiências.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Sentido Subjetivo. Formação de Professores.

ABSTRACT

This research aims to understand the way teachers from regular schools from the Municipal Porto Alegre Net (RME) perceive the inclusion of students with disabilities, at school. This need rose along the walk of a researcher in the educacional Field, thus since she started her journey she always had inclusion's students and this work always took into account the individuality of these subjects face to the construction of the knowledge. Entering the Master Course of Education, this student faced the same difficulty of other teachers in how to deal with inclusion's students, this way rose the need of this study. The problem researched was the perception of the teachers in the schools RME of Porto Alegre before the process of school inclusion. This research was based on a qualitative approach, using a semi-structured interview as a data collection instrument; for the analysis of data was used for Analysis of Content. The paths of theoretical research discussed issues such as the Defectologia, the school inclusion, social development and cultural subjectivity. We also search in this research the subjective aspects which involve the teachers formation as well as the meaning of teaching for the interviewees. In this investigative way an interesting dialogue rose between school inclusion of students with disabilities and social inclusion. Along the journey we could notice teachers committed with educacional inclusion and interested in learning each time more for their students. In relation to the research findings, we can cite that mean teaching to the teachers interviewed is linked to the daily challenges they face and that permeates from lack of proper training to the shortage of human resources. However, they are happy with their work, given that sought training in inclusion that could support them to improve their educational services to students with disabilities.

Key words: School Inclusion. Subjective Meaning. Teaching Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Inclusão Escolar no Brasil	15
Quadro 2 - Significado da inclusão escolar para os professores	16

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
EAD	Ensino a Distância
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PTE	Programa de Trabalho Educativo
RME	Rede Municipal de Ensino
SIR	Sala de Integração e Recursos
SMED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

PROBLEMA DE PESQUISA	13
QUESTÕES NORTEADORAS	17
OBJETIVO GERAL.....	17
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO.....	19
1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	22
1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	25
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	28
2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	33
3 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE E A INCLUSÃO ESCOLAR.....	36
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	42
4.1 COLETANDO OS DADOS	44
4.2 ANÁLISE DOS DADOS	46
4.3 DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR	49
4.4 OS SENTIDOS SUBJETIVOS DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	61
4.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CHEGANDO AO FIM DA JORNADA.....	78
5.1 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	81
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A- ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	89
APÊNDICE B - QUADRO COM AS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS	90
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	96

CAMINHOS PERCORRIDOS - A JORNADA

Minha jornada educacional começa quando, aos seis anos de idade, ingressei no Ensino Fundamental com muita vontade de aprender a ler e a escrever, o que ocorreu no ano seguinte, quando estava na primeira série. No momento em que comecei a ler, percebi que queria ser professora. O universo escolar era apaixonante para mim; as aulas eram momentos prazerosos em que construíamos o saber a partir de jogos e materiais concretos.

Quando iniciei o Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama, tinha o desejo de me tornar professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de fazer a diferença na educação. Durante o curso, realizando as observações, monitorias e práticas de ensino, percebi que os setores da escola devem estar em sintonia para o bom andamento da instituição escolar. Ao me deparar com uma aluna que tinha paralisia infantil, observei que ela brincava durante as aulas de Educação Física e interagiu com os colegas, apesar das muletas. Fiquei fascinada, e a professora titular explicou-me que a orientadora educacional da escola havia feito um trabalho com os colegas da turma sobre a importância do respeito às diferenças, com o objetivo de que eles aceitassem as limitações daquela menina.

Durante o estágio obrigatório do curso, lecionei para uma turma de segunda série diferenciada: alguns alunos eram repetentes; outros, oriundos da Classe Especial. Difícil foi planejar as atividades para todos, haja vista a necessidade de planejamentos individuais, de acordo com o ritmo de cada um, principalmente para os alunos ditos de “inclusão”. Contei com o apoio das supervisoras, que consideraram as atividades diferenciadas no projeto como exercícios extras para os alunos que tinham um ritmo diferente na aprendizagem.

O desafio maior veio com o estágio da graduação em Orientação Educacional, pois, naquele momento, trabalhei com alunos adultos, da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola estadual, no turno da noite. Alguns alunos tinham transtornos de aprendizagem, como inabilidade na leitura e dificuldade para a realização dos cálculos matemáticos, e, mesmo assim, os professores propunham as mesmas atividades que eram dadas aos demais ou realizavam exercícios que em nada resgatavam as construções cognitivas necessárias para o entendimento do que estava sendo estudado.

Para chegar a essa compreensão, com a finalidade de sanar algumas dúvidas surgidas no período anterior, ingressei no curso de Especialização em Psicopedagogia: Abordagem Clínica e Institucional na Faculdade Porto-Alegrense, em 2000, e pude aprender mais a respeito das aquisições cognitivas. Durante o curso, adquiri um maior conhecimento sobre a individualidade dos sujeitos e sobre o papel fundamental do professor no processo de construção do saber.

Paulo Freire sempre esteve presente em minha formação, e, ao iniciar, no ano de 2010, o trabalho na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre com Turmas de Progressão,¹ realizei um sonho: aliar o trabalho psicopedagógico clínico à instituição, com alunos com transtornos como dislexia e discalculia. Tamanha heterogeneidade exige que o professor seja um pesquisador das características individuais dos alunos e, ao mesmo tempo, do coletivo da turma.

O resultado desse trabalho singular para cada sujeito é um projeto único, com propostas ora em grupos, ora individuais, que respeite a subjetividade de cada um com a finalidade de auxiliar o aluno a avançar na construção do conhecimento.

Atualmente, também trabalho na Escola Estadual Normal 1º de Maio com alunos do Aproveitamento de Estudos.² Com eles, sempre são discutidos valores e conceitos e um dos mais difíceis de ser debatido, inclusive por seu contexto, é o que se refere à construção do conhecimento dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Partindo desse prisma, incentivo os futuros professores a investigar o pensamento dos alunos, instigando-os, intervindo, sempre com a finalidade de auxiliá-los de uma maneira mais efetiva e afetiva.

Ao iniciar o curso de Mestrado em Educação no ano de 2013, optei por não mais ficar em sala de aula e iniciar o trabalho no Serviço de Orientação Educacional da escola diurna, e, nesse momento, percebi as carências, os medos e as angústias de alguns colegas que sentiam muita dificuldade em trabalhar com alunos com deficiências. Essa realidade

¹ Os estudantes que não têm escolaridade e ou conhecimento compatível com o Ciclo de sua idade; são acolhidos nas Turmas de Progressão, e, nela estudarão, no máximo, dois anos. Depois disso, cada estudante é enturmado no Ciclo compatível. Essas Turmas também serviram como um instrumento de transição da escola seriada para os Ciclos. Nas Turmas de Progressão, o aluno pode avançar em qualquer época do ano para outra turma de progressão ou para determinado ano Ciclo, dependendo da avaliação feita pelo coletivo da escola e dependendo também de sua faixa etária (CADERNO 9, 1998, p. 35).

² O Aproveitamento de Estudos é oferecido aos alunos que já concluíram o Ensino Médio e que desejam realizar o Curso Normal; ele compreende uma carga horária mínima de 1600 horas, com as disciplinas de didáticas geral e específicas. (Conforme Legislação Específica da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul).

aponta para a necessidade de compreender qual a percepção dos professores de alunos com deficiências do ensino regular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre sobre inclusão escolar e, posteriormente, elaborar proposta de intervenção e formação docente.

Dentro desse contexto investigativo, realizando o Estado da Arte, de acordo com o Banco de Teses da Capes, foram produzidos, nos últimos três anos, com o recorte de **Inclusão Escolar**, 498 trabalhos sobre esse tema, distribuídos em diversas áreas.

Quadro 1 - Inclusão Escolar no Brasil

ÁREA DO CONHECIMENTO	Total de Trabalhos
Educação	456
Educação Escolar	9
Educação, História, Política e Sociedade	8
Psicologia da Educação	5
Educação e Contemporaneidade	5
Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	2
Educação nas Ciências	4
Gestão e Avaliação da Educação Pública	3
Educação Ambiental	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Destes, 414 são de Mestrado Acadêmico, 81 são de Doutorado e 03 são de Mestrado Profissional. Dos trabalhos analisados, 22 foram produzidos no Rio Grande do Sul: 20 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e 02 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Com o recorte **Significado da Inclusão Escolar para Professores Envolvidos no Processo**, foram encontrados 48 trabalhos sobre o tema, distribuídos em diversas áreas abaixo colocadas:

Quadro 2 - Significado da inclusão escolar para os professores

ÁREA DO CONHECIMENTO	Total de Trabalhos
Educação	28
Educação Física	3
Saúde e Biológicas	4
Psicologia	3
Psicologia e Desenvolvimento Humano	2
Saúde Coletiva	1
Planejamento Educacional	1
Enfermagem	1
Letras	1
Sociais e Humanidades	1
Geografia	1
Ciências da Informação	1
Educação das Ciências e Matemática	1

Fonte: Elaborado pela autora.

De todos os trabalhos, 37 são de Mestrado Acadêmico, 08 de Doutorado e 03 de Mestrado Profissional. Destes, dois foram estudados no Rio Grande do Sul: um na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e um na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Com o recorte **Inclusão Escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**, foi encontrado um trabalho sobre o tema na área da Educação Física. Trata-se de um Mestrado Acadêmico em Ciências do Desenvolvimento Humano realizado na UFRGS.

Diante desses dados, é possível afirmar que o tema escolhido para este estudo tem grande relevância social, pois ainda carece de pesquisas, visto que há poucas investigações em relação ao assunto em questão na área da Educação.

Diante do exposto, trago, a seguir, o problema de pesquisa e as questões norteadoras deste estudo.

PROBLEMA DE PESQUISA

Qual a percepção dos professores do ensino regular da RME de Porto Alegre diante do processo de inclusão escolar?

QUESTÕES NORTEADORAS

- Como o professor percebe o aluno com deficiência nas escolas regulares?
- Quais são os sentidos atribuídos ao termo “inclusão” na perspectiva dos professores?
- Como o professor significa a docência com esses alunos?
- Qual a formação necessária para o trabalho com alunos ditos de “inclusão”?

OBJETIVO GERAL

Investigar de que forma o professor percebe o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Compreender como os professores do ensino regular percebem os alunos com deficiência nas escolas da RME de Porto Alegre;
- b) Identificar os sentidos atribuídos ao termo INCLUSÃO a partir das entrevistas com professores da RME de Porto Alegre;
- c) Analisar os significados de docência com alunos com deficiência na perspectiva de professores;
- d) Compreender como se dá a inclusão de alunos com deficiência na RME de Porto Alegre, na visão dos professores entrevistados;
- e) Identificar as lacunas na formação dos professores para o trabalho com os alunos ditos de “inclusão”;

- f) Elaborar proposta de formação continuada aos professores para o trabalho com os alunos que apresentam deficiências, baseado nas respostas das entrevistas.

A seguir, apresento o lastro teórico construído no decorrer do processo da presente pesquisa.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Historicamente, a ideia de educação inclusiva, no Brasil, foi amadurecendo e se ajustando às diferentes realidades em determinados momentos históricos. Segundo Sasaki (1997) passando por quatro fases: exclusão, segregação e integração até chegar à inclusão. A ideia atual, é a de que todas as pessoas são diferentes, portanto, podem frequentar o mesmo espaço (sala de aula) entretanto, a proposta de trabalho do professor deve se adequar a cada aluno, independente de sua condição física, cognitiva ou social.

Atualmente, a Educação Especial está voltada para o estudo das diferentes condições de construção do conhecimento por alunos ditos de “inclusão”. Neste trabalho, encontramos a fundamentação em Vygotsky, que foi um dos nomes mais importantes no estudo das aprendizagens em crianças com deficiências.

Com o período pós-revolução, em 1917, Vygotsky foi convidado pelo governo soviético a participar da elaboração de propostas educacionais para crianças em condições de vulnerabilidade; grande parte delas, com deficiências. Determinado a atender às necessidades das crianças com deficiências, Vygotsky cria, em 1926, o Instituto Experimental de Defectologia, onde foram desenvolvidas pesquisas sobre os “defeitos” e sobre como se dá a aprendizagem em sujeitos “anormais”.

O termo *defektologia* teve sua origem na Pedagogia alemã e foi introduzido na língua russa em 1912. Na tradição soviética, *defektologia* está ligada às dificuldades de aprendizagem, à psicologia da deficiência e à educação especial, e tem um significado mais amplo, referindo-se ao estudo de crianças deficientes e aos métodos para avaliá-las e educá-las (MOTTA, 2004, p. 52).

Para ele, existiam dois tipos de deficiência: primária e secundária. A primária diz respeito a lesões orgânicas, como déficit intelectual (má formação ou disfunção de algum caractere biológico ou hereditário); a secundária refere-se ao isolamento das funções sociais.

Segundo os estudos de Vygotsky, a “defectologia” foi o marco do estudo de e para deficientes, pois ele os considerava sujeitos aptos a aprender. Tal condição somente se tornaria real se fosse proposta uma alternativa que visasse às diferenças individuais no processo de construção do saber.

Autor de grandes obras, Vygotsky estudou a filogênese (história própria da espécie), a ontogênese (desenvolvimento do ser humano), a sociogênese (história cultural do ser humano), e a microgênese (história própria de cada fenômeno psicológico). Com essas pesquisas, chegou à conclusão de que o homem se desenvolve a partir do social. Seus estudos também apontam que a aprendizagem é inata ao ser vivo.

De acordo com Vygotsky:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante) (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

As funções superiores dizem respeito à memória e à linguagem enquanto modo de interação. Ambas se referem às experiências que são adquiridas durante a vida da pessoa, considerando que esta tem uma interação com seus semelhantes, bem como com a sua cultura. Segundo Vygotsky (2011), tais funções superiores não são inatas e têm sua origem nas relações entre indivíduos humanos e desenvolvem-se ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento.

No campo educacional, autor bielorrusso contribuiu no sentido de pretender que os professores auxiliem seus alunos a construir o conhecimento a partir de propostas que considerem a realidade física, mental e social do sujeito, visando ao estabelecimento de relações entre o objeto a ser construído e as concepções já elaboradas a respeito dele. Para isso, o professor deve conhecer os conceitos de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Proximal e Desenvolvimento Potencial.

No que se refere ao Desenvolvimento Real, podemos defini-lo como tudo o que o sujeito já tem: sua bagagem cultural desenvolvida a partir das relações e interações com o meio, ou seja: “[...] nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 2007, p. 95).

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) define as funções que ainda não amadureceram nos alunos, mas que, com a mediação correta do professor, poderão amadurecer. É a distância que existe entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento

potencial. Nas palavras do autor, “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...” (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Já o Desenvolvimento Potencial é, segundo Vygotsky (2007, p. 97), “... determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Nas pesquisas sobre “defectologia”, o autor chegou à conclusão de que as pessoas com deficiências não são menos desenvolvidas, mas se estruturam de maneira diferente das ditas “normais”; portanto, necessitam de recursos e estímulos diversos durante a construção do conhecimento para transformar o desenvolvimento real em potencial.

Sabendo que a aprendizagem é inata ao ser vivo, podemos, de acordo com os estudos de Vygotsky, auxiliar os alunos com deficiências na construção do seu conhecimento, partindo do que eles já sabem e também dos temas pelos quais eles demonstram interesse para estabelecer relações com o novo conhecimento. Dentro desse contexto, podemos dizer que, para o autor, ensinar é preparar situações e condições que levem à aprendizagem humana; logo, é preciso conhecer as relações entre o pensamento e a linguagem, o que é fundamental para o professor exercer seu ofício. Desse modo, para o autor:

A defectologia está lutando agora pela tese básica em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, qual seja: a criança cujo desenvolvimento se vê complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança que se desenvolveu de outro modo (VYGOTSKY, 1997, p. 12).

Para Vygotsky (2011), o homem é um sujeito histórico-cultural, determinado pelas interações que realiza com o outro e esses momentos de troca são essenciais para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Cabe ao professor criar oportunidades para que essa interação ocorra, pois, conforme o autor:

[...] caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido. Isso teria especial importância no caso das crianças com deficiência. O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência (VYGOTSKY, 2011, p. 863).

Todo o “defeito” cria, na criança com deficiência, processos compensatórios que as auxilia no desenvolvimento e na sua conduta diante das dificuldades. Os processos

compensatórios surgem quando existe insuficiência de uma capacidade e ela é compensada pelo desenvolvimento de outra que irá se constituir de modo diferenciado. Essa oportunidade de desenvolvimento diferenciado deve ser propiciada pelo meio em que o sujeito está inserido.

Para auxiliar nos processos compensatórios, faz-se necessário o conhecimento das preferências do sujeito em questão, para que, a partir da interação do aluno com o meio, surjam oportunidades para que se criem situações novas para a elaboração desses processos. Compreender os processos compensatórios proporciona ao professor a elaboração de alternativas diferenciadas que permitam ao aluno o estabelecimento de relações, sempre levando em conta a realidade e a necessidade do sujeito.

Conforme Vygotsky (2011), as possibilidades dos alunos com deficiências são infinitas; contudo, precisamos de um profissional que conheça a melhor maneira de intervir no processo de aquisição do conhecimento para a obtenção de sucesso nesse trabalho. Para o autor,

Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VYGOTSKY, 2011, p. 864).

Vygotsky (2011) destaca o valor do desenvolvimento cultural na elaboração dos processos compensatórios, o que leva o professor a olhar o aluno de uma nova forma, com possibilidade de construir o conhecimento de maneiras antes impensadas. É importante observarmos que, apesar da limitação biológica, existem possibilidades infinitas para o estabelecimento de relações que subsidiem a construção do saber.

Para o autor, valorizar as potencialidades a fim de descobrir os processos compensatórios nos alunos, é valorar a capacidade em detrimento da limitação. Esse estudo possibilita aos professores vislumbrar a inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares como algo possível, visto que o importante é destacar o que esse aluno pode realizar.

1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

De acordo com Mazzota (1996), a Educação Especial, no Brasil, tem início no século XIX, junto com os movimentos europeus e norte-americanos. Antes dessa data, já existiam atendimentos para as pessoas com deficiências e, com o passar do tempo, pensou-se em uma “rede” de profissionais capacitados para esse trabalho.

A história da Educação Especial brasileira pode ser dividida em dois momentos distintos: o primeiro, fundamentado por iniciativas governamentais isoladas ou particulares, que ocorreu entre os anos de 1854 e 1956; e o segundo, fundamentado por iniciativas de âmbito nacional as quais se desenvolveram a partir de 1957 e se mantém até os dias de hoje. Conforme esclarece Januzzi:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas (JANUZZI, 2004, p. 34).

Com a Declaração de Salamanca (1994), realiza-se a caracterização e a inserção dos indivíduos que têm “Necessidades Educativas Especiais”³ a uma política de justiça social: “As escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados [...]” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6).

Como o texto da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estava em construção – o Brasil se fez presente na Convenção de Salamanca – assumiu-se o compromisso de abrir espaço na política nacional (LDB/96, Cap. V) para que uma educação de qualidade fosse oferecida a todos os brasileiros, incluindo aqueles com deficiência. Portanto, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o aluno que têm Necessidades Educativas Especiais é visto como um ser com infinitas possibilidades, que precisa de um atendimento especializado para desenvolver suas potencialidades.

Para Ferreira, a inclusão envolve

³ Esse termo foi utilizado na Declaração de Salamanca (1994) e, posteriormente, foi incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, citada aqui.

[...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor (FERREIRA, 2005, p. 44).

Com base nessa afirmativa, atualmente, no Brasil, muitos estados não mantêm mais as escolas especiais; os alunos com deficiências são incluídos nas escolas regulares e contam com o auxílio de profissionais capacitados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses profissionais têm como objetivo trabalhar as potencialidades dos alunos em um local específico, na escola, geralmente no turno inverso. Essa alternativa pretende, além de incluir os alunos na sociedade, capacitá-los para a vida futura autônoma. Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular, deve-se institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - professores para o exercício do AEE;
- VI - outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Muitos dos defensores da escola especial também acreditam que nem todos os alunos têm condições de frequentar, com qualidade de aproveitamento, as escolas regulares, visto que nem todas estão adaptadas às diferentes necessidades que os alunos apresentam. Em muitas escolas, ainda faltam rampas de acesso, banheiros adaptados e materiais adequados para a sala de atendimento; ainda não há a efetiva inclusão escolar.

A busca da autonomia em todos os sujeitos deve ser uma constante e, para que se concretize esse processo, é fundamental criarmos espaços para o exercício da cidadania no meio em que estamos inseridos, a partir de ações que respeitem a diversidade. A remoção de barreiras que excluem as pessoas com deficiências se faz cada dia mais necessária.

A inclusão é uma construção socioeducacional que oportuniza o exercício da cidadania. Para que ela ocorra, não basta simplesmente inserir o sujeito; é importante que cada um seja acolhido com suas necessidades individuais e que estas sejam respeitadas, criando a igualdade de oportunidades a todos, independentemente de sua condição física, mental ou social.

1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

A história da Educação Especial brasileira está alicerçada na capacitação de docentes para trabalhar com estes alunos. O atendimento aos estudantes de inclusão iniciou no período do Império, conforme MEC:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (MEC, 2008, p. 6).

Os primeiros cursos oficiais de formação em Educação Especial, constituíam normalistas (professoras em nível médio) especializadas e surgiram nos anos de 1950, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Na década de 1960, foi exigida a qualificação em nível superior para o trabalho efetivo com alunos “excepcionais” (termo utilizado na época), conforme consta no Parecer nº 259/69 do CFE – Conselho Federal de Educação, de autoria do Conselheiro Clóvis Salgado, conforme cita Iacono:

Até aqui, o ensino de excepcionais se tem limitado, como especialidade, ao nível primário, nos estabelecimentos federais. Por isso, os professores são, geralmente, normalistas especializados na prática ou em cursos promovidos pelos próprios estabelecimentos. É claro que devemos evoluir, preparando a professora primária em nível superior, no âmbito das Faculdades de Educação. Enquanto não for isso possível, de um modo geral, é bom que façamos experiência em áreas limitadas. Começamos com o professor primário de excepcionais. A própria deficiência dos alunos, dificultando a tarefa, está a indicar a necessidade de professores altamente preparados, menos para o emprego de técnicas especiais de que para as tarefas de orientação, supervisão e pesquisas nos campos específicos (IACONO, 2003, p. 4).

Para este atendimento se fazia necessário o conhecimento, por parte dos professores, de determinadas patologias. O estudo dos docentes neste período foi elaborado dentro de uma visão médica e psicológica das doenças, pois era o que urgia na época e assim se entendia a Educação Especial.

Os cursos de Pedagogia foram se adequando a realidade dos alunos e, atualmente buscam contemplar os pilares da proposta da UNESCO (2009), em relação à inclusão, pois segundo esta fonte, a escola precisa trabalhar sob a perspectiva inclusiva visto que:

Primeiro há uma justificativa educacional: a exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiem a todas as crianças. Segundo, há uma justificativa social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. Em terceiro lugar, há uma justificativa econômica: é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças (UNESCO, 2009, p. 10).

Frente a estes dados podemos destacar que a preparação do professor para atuar em escolas inclusivas é muito importante para o desenvolvimento dos alunos, visto que cabe a ele auxiliar o aluno a tornar a aprendizagem em algo significativo. Neste contexto é importante realizar uma proposta de trabalho que contemple a diversidade física, cognitiva e cultural dos alunos.

Considerando cada discente em sua singularidade, surge a necessidade de conhecer a realidade, necessidade e conhecimentos prévios de cada sujeito a fim de planejar para todos, considerando também os aspectos individuais. Esta ação está à frente do que vem sendo estudado nos cursos de formação, que contemplam somente o grande grupo de alunos no quesito planejamento.

A diversidade em sala de aula é importante, inclusive para o professor compreender o sucesso dos alunos e entender a inclusão como um processo dinâmico, com a participação de todos os envolvidos.

Conforme Michels (2010):

Na perspectiva do que vem sendo caracterizado como Educação Especial, a definição sobre quem é - e de como se forma - o profissional responsável pela educação dos indivíduos que apresentam diferenças biológicas expressivas tem sido bastante controversa. Questões sobre que tipos de habilidades devem ser

desenvolvidas por esses profissionais, quais teorias devem ser assimiladas e qual a postura prática ideal dentro de uma sala-de-aula - que contemple alunos com e sem necessidades especiais - fazem parte das discussões presentes atualmente nas instituições que se dedicam a pesquisas em Educação e formação de professores. (MICHELS, 2010, p. 1).

Para a autora, atualmente, a formação de professores para a Educação Especial está voltada para a qualificação de pessoal com o objetivo de conhecer as deficiências dos alunos. Nesta perspectiva o que está atrelado ao desenvolvimento integral do educando não está sendo estudado.

O trabalho docente voltado para a Educação Especial vai além de simplesmente conhecer as deficiências, ele deve contemplar o conhecimento dos alunos no âmbito sócio educacional, ou seja, compreender o aluno e o meio onde ele está inserido, bem como suas relações com o meio e com os demais. Sendo assim, a formação docente pretende ir além dos planejamentos de ensino; visando considerar o sujeito aprendente como um ser com infinitas possibilidades de construções cognitivas.

Para tornar esta assertiva real, é importante que o professor conheça seus alunos, suas necessidades, dificuldades e habilidades a fim de propor desafios que auxiliem na constituição do saber. Deste modo, o professor tende a aliar teoria e prática com a finalidade de mediar o processo de construção do conhecimento.

Para Góes (2003), o professor deve estar preparado para a realidade, pois:

Isso não significa que o deficiente mental chegará a ter as mesmas capacidades de outros alunos considerados normais; mas não podemos estabelecer limites ao seu desenvolvimento. Essa visão decorre da diretriz segundo a qual as ações sociais propiciadoras de desenvolvimento devem ser orientadas para a compensação, a plasticidade dos processos sócio-psicológicos (GÓES, 2003, p. 103).

A autora relata que para os professores é muito importante compreender como o aluno com deficiência constrói seu conhecimento. Este dado pode conduzir o docente a uma proposta pedagógica mais atrativa ao aluno.

Baseados nos dados citados anteriormente, podemos dizer que a Educação Especial e a Inclusão Escolar, enquanto processos educacionais ainda estão em construção visto que as escolas estão vivenciando procedimentos de adaptação em termos de estrutura arquitetônica e também no que diz respeito ao currículo. Do mesmo modo, os cursos de formação de professores estão se adequando a esta nova realidade educacional inclusiva.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil, ainda é realidade a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental com nível médio ou pós-médio. A eles é ofertado um ensino voltado à capacitação de profissionais que estarão aptos, ao final do estágio obrigatório, a trabalhar com educandos desde o Berçário até o quinto ano do Ensino Fundamental. O currículo abrange as seguintes disciplinas: Didáticas (geral e específicas), História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação, além de Estrutura e Funcionamento e Seminário Integrador.

Conforme a proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, elaborada pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (2011):

O Ensino Médio – Curso Normal visa oportunizar a formação de professores a partir da compreensão do que é aprender, de como se aprende e onde se aprende, considerando que construir conhecimento decorre da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido. Ao mesmo tempo, possibilitar ao aluno ou à aluna o entendimento da infância em seu processo social e histórico e da criança na situação de sujeito de direitos.

Os cursos de Pedagogia são oferecidos nas modalidades presencial ou EAD (Ensino a Distância), com duração de oito semestres e com um currículo denso. Mesmo assim, pouco se estuda sobre deficiências e tampouco como se trabalha a inclusão de alunos com deficiências em escolas regulares, pois de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006:

Art. 9º. Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução. Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução. Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL, 2006, p. 5).

Os cursos de Licenciaturas, em geral, são oferecidos também nas modalidades presencial e EAD, com o objetivo de formar professores capazes de conhecer o conteúdo a ser trabalhado com os alunos, bem como qual o melhor método para ensinar. O estágio é

realizado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio durante o curso, sob a supervisão de um profissional habilitado e do orientador da instituição, onde é feita a graduação. Em média, esses cursos têm a duração de oito semestres.

Conforme Pimenta (2000), a luta pela formação inicial e continuada que contemple a qualificação profissional com temas diversos inicia, aqui no Brasil, na década de 1960 e tem o ápice na década de 1990, pois se entende, cada vez mais, que a melhoria do processo de ensino e aprendizagem está atrelada à qualidade de ensino oferecida ao docente. A formação continuada dos professores deve ser realizada com a finalidade de atualizar os conhecimentos docentes ante as demandas educacionais.

Pretende-se, com essa medida, qualificar o trabalho que é feito com os alunos a partir de temas diversos. Segundo o educador brasileiro Miguel Arroyo (2013):

O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais, afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo (ARROYO, 2013, p. 33).

Com essa afirmativa, surge a necessidade de que sejam estudados temas diversos com a intenção, de cada vez mais, dar suporte cognitivo e emocional para o professor se atualizar e contribuir com a formação integral do aluno. O objetivo é que o professor desenvolva competências para atuar com qualidade na mediação com o aluno durante a construção do conhecimento, incluindo os com deficiência.

De acordo com Rozek (2012, p. 27) “A educação tem sido terreno fértil para muitos modismos que, a todo momento, propagam novas técnicas, novas pedagogias, novas estratégias para dar conta dos problemas cotidianos que atravessam o universo escolar”. Nesse modismo, está inserida a inclusão, visto que, durante alguns anos, ela esteve presente somente na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Cap. V, pois as escolas não estavam preparadas para receber esses alunos, tampouco os professores sentiam-se aptos ao desafio de não mais agregar, mas incluir e mediar a construção do conhecimento entre alunos ditos “normais” e os com deficiências.

Neste contexto, em que incluir era necessário para cumprir a lei, muitas formações continuadas foram realizadas com o propósito de preparar os professores para o desafio de trabalhar em escolas regulares com alunos que antes frequentavam a escola especial. Desse

modo, busca-se avançar para uma política educacional que inclua os alunos com deficiências nas escolas regulares. Caiado (2009) esclarece:

Ao se refletir sobre a formação de professores se faz necessário estudar as tensões, os conflitos, os desafios dessa trama no drama cotidiano da vida, da escola. Ou seja, estudar os limites da chamada inclusão dentro de um sistema que tem sua gênese na exclusão. E ao conhecer esses limites, trabalhar no processo de emancipação (CAIADO, 2009, p. 631).

Espera-se que os cursos de formação consigam criar condições para que os professores estabeleçam relações entre o que está sendo estudado e o cotidiano escolar; além disso, que possam compreender a inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares como uma prática possível e necessária para o crescimento e desenvolvimento da sociedade.

Em relação à formação de professores e à Educação Inclusiva, podemos dizer também, que esse encontro está em processo, visto que, nos cursos de formação inicial, esse tema ainda é pouco abordado, geralmente, com um ou dois componentes curriculares que tratam sobre o assunto. Cursos específicos sobre a inclusão escolar no Brasil são oferecidos em nível de graduação (em poucas universidades), extensão e pós-graduação.

Segundo Rozek (2010):

Ao longo das últimas décadas, a temática da educação inclusiva tem aparecido em diferentes contextos e circunstâncias, e a instituição escolar tem sido convocada a dar uma resposta. O atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola e de seus profissionais (ROZEK, 2010, p. 75).

As formações oferecidas pelas mantenedoras aos professores já formados e aos estagiários pretendem capacitar os profissionais para oferecerem diferentes propostas para os alunos, afim de que atinjam os objetivos estabelecidos, conforme as necessidades individuais. Carvalho (2000) considera que a organização do atendimento, baseada no paradigma da inclusão, deve procurar a remoção dos muros para a aprendizagem, entre eles estão os de cunho atitudinal, o currículo e a avaliação continuada do trabalho.

Para Baptista (2004), faz-se necessária uma revolução didática, conforme afirma:

As mudanças necessárias transcendem o nível da didática e, segundo acredito, exigem prioritariamente uma discussão ética sobre as possibilidades e os limites do ato de ensinar/aprender. Tais mudanças exigem investimentos contínuos e

dependem, em grande parte, da existência de projetos político-pedagógicos que deem suporte às mudanças legislativas, às quais se ocupariam da criação de normas de escasso valor, se tomadas como obrigação pura e simples (BAPTISTA, 2004, p. 10).

Para o autor, atualmente, no que se refere à formação de professores o poder legislativo deveria investir permanentemente no estudo da construção do conhecimento e das habilidades e competências para ensinar e aprender. Essa atitude reverteria em um ensino de maior qualidade, pois seriam trabalhadas questões éticas a respeito do ato da *praxis* pedagógica. Desse modo, pretende-se que o professor saiba valorizar a pluralidade dentro do processo de ensino e aprendizagem, propondo atividades diversificadas, a fim de tornar o conteúdo mais atrativo, garantindo não somente o acesso, mas a permanência de todos os alunos. Para Marques (2006):

O que se pretende na atualidade é que, no processo pedagógico, viva-se a “complexidade” do/no cotidiano em sua diversidade e riqueza. O que busca é a constituição de uma prática pedagógica de acessibilidade, dentro da formação ideológica da inclusão (MARQUES, 2006, p. 203).

Conforme Marques (2006), o essencial dentro da prática da inclusão é compreender as diferenças individuais considerando a diversidade, um movimento como a igualdade entre os homens cujas características são particulares.

Nessa visão, é importante estabelecer relação entre o que é individual e o que é coletivo em sala de aula, pois, desse modo, é possível ensinar a todos e ainda atingir cada um dos alunos. Nesse contexto, o objetivo principal da inclusão escolar não é simplesmente incluir alunos com deficiências nas escolas regulares, mas criar condições para que, na sua singularidade, esses alunos consigam ter garantido o direito ao ensino.

Penso que o desafio de construir uma escola que garanta essa pluralidade não resultaria em uma experiência danosa, nem aos alunos com necessidades educativas especiais, nem aos alunos em geral. Ao contrário, pensar a singularidade nos auxilia, nos conforta (BAPTISTA, 2002, p. 167).

Baptista (2002) afirma ser possível criar uma escola em que a individualidade de cada aluno possa ser respeitada; para tanto, torna-se essencial o conhecimento das potencialidades de cada sujeito, a fim de criar condições para que cada aluno, com suas necessidades e realidades individuais, consiga dar sentido ao aprendizado. Para conseguir atingir os alunos individualmente,

cabe ao professor olhar a educação não como um ato de desenvolver as potencialidades, mas como uma forma de criar condições para que tais potencialidades possam se desenvolver, pois “o professor que não é capaz de flexibilizar objetivos e planejar com certo nível de individualização não consegue trabalhar com as classes heterogêneas que historicamente constituíram o campo de atuação da educação escolar” (BAPTISTA, 2004, p. 13).

O autor esclarece a importância da criticidade na formação do professor, pois, a partir do conhecimento, da reflexão sobre a realidade educacional e de uma boa formação, o educador tem condições de flexibilizar a sua proposta de trabalho, tornando viável a construção do conhecimento a todos os alunos. A heterogeneidade das turmas exige que o professor seja um pesquisador das características individuais dos alunos e, ao mesmo tempo, do coletivo do grupo.

A escola é uma instituição que garante aos alunos as condições para o desenvolvimento de suas potencialidades e também das capacidades que os levam ao aprender a aprender. Assim sendo, cabe a ela organizar estratégias para melhor atender seu público e tornar significativa a aprendizagem a todos os alunos.

[...] o desafio que se apresenta é a construção de uma escola que propicie uma mesma qualidade, que se revele na igualdade de oportunidades, sem demagogia, sem paternalismo e com responsabilidade. Nesse contexto dar igualdade de oportunidades, nem sempre significa dispensar o mesmo tratamento. A escola deve ter por objetivo possibilitar o mesmo acesso, o que não significa oferecer sempre os mesmos meios (KASSAR, 2007, p. 60-61).

Considera-se que o grande desafio da escola na atualidade é criar condições de igualdade para o desenvolvimento das habilidades e competências individuais. É de suma importância também que o docente observe as hipóteses dos alunos durante os trabalhos propostos para, assim, saber onde e como intervir. Segundo Abrahão (2009), o erro construtivo serve para o professor compreender o pensamento do aluno, a fim de auxiliar na construção do seu conhecimento.

Para Freire (2000),

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (FREIRE, 2000, p. 54).

Com essas palavras, Paulo Freire mostra o quanto é relevante conhecer o aluno e saber como as potencialidades dele se desenvolvem. Para tanto, é preciso que o professor conheça a turma e identifique o que cada sujeito necessita trabalhar mais para avançar no processo de construção do conhecimento e, para concretizar essa ação, é essencial que o professor tenha boa formação acadêmica e que, posteriormente, atualize-se por meio da formação continuada, visto que tanto a educação como os alunos estão em constante transformação.

2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaca que:

A educação inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Deste modo, pode-se afirmar que a educação inclusiva pretende incluir todos os alunos na escola, independente da condição social, física ou mental. A proposta inclusiva prevê uma escola heterogênea, aberta a todos, não sendo suficiente inserir os alunos e sim criar propostas de ensino que permitam o aprendizado acessível a todos.

Sendo assim, a inclusão deve ser vista como responsabilidade de toda a comunidade escolar, estando todos os membros implicados neste processo. Nesta perspectiva os professores, independente das turmas que atendem tornam-se responsáveis também pela inclusão efetiva dos alunos na escola.

Dentro deste contexto, espera-se que momentos de formação sejam oferecidos a comunidade escolar, a fim de prepará-la para receber e auxiliar na inclusão dos alunos. O ambiente escolar também deve ser inclusivo, a fim de proporcionar aos alunos a convivência com os demais nos diversos espaços educativos.

Para Beyer (2006), o educar é um ato de convivência que acontece a todo o momento através de uma troca que proporciona aos envolvidos uma melhor convivência na sociedade na qual estão inseridos:

O desafio é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (BEYER 2006, p. 76).

Para o autor, a educação é um ato social em que os educandos e educadores confirmam sua existência a partir das trocas de conhecimentos. Com a afirmativa de Beyer, podemos perceber que o papel da formação pedagógica vai além da elaboração de propostas diferenciadas; ela deve proporcionar trocas saudáveis entre os educandos.

Para que isto ocorra é necessário planejar conhecendo as habilidades de todos os alunos envolvidos no processo de construção do conhecimento. A fim de atingir os alunos é necessário, também, que o professor alie a teoria à prática pedagógica; refletindo sobre os espaços transformadores que os alunos precisam para seu desenvolvimento integral.

Desta maneira, com a efetiva mediação do professor na construção do conhecimento pelo aluno, percebemos a importância de estreitar os laços na relação entre ambos a fim de aproximar as realidades.

Garcia (2006b), em relação à inclusão escolar, nos diz que:

Um outro argumento que tem sido favorável a uma perspectiva inclusiva na educação básica é aquele segundo o qual a presença de “alunos diferentes” em sala de aula deve repercutir em benefícios para as aprendizagens de todos. E, nesse caso, a política educacional convoca as escolas e suas comunidades a proverem adaptações que são necessárias para receber tais alunos. Essa questão remete para a “reestruturação” das escolas e permite pensar que os aspectos considerados como necessitando ser modificados na escola regular para que se torne inclusiva seriam apenas aqueles relacionados às diferenças individuais, não sendo preciso operar outras mudanças, apenas “ajustes” a esses alunos. As escolas inclusivas seriam definidas, assim, pela presença desse tipo de investimento. Segundo o Parecer, devem ainda prever, em seu projeto pedagógico, ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. Isso permite inferir que nem todas as escolas de uma rede de ensino precisam ser inclusivas, o que remete para um novo nível de flexibilização pedagógico (GARCIA, 2006b, p. 313).

Para a autora, a diversidade em sala de aula é favorável, pois proporciona aos alunos uma troca de vivências. Todos os envolvidos se beneficiam com as diferenças, pois

aprendem a respeitar as limitações dos colegas com deficiências e a adaptar brincadeiras e jogos para que juntos participem das atividades propostas.

A experiência com as diferenças em sala de aula auxilia os professores na reestruturação curricular, visto que é necessário realizar um planejamento que considere a individualidade do aluno. Ao contemplar a singularidade dos sujeitos aprendentes, o professor estará respeitando o processo de construção cognitiva dos alunos.

Também é importante que os profissionais sintam-se amparados com espaços para trocas com seus pares. Estes momentos servem para os professores refletirem sobre a prática pedagógica, para se necessário, repensar a proposta de trabalho.

Para Vygotsky (1997):

O efeito do déficit/defeito na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente seu estado de handicap. As causas primárias, a sua dita forma especial de desenvolvimento são as limitadas restrições colocadas na criança pela sociedade. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit em si (VYGOTSKY, 1997, p. 32).

Para o autor (1997), o desenvolvimento do aluno na escola está atrelado a mediação do professor e nas possibilidades oferecidas pelo meio educacional. Esta intervenção deve ser realizada pelo docente a partir de trocas entre o aluno e o objeto do conhecimento, com a utilização de recursos adequados para este fim de acordo com a necessidade física de cada sujeito.

Neste prisma, considerar o conhecimento prévio do aluno bem como respeitar o tempo de construção do mesmo, faz parte do processo de inclusão escolar, uma vez que a individualidade do sujeito é respeitada. Com uma proposta pedagógica que releve as necessidades e realidades dos alunos, eles tendem a sentirem-se aceitos em suas diferenças no processo de construção do conhecimento.

Deste modo, Vygotsky (1997) nos aponta a necessidade do professor buscar as potencialidades do aluno para desenvolver as habilidades necessárias para a construção do conhecimento numa perspectiva inclusiva de educação. Buscando esta alternativa de trabalho pedagógico, no qual o aluno é o sujeito do processo, torna-se possível o estabelecimento de relações entre o conhecimento a ser construído e a realidade que o cerca.

3 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE E A INCLUSÃO ESCOLAR⁴

A Rede Municipal de Ensino (RME) é composta, atualmente, por 96 escolas, em uma estrutura que atende alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional de Nível Técnico e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na proposta pedagógica seguida pela RME, o Ensino Fundamental tem duração de nove anos; está organizado em três ciclos, que respeitam o ritmo, o tempo, as experiências, as necessidades e as características da faixa etária dos alunos, facilitando, desse modo, a continuidade de suas aprendizagens durante os três anos de cada ciclo. Conforme o Caderno 9:

Faixas Etárias:

I ciclo - crianças de 6, 7 e 8 anos;

II ciclo - pré-adolescentes de 9, 10 e 11 anos;

III ciclo - adolescentes dos 12 aos 14 anos (CARDERNO 9, 1998, p. 15).

No que diz respeito à organização do ensino, cada escola regular, ao constituir seu projeto político-pedagógico e regimento, opta por uma modalidade de ensino: organização por complexo temático, tema gerador, projetos, entre outros. Esses dados são distribuídos nas quatro áreas do conhecimento, conforme a Proposta Pedagógica da RME (2011):

Expressão - Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira (Francês, Espanhol ou Inglês);

Educação Física e Artes (Música, Artes Plásticas, Dança e Teatro);

Ciências - Ciências Físicas (Químicas e Biológicas), Ciências Sócio-Históricas (História, Geografia e Filosofia);

Pensamento Lógico-Matemático – Matemática.

Para que os Ciclos de Formação funcionem efetivamente, de acordo com o Caderno 9 da SMED (1998), faz-se necessário:

- a) Formação qualificada dos profissionais em serviço;
- b) Professor Volante (Itinerante) - um para cada três turmas;
- c) Reuniões pedagógicas semanais por turno;
- d) Oferta de Complemento Curricular, também no turno inverso, como Teatro, Música e Artes Plásticas, Informática, Língua Estrangeira, Letramento;

⁴ Este capítulo foi escrito a partir das leituras realizadas: Caderno 9, Porto Alegre: SMED, (1998); Proposta Pedagógica da RME (2011); Referenciais Curriculares RME (2011).

- e) Coordenação Cultural, responsável pela ampliação da participação dos alunos/as e da comunidade nos eventos culturais;
- f) Turmas de Progressão – para a correção de fluxo privilegiando alunos/as com defasagem idade/ano ciclo;
- g) Laboratórios de Aprendizagem - oferecidos para os/as alunos/as em turno diferente do que estão matriculados;
- h) Salas de Integração e Recursos, para atendimento mais especializado.

Os professores que trabalham na RME são admitidos por meio de concurso público relativo à área de formação do profissional. Eles são submetidos ao estágio probatório por um período de três anos. Durante esse período, a direção junto com a supervisão da escola verifica e avalia o perfil profissional do professor, constatando em qual ano-ciclo ele melhor se adapta, o que deve melhorar em seu trabalho e o que deve permanecer.

Para auxiliar o trabalho dos professores, estagiários do Curso Normal ou dos cursos de Licenciaturas são contratados por um período máximo de dois anos, para executar trabalhos com os alunos; fazem parte desse grupo os alunos de inclusão. Neste caso, o estagiário contratado para esse trabalho somente lida com alunos que apresentam deficiências e é orientado pelo profissional da Sala de Recursos.

A diversidade é um desafio permanente em nossos dias. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva da inclusão social e escolar, de forma ampla, significa oferecer múltiplas e sempre singulares condições para o crescimento e para a aprendizagem de cada aluno. Torna-se imprescindível formular políticas de inclusão e projetos político-pedagógicos que contemplem a diferença e que incluam as crianças, os jovens e os adultos da Rede Municipal de Ensino, considerando as singularidades dos sujeitos e as especificidades de suas culturas e aprendizagens, garantindo a igualdade de oportunidades. Esse é o desafio que a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre assumiu.

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a inclusão dos alunos com deficiência é determinada por uma avaliação pedagógica, não estando, portanto, condicionada ao diagnóstico médico: Classificação Internacional de Doenças (CID). Esses alunos recebem o atendimento do professor em seu turno escolar e, no turno inverso, é oferecido a eles atendimento na Sala de Integração de Recursos (SIRs).

No ano de 1995, houve a implantação das Salas de Integração e Recursos (SIRs), inicialmente, em quatro escolas de Ensino Fundamental, procurando abranger as diversas regiões. Esse trabalho visava a atender alunos com deficiências, bem como professores e

pais. Atualmente, estão em funcionamento várias SIRs, em diversas escolas da Rede Municipal de Ensino, com a ideia de promover a inclusão dos alunos nas escolas regulares.

Em 1997, teve início o Programa do Trabalho Educativo (PTE) para a inclusão de jovens com deficiência intelectual no mercado de trabalho (espaços do serviço público municipal). Esse projeto prevê a capacitação dos alunos para atuarem como estagiários na Prefeitura Municipal de Porto Alegre e, em 2008, esse serviço foi implantado pela SIR/PTE (atendimento e preparação dos alunos).

No ano de 1999, com a extinção das últimas classes especiais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, os alunos oriundos dessas turmas começaram a estudar em classes regulares. Devido a esse fato, houve a necessidade de ampliação de escolas com SIR, para atender com qualidade os educandos procedentes das classes especiais.

Em 2006, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) implantou uma proposta de educação integral na RME, voltada para as escolas de Ensino Fundamental regular, com diversas atividades no turno inverso para seus alunos.

A partir de 2010, todas as escolas da rede são contempladas com tais atividades, desenvolvidas por professores da própria rede e monitores externos. No turno integral, são oferecidas oficinas que contemplam diversas habilidades no desenvolvimento de competências necessárias para estabelecer relações entre o que é vivenciado no contraturno e o que é estudado em sala de aula, tais como: letramento, numeramento, capoeira, teatro e dança entre outras.

Em 2009, percebeu-se a importância da existência de uma SIR especializada em altas habilidades e deu-se início a esse trabalho, com profissionais especializados nesse tema. Conforme a SMED, atualmente a SIR tem por objetivo, de acordo com o Caderno 9:

[...] o serviço de apoio à inclusão no Ensino Fundamental para alunos com NEEs matriculados na rede regular de ensino. Caracterizando-se por uma oferta pedagógica que promova o acesso, a participação e a aprendizagem no ensino regular, fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (CADERNO 9, 1998, p. 46).

Os profissionais que atuam em SIR têm formação específica em Educação Especial (deficiência mental, deficiência visual, altas habilidades/superdotação). São professores

concurados pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, para a Educação Especial ou para outra área, porém, com um curso que comprove a formação para o trabalho na SIR.

Ao professor da SIR, cabe identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar os professores sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes dessa modalidade. De acordo com a Resolução nº 004, de 13 julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação, inciso 3º:

3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;

II - a oferta do atendimento educacional especializado;

III - a formação de professores para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;

IV - a participação da comunidade escolar;

V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;

VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais.

Sendo a avaliação do aluno contínua, esta deve ser realizada tanto pelo professor da sala de aula quanto pelo da SIR; portanto, participar dos Conselhos de Classe das turmas dos alunos atendidos é fundamental. Assistir às aulas com esses alunos também é algo necessário para conhecer a realidade da turma em que o educando está inserido, bem como as dificuldades e facilidades deste em sala de aula.

Dentro desse contexto, destaca-se o papel fundamental da participação do profissional da SIR em todos os ambientes em que seus alunos atuam, a fim de pesquisar a realidade deles fora da sala de atendimento.

O trabalho da SIR é um elo entre alunos, professores, família e sociedade. Por esse motivo, todos os alunos com deficiências precisam desse atendimento.

Como já vimos, a SIR, tem a incumbência de auxiliar os alunos no processo de socialização e construção do conhecimento, bem como o de preparar para a autonomia. Nessa visão, o profissional deve conhecer muito bem o seu aluno para criar situações e aprendizagem de acordo com a realidade, a necessidade e o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno que lhe é confiado, além de desenvolver um plano individual de trabalho posterior à avaliação diagnóstica deste.

Cabe a esse professor, o contato com os familiares para conhecer melhor seu aluno, bem como diminuir as angústias e medos dele em relação ao ambiente escolar e outros atendimentos, quando necessário. Em alguns casos, o professor tem o papel de chamar os familiares à responsabilidade para que cuidem da higiene da criança ou para que a levem ao especialista.

O trabalho com os professores requer conhecimento da realidade da sala de aula em que atuam com o aluno em atendimento, a fim de sanar dúvidas existentes e também para sugerir melhores procedimentos a serem utilizados com aquele sujeito, de acordo com a sua modalidade de aprendizagem. As observações da sala e dos demais ambientes são importantes para o conhecimento da realidade.

Conforme o Artigo 4º do Conselho Municipal de Educação: “A Secretaria Municipal de Educação deverá designar equipe de serviço especializado para apoio e assessoria pedagógica sistemáticos aos professores, em cujas turmas possuam alunos com necessidades educacionais especiais”.

Com essa afirmativa, vemos que o papel do profissional da SIR é de extrema responsabilidade e parceria com o professor da sala de aula. Podemos perceber que é feito um trabalho de qualidade com esses alunos, a fim de que os objetivos propostos pela SIR sejam atingidos.

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, são oferecidas aos professores formações continuadas sobre diversos temas; entre eles a inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino regular. Geralmente, pesquisadores da temática e assessores da Educação Especial palestram sobre as intervenções possíveis e necessárias que os alunos com deficiência precisam para seu desenvolvimento. Aos estagiários dessa modalidade também é oferecida a formação mensal na sede da secretaria.

Nesses encontros, é fundamental realizar o estudo de vários autores, pois trabalhar com alunos de inclusão, nesta perspectiva, é respeitar a individualidade de cada um. Destacamos, dentre eles, Vygotsky. Conforme o autor:

Há ainda um ponto extremamente importante, que pode ser assim formulado: o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar. Se as dificuldades organizadas por nós obrigam a criança a corrigir seu comportamento, a pensar antes de agir, a tomar consciência em palavras [...] (VYGOTSKY, 2011, p. 866).

Dentro deste contexto, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, propõe que tanto para o professor referência (aquele que fica mais períodos com a turma) como o professor de SIR realizem um planejamento em conjunto, priorizando a individualidade de cada aluno com deficiência, a fim de oportunizar o desenvolvimento desses sujeitos, de acordo com as suas habilidades. A avaliação é realizada com base nos objetivos propostos individualmente.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa aplicada, do ponto de vista da sua natureza, segundo a classificação de Silva e Menezes (2005), pois tem o objetivo de vivenciar conhecimentos para aplicação prática e direcionada com o intuito de solucionar problemas específicos, envolvendo realidades e interesses locais. Neste caso, o objeto de estudo é a percepção dos professores do ensino regular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre diante do processo de inclusão escolar.

Conforme as autoras:

Pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se têm informações para solucioná-lo (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Em relação à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa que é caracterizada conforme Bardin (2011):

A pesquisa qualitativa corresponde a um procedimento, mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou a evolução das hipóteses. Este tipo de análise deve ser então utilizado faces de lançamento das hipóteses, já que permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou várias variáveis do locutor (ou da situação de comunicação) (BARDIN, 2011, p. 115).

A pesquisa qualitativa é a que melhor se adapta a este estudo, visto que, para a coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com quatro professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da RME de Porto Alegre, envolvidos no processo de inclusão escolar atualmente, e com formação em Educação Especial, seja em nível de Graduação ou Especialização.

Para Triviños (1987):

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes (...) parte de questionamentos básicos, fundamentado nas teorias e nas hipóteses que interessam à pesquisa, oferecendo-lhe uma diversidade de interrogativas a partir das respostas dos entrevistados (informantes), ou seja, no momento que o informante, seguindo espontaneamente a sua linha de pensamento, responde os questionamentos feitos pelo investigador, esta resposta poderá gerar

uma série de novos questionamentos e a partir desse momento o informante passa a participar da elaboração do conteúdo questionado pela pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A escolha dos docentes foi realizada com o objetivo de conhecer a visão dos profissionais envolvidos no processo de inclusão nas escolas regulares da RME de Porto Alegre com formação na área de Educação Especial.

No que se refere aos objetivos da pesquisa, ela é descritiva, pois conforme Vergara (1987):

Não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. [...] visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática (VERGARA, 2000, p. 47).

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada:

[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. Observar é destacar um conjunto (...), prestando atenção em suas características (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Deste modo, a entrevista semiestruturada foi conduzida por um guia elaborado a partir das questões da pesquisa e dos eixos de análise do projeto de investigação.

Para Manzini (1991), uma entrevista adequada inicia com a formulação de boas perguntas que devem atingir o objetivo proposto pela pesquisa; afirma que devemos levar em conta algumas considerações na elaboração de um roteiro e ter alguns cuidados:

- 1) “cuidados quanto à linguagem;
- 2) cuidados quanto à forma das perguntas;
- 3) cuidados quanto à sequência da perguntas nos roteiros” (MANZINI, 1991, p. 150).

Conforme as orientações de Triviños (1987) e Manzini (1991), as questões desta pesquisa foram elaboradas representando o que pretendemos esclarecer. Elas reúnem algumas condições, tais como precisão, clareza, objetividade e referem-se a fenômenos observáveis. Tais questionamentos tiveram sua origem a partir das ideias colocadas na

formulação do problema e dos objetivos da investigação. Dentro desse contexto, surgiram as seguintes perguntas:

- Qual a sua formação?
- Há quanto tempo você é professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?
- O que você entende por deficiência?
- Qual o sentido do termo “inclusão” para você?
- O que é, para você, a “inclusão escolar”?
- Como ocorre o trabalho de inclusão escolar de alunos com deficiências nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?
- Na sua visão, como deveria ocorrer o trabalho de inclusão escolar de alunos com deficiências nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?
- Você já teve experiência com alunos de inclusão? Como vivenciou este momento?
- O que significa, para você, ser professor de alunos com deficiências em uma escola regular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?
- Quais lacunas existem na sua formação para trabalhar com a inclusão escolar?
- Quais temas deveriam fazer parte de um programa formação?

4.1 COLETANDO OS DADOS

Inicialmente, a pesquisa contaria com seis professores atuando nos Anos Iniciais Ensino Fundamental de escolas regulares com formação em Educação Inclusiva ou Educação Especial, porém com este recorte, foram encontradas somente quatro professoras. Durante a pesquisa percebeu-se que os profissionais com a qualificação tanto em Educação Especial quanto em Educação Inclusiva ou estão trabalhando em escolas especiais, em Salas de Recursos ou na própria Secretaria de Educação do município de Porto Alegre.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de maio e julho do ano de 2014. Cabe ressaltar que uma das participantes, após a entrevista foi convidada a trabalhar na Sala de Recursos de uma escola diferente da que estava lotada quando foi entrevistada.

As professoras entrevistadas têm uma jornada de trabalho de quarenta horas semanais, portanto, os dados foram coletados nos finais de semana. Os locais foram diversos, desde a casa da entrevistadora até cafés de shoppings centers.

No intuito de preservar a identidade das professoras nesta pesquisa, elas serão denominadas como: P1, P2, P3 e P4, de acordo com a ordem das entrevistas.

Com a professora P1 foi feito primeiramente um contato telefônico e, posteriormente, marcamos a entrevista. A P2 foi indicada pela P1 e o contato foi realizado por uma rede social: meio pelo qual marcamos data e local da entrevista. P3 foi sugerida por uma colega da entrevistadora e o contato também foi via internet. A P4 foi a mais curiosa, pois, inicialmente, seria a P2, como surgiram muitas dificuldades ela terminou sendo a última entrevistada.

Outro dado, também interessante foi que nenhuma das entrevistadas permitiu a gravação, portanto, as respostas foram todas escritas, o que tornou o processo lento e, ao mesmo tempo rico em detalhes como sugestões de palavras. Foi combinado que após a organização dos dados, o material seria enviado por *e-mail* para uma possível correção e que depois do aceite, o material seria utilizado para a pesquisa. Somente a P3 devolveu o material com observações.

Interessante ressaltar que a entrevista teria uma quinta professora conhecida da entrevistadora que foi o primeiro contato feito. Contudo, após diversos telefonemas, e-mails e até entrega das perguntas da entrevista, a professora sempre dizia ter um problema para não comparecer ao local marcado por ela. Por último, ela falou que por ser nova na rede municipal, preferia não ser entrevistada para preservar a sua imagem.

A professora P1 trabalha em uma escola no extremo sul de Porto Alegre, tem 4 anos de trabalho na RME de Porto Alegre, é casada, não tem filhos e mora na zona sul da capital. Ela formou-se em Magistério, cursou Pedagogia - Orientação Educacional especializou-se em Psicopedagogia e em Educação Especial Inclusiva.

A docente P2 trabalha em uma escola na zona sul de Porto Alegre, tem 4 anos de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, é solteira, tem um filho e mora na zona sul da capital. Ela formou-se em Magistério, cursou Pedagogia – Anos Iniciais e especializou-se Educação Inclusiva.

A professora P3 trabalha em uma escola na zona norte de Porto Alegre, tem 2 anos de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, é casada, tem dois filhos e mora na zona leste da capital. Ela formou-se em Pedagogia - Anos Iniciais, especializou-se em Psicopedagogia Institucional e Educação Especial.

A professora P4 trabalha em uma escola na zona leste de Porto Alegre, tem 5 anos de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, é solteira, não tem filhos e mora na cidade de Canoas. Ela formou-se em Pedagogia - Anos Iniciais e especializou-se em Educação Especial.

De acordo com as respostas percebe-se que todas as entrevistadas possuem graduação em Pedagogia; duas possuem o Curso Normal (antigo Magistério, em nível médio) e duas possuem duas especializações, sendo uma delas em Psicopedagogia. Duas professoras estão na Rede Municipal de Ensino há 4 anos, uma está há 5 anos e a outra há 2 anos.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados coletados pelas entrevistas, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Lawrence Bardin, visto que esta constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para interpretar as falas e as mensagens dos entrevistados com o objetivo de atingir uma compreensão dos significados num nível que vai além de uma leitura comum.

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

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

Portanto, as entrevistas seguiram os seguintes passos, orientados por Bardin (2011):

1. Pré-análise – tem por objetivo sistematizar as ideias a partir da

- ❖ leitura flutuante;
- ❖ escolha de documentos;
- ❖ formulação de hipóteses e dos objetivos ;

2. Exploração do Material – aplicação sistemática das decisões tomadas a partir da organização dos dados coletados. Neste momento, foi realizada a escolha das categorias:

- unidades de registro (recorte): é o tema que aparecerá no texto analisado; neste caso, as palavras-chave (inclusão escolar- professores);
- seleção de regras de contagem (enumeração): momento de observação da frequência em que as unidades de registro aparecem;
- escolha de categorias (classificação e agregação): as categorias são o reflexo da realidade; são vistas como sínteses, em determinado momento, do saber; modificam-se constantemente, assim como a realidade. Portanto, na análise de conteúdo, as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns; no caso desta pesquisa, o tema foi utilizado como critério.

3. Tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação: nesta pesquisa, para a interpretação dos dados, foi necessário voltarmos atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois estes deram o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica deu sentido à interpretação (BARDIN, 2011).

Durante a Pré-análise, a sistematização de ideias foi realizada a partir da leitura flutuante do material, e surgiram as categorias de análise do trabalho: Deficiência e Inclusão Escolar, Sentido Subjetivo da Inclusão Escolar, Formação de Professores e Inclusão Escolar. As entrevistas semiestruturadas que se constituíram no cerne da pesquisa obedeceram às regras de exaustividade: esgotamos a totalidade da comunicação, sem omissão de dados.

No que se refere à representatividade, a amostra é uma pequena representação do universo de professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre os quais trabalham com alunos de inclusão, pois cada uma das entrevistadas representava uma zona da cidade;

contudo, atualmente, na RME, existem cerca de 4 mil professores, e as quatro entrevistadas não preenchem esse quesito. Quanto à homogeneidade, os dados se referiram ao mesmo tema e foram obtidos por meio de técnicas iguais, seguindo os critérios de que fossem professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, que trabalhassem atualmente com alunos de inclusão e que tivessem especialização em Inclusão Escolar.

Quanto à pertinência, a coleta de dados foi adaptada às necessidades das entrevistadas (data e local estabelecidos por elas). No que diz respeito à exclusividade cada elemento foi classificado em somente uma categoria.

Nem sempre as hipóteses são estabelecidas na pré-análise. Conforme afirma Bardin (2011), elas podem surgir, assim como as questões norteadoras, no decorrer da pesquisa. No caso deste estudo, esse fato aconteceu, originando na categoria principal, Deficiência e Inclusão Escolar, a categoria secundária denominada Inclusão Social e, na categoria principal Formação de Professores, a categoria secundária denominada Diferenciação Pedagógica; inicialmente não haviam sido pensadas por mim.

No quesito Exploração do Material, esse foi o momento em que, a partir da análise das entrevistas, foram realizadas as escolhas das categorias com base nas orientações de Bardin (2011):

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 2011, p. 133).

Para as unidades de registro (recorte), foram selecionados os temas que apareceram nos textos analisados durante a seleção de regras de contagem (enumeração); neste caso, as categorias: Deficiência e Inclusão Escolar, Sentido Subjetivo da Inclusão Escolar, Formação de Professores e Inclusão Escolar.

Durante a classificação e a agregação dos dados, as categorias que surgiram foram o reflexo da realidade. Portanto, na Análise de Conteúdo, as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns; no caso desta pesquisa, o tema Inclusão Escolar foi utilizado como critério.

Em relação ao tratamento dos resultados obtidos para a interpretação dos dados, tivemos de nos voltar atentamente aos marcos teóricos pertinentes à investigação, visto que

eles deram o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. Também, em virtude do surgimento de novas categorias, outras leituras fizeram-se necessárias. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica deu sentido à interpretação das respostas das entrevistas.

A análise dos dados originou as categorias a serem estudadas a seguir, assim distribuídas: Deficiência e Inclusão Escolar, Sentidos Subjetivos da Inclusão Escolar, Formação de Professores e Inclusão Escolar.

4.3 DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR

Definição de deficiência segundo Omote (1996):

A conceituação de qualquer deficiência, dentro desta nova perspectiva, precisa levar em conta os fenômenos de natureza anátomo-fisiológica (lesões, malformações, disfunções, etc.), somato-psicológica (manifestações psicológicas resultantes de alterações constitucionais) e psicossocial (autopercepção, identidade pessoal, autoconceito, etc.) manifestados pela pessoa deficiente [...] As relações interpessoais e sociais entre o deficiente e suas audiências constituem elementos importantes para a construção e legitimação da deficiência sobreposta à pessoa identificada como deficiente [...] uma lacuna entre a capacidade da pessoa para uma determinada atividade e a demanda dessa atividade. Assim, a deficiência seria definida em relação a atividades específicas e a redução da deficiência poderia ser buscada mediante o aumento da capacidade pessoal e/ou a redução da demanda (OMOTE, 1996, p. 131).

Conforme afirma o autor (1996), a deficiência implica restrições para determinadas atividades, portanto, o aluno que, por causa de uma limitação não consegue executar um comando, pode, com a mediação do professor, realizar outra proposta que lhe seja possível. Esta mudança na proposta pedagógica deve contemplar as potencialidades do sujeito em detrimento das suas carências.

Com esta proposta pedagógica, em que o professor é o mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento, enxergar as potencialidades do educando pode criar no docente a expectativa de um trabalho pedagógico que busque contemplar todos os alunos.

De acordo com o Ministério da Educação:

A inclusão escolar é um movimento mundial que condena toda forma de segregação e exclusão. Ela implica uma profunda transformação nas escolas, uma vez que envolve o rompimento de atitudes de discriminação e preconceito, de práticas de ensino que não levam em consideração as diferenças, e de barreiras de acesso, permanência e participação dos alunos com deficiência nos ambientes escolares. Na escola inclusiva, todos devem sentir-se bem-vindos, acolhidos e atendidos em suas necessidades específicas. A constituição brasileira assegura, desde 1988, o direito à educação para todos, sem nenhum tipo de discriminação. A escola cumpre papel fundamental para a escolarização de todos os alunos e deve atender as demandas dos alunos com deficiência que encontram barreiras de acesso para sua participação no ensino comum. Nesse sentido, surge a necessidade de adequação dos espaços escolares com base nas normas e legislação vigentes, de forma a garantir a autonomia e a independência desses alunos no seu cotidiano escolar (MEC, 2009, p. 21).

Com esta afirmação, podemos concluir que as escolas devem sofrer grandes modificações para melhor receber os alunos com deficiências. Tais transformações devem alcançar níveis estruturais: prédios e espaços comuns e a formação continuada dos professores, além da preparação da comunidade escolar para receber os alunos de inclusão.

Neste contexto, em que incluir também é necessário para o cumprimento da Lei, muitas formações continuadas são oferecidas aos docentes com o propósito de prepararem os professores para o novo desafio de realizarem um trabalho pedagógico em escolas regulares com alunos que antes frequentavam a escola especial. Com esta proposta de formação, há a intenção de melhor preparar os professores e avançar para uma política educacional que inclua os alunos com deficiências da melhor forma possível em escolas regulares.

Mantoan (2003) esclarece:

Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, a evasão, a criança estigmatizada sem motivos. Há ainda mais razões para se incluir - a atualização da educação e o aprimoramento das práticas de ensino. A inclusão exige que escolas públicas e particulares façam um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades (MANTOAN, 2003, p. 53).

Concordando com a autora (2003), esperamos que as práticas inclusivas consigam criar condições para que os professores estabeleçam relações entre o que está sendo estudado e o cotidiano escolar, e, além disso, que possam compreender a inclusão de alunos com

deficiências nas escolas regulares como uma prática possível e necessária para o crescimento e desenvolvimento da sociedade.

De acordo com a professora P2, inclusão escolar é:

“O movimento que se faz para criar condições de aprendizagem para todos os alunos, seja por estrutura predial ou adaptação curricular. Este movimento deve contar com a parceria de toda a comunidade escolar: pais, funcionários, alunos e professores”.

Com estas palavras, a docente afirma que a prática inclusiva deve ter como principal objetivo proporcionar aprendizagens significativas aos alunos. Para que se efetive essa modalidade, cabe ao professor buscar as parcerias necessárias, neste caso, a Sala de Recursos.

No primeiro artigo do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, está definida a ação da União em relação ao Atendimento Educacional Especializado (aqui compreendido como Sala de Integração de Recursos). No segundo artigo, seus objetivos:

§ 1º. Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º. São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Neste contexto, geralmente surgem algumas adaptações curriculares que precisam ser feitas pelo professor para atingirem o aluno de forma efetiva. Tais ajustes podem servir para melhor acomodar o processo de construção do conhecimento pelo discente, tornando, desta forma, a aprendizagem algo agradável para ele, vinculada à realidade desse aluno.

Com esta prática, pretendemos que o aluno seja incluído na escola e que tenha suas necessidades educacionais supridas. Desta maneira, acreditamos que o educando permanecerá na escola e evoluirá em seu aprendizado.

Para a professora P2:

“A inclusão escolar é um processo diário que deve estar presente em todos os espaços da escola, pois transforma a escola num espaço de possibilidade de aprendizagem e de construção de conhecimentos para todos. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade”.

Com esta afirmação, podemos pensar que a inclusão, enquanto processo, é um desafio, visto que se faz necessário modificar a visão estática que temos da escola para repensá-la como um espaço de construção de saberes. Essa constituição se dará a partir da interação entre o sujeito (sendo ele deficiente ou não) e o objeto do conhecimento.

Há a necessidade de revermos os espaços desde a estrutura arquitetônica, pois, em muitos casos, ainda existem construções do início do século passado, quando a exclusão era total e esses prédios não haviam sido adaptados à realidade atual. Tais adaptações passam pelas áreas comuns para que todos tenham livre acesso aos espaços escolares.

Com a mudança do paradigma educacional, em que as diferenças podem ser vistas como uma forma positiva de troca de saberes, a escola tem o papel de respeitar a singularidade dos alunos. Desta maneira, poderemos ter uma escola com condições de ser um espaço real de desenvolvimento de possibilidades educativas a todos os alunos.

De acordo com Vygotsky (1998):

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...]. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1998, p. 101).

Para o autor(1998), ao interagir com os colegas, os alunos de inclusão conseguem operar, e este ato é importante na construção do conhecimento. Para a troca acontecer efetivamente, deve haver espaços de convivência que propiciem a inclusão de todos os alunos com condições de igualdade e de oportunidades para o desenvolvimento das potencialidades de cada um.

Vygotsky (2011), em seus estudos sobre a Defectologia, deixou claro que as crianças com deficiências devem conviver com as demais a fim de se desenvolverem de maneira

integral. As brincadeiras e jogos devem fazer parte do cotidiano de qualquer criança. Em muitos momentos, a atividade precisa ser adaptada para que todos tenham acesso a ela.

Macedo (1994) destaca a importância dos jogos no aprendizado, pois este instrumento auxilia o sujeito a gravar e/ou combinar as regras, sendo essencial a repetição do jogo para a aquisição do conhecimento. Dentro deste prisma, para os alunos com deficiência, os jogos são necessários, haja vista a sua importância no estágio de desenvolvimento em que tais alunos se encontram – momento de envolvimento e de relação com o aprender.

Para a docente P1, as mudanças são necessárias para que a inclusão escolar seja efetiva:

“As mudanças, nesse pensar da escola, além de urgentes, são imprescindíveis. Dentre elas, a reestruturação física com a eliminação das barreiras arquitetônicas, a introdução de recursos e de tecnologias assistivas, a oferta de profissionais do ensino especial, ainda em número insuficiente, inclusive na Educação de Jovens e Adultos, pois quando estes alunos passam para o turno da noite, perdem o atendimento que tinham na Sala de Recursos. Além da compreensão e incorporação desses serviços na escola regular, são necessárias alternativas relativas à organização, ao planejamento e à avaliação do ensino”.

A docente ressalta a questão da falta de professores com habilitação específica para a Educação Especial. Atualmente, a escassez de cursos de graduação nesta área é uma realidade, pois, de acordo com a Legislação, sendo a inclusão obrigatória, todos os licenciados devem estar preparados para lidarem com os alunos com deficiência. Contudo, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11, extingue as habilitações dos cursos de Pedagogia. Com efeito, as especificidades, como Educação Inclusiva, deverão ser trabalhadas em nível de especialização.

Outro destaque é o planejamento que deve ser adaptado às realidades e às necessidades de todos os alunos, inclusive os de inclusão. Esse plano deve contemplar a parte pedagógica e não podem ser esquecidas as limitações dos discentes, uma vez que eles devem ter iguais condições de desenvolvimento e de oportunidades para a construção de saberes. A avaliação do ensino também é evidenciada, já que é igualmente importante para o aluno de inclusão e extremamente complexa para o professor, caso este não tenha o suporte necessário para adaptar as atividades aos discentes. Avaliar, neste ponto de vista, é verificar o andamento da aprendizagem: compreender que caminhos seguir e quais retomar.

No que diz respeito à avaliação, Hoffmann (2001) esclarece que:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (HOFFMANN, 2001, p. 47).

Para esta autora QUAL?, a avaliação deve propiciar um diálogo entre o educando e o educador, com a finalidade de aproximá-los. Deste modo, a prática pedagógica precisa ser reinventada para atingir os alunos de acordo com a realidade, necessidade e ritmo de cada um.

Nesta perspectiva de avaliação, a diversidade sempre é considerada durante o processo de construção do conhecimento. Do mesmo modo, a evolução do sujeito é vista durante a avaliação, uma vez que o docente que trabalha neste prisma, pesquisa situações que desafiem os alunos, auxiliando-os a refletirem sobre o objeto do conhecimento.

Para tanto, ficam a cargo da mantenedora as formações que pretendem dar suporte aos professores para melhor trabalharem com os alunos com deficiências. Diante do exposto, urge a qualificação teórica e metodológica que pode tornar possível esta prática.

Beyer (2006), ao refletir sobre educação inclusiva, diz que:

A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades (BEYER, 2006, p. 28).

Para o autor(2006)a nova maneira de pensar está atrelada a uma visão diferente de escola, em que o professor não mais uniformiza o planejamento, ao contrário, propicia ações individuais, pois cada aluno, independentemente da condição física ou mental, é diferente dos demais. Essa percepção abre uma discussão sobre a inclusão educacional na escola regular.

Os alunos apresentam capacidades diversas, assim, nada mais justo do que proporcionar um currículo que contemple esta diferença. Por vezes, nos deparamos com uma escola engessada, com muita dificuldade de se adaptar às novas realidades educacionais.

Nesta nova visão, é difícil aceitar que uma escola que trabalhe com alunos de inclusão tenha um planejamento que perceba seus alunos como se todos tivessem as mesmas

capacidades/habilidades físicas, emocionais e cognitivas. As pessoas são diferentes entre si e esta diferença deve ser contemplada, principalmente na sala de aula.

Quando questionada sobre como ocorre a inclusão escolar, a professora P3 respondeu que:

“Geralmente é feita uma entrevista com a família da criança na Sala de Recursos, esta criança, posteriormente, inicia o período de adaptação ao novo ambiente escolar e aos colegas. A seguir, começa a frequentar a Sala de Recursos como apoio pedagógico ao trabalho da sala de aula”.

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a Sala de Recursos tem papel de auxiliar o aluno com deficiência a desenvolver suas potencialidades em um espaço lúdico, adaptado e com materiais diversos. O momento da entrevista com os familiares do aluno é de suma importância para que seja conhecida a origem, o lugar desta criança e o papel dela junto aos seus familiares.

O profissional da Sala de Recursos auxiliará a criança, a família, os colegas e o professor a se adaptarem a nova realidade. Esse momento é pensado e planejado em conjunto e, em muitos casos, pensado com os demais profissionais que assistem o aluno.

Com essa sistemática, pretendemos que o aluno se sinta bem com a nova escola, que o professor o acolha bem e que os colegas consigam interagir com ele da melhor forma. Concluimos que a Sala de Recursos deve ser o elo entre a família, os professores e os alunos, visto que o profissional habilitado para este espaço auxilie nas adaptações necessárias para a melhor convivência do aluno no ambiente escolar.

Beyer (2013) problematiza ao afirmar:

Meu posicionamento é contra posturas que me parecem ingênuas e um tanto reducionistas, quando alguns autores afirmam que a escola que é para todos é a escola que não realiza qualquer distinção entre as crianças. Sem dúvida todas elas têm direito a um acesso universal e irrestrito à escola da maioria. Contudo, a condição de acesso e permanência na escola não pode significar a distinção ou, melhor dito, a não identificação da criança e de suas necessidades na aprendizagem (BEYER, 2013, p. 62).

O autor(2013) se refere ao acesso universal como uma prática a ser utilizada por todas as escolas, contudo, além desta atitude, é imprescindível que se pratiquem atividades que motivem a permanência dos alunos de inclusão nas escolas. Com estas atitudes, poderemos ter uma escola que inclui de fato.

Para o professor que se interessa em realizar um trabalho de qualidade com os estudantes de inclusão, é importante que as dificuldades na aprendizagem sejam identificadas, a fim de que ele possa adequar a proposta metodológica à necessidade do sujeito. De posse destes dados, cabe ao docente pesquisar quais propostas são as mais adequadas ao aluno durante a construção do conhecimento.

Agindo desta maneira, o professor poderá proporcionar ao aluno condições de igualdade na aquisição de saberes. Deste modo, o estudante poderá se sentir respeitado em sua necessidade de aprendizagem e valorizado enquanto sujeito no processo de inclusão escolar.

Sobre esta relação, Freire (2000) afirma que:

“Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem (FREIRE, 2000, p. 75).

Trabalhar sob a perspectiva das diferenças é essencial para qualquer docente. O autor (2000) deixa claro que para ele, é impossível ser um bom educador sem saber conviver com a diferença, sem aproveitar a riqueza da dinâmica na diversidade do cotidiano escolar, ou com as interações entre alunos e professores.

Com estas palavras, Paulo Freire também afirma que o amor aos educandos está atrelado ao respeito a eles durante o processo formador. Neste caso, a consideração se refere aos cuidados com a singularidade de cada sujeito, em que todos possam ter suas necessidades educacionais atendidas.

Deste modo, podemos concluir que a inclusão ainda é a base de muitas discussões no campo educacional, e, embora seja obrigatória por Lei, ainda carecemos do seu efetivo cumprimento. Verificamos essa carência nas escolas quando observamos a arquitetura predial não adaptada, e também, quando constatamos que há a falta de materiais pedagógicos.

Dentro do contexto da inclusão escolar, alguns professores entrevistados destacaram a inclusão social como algo importante para o trabalho com o aluno e pouco discutido entre os profissionais.

Segundo Viegas (2012):

Salienta-se o fato de que o país se situa entre as nações com menores índices de acesso, permanência e avanço na educação formal e tem recebido inúmeras pressões por parte dos órgãos internacionais no que se refere à ampliação dos índices de escolaridade. Ao discutir tais temáticas, não podemos perder de vista a recente preocupação nacional e internacional para com a inclusão social e a educação dos excluídos (pessoas com deficiências, negros, índios, pessoas advindas das camadas sociais consideradas em situação de pobreza, entre outras), que se tem expressado na sociedade por meio da contradição expressa por concepções e práticas diferenciadas que disputam espaço no contexto educacional (VIEGAS, 2012, p. 38).

A autora(2012) destaca que as minorias ainda são pouco estudadas, pois pouco se discute sobre os saberes e as necessidades deste público. Os excluídos, durante muitos anos, ficaram à margem não somente da sociedade, mas também da educação, assim, resgatá-los é um dever educacional.

A educação brasileira passou por diversos momentos críticos, desde o sistema dualista até a ditadura militar. Nestas ocasiões, as minorias não eram contempladas, deste modo, deve haver o avanço educacional para atingir essa parte da população.

Conhecer a realidade destas pessoas, bem como sua historicidade, pode auxiliar o professor a resgatar a autonomia do aluno em relação ao aprender. Considerar a sua bagagem cultural é o primeiro passo para uma pedagogia que considera o campo social do sujeito como um terreno fértil para a construção do saber.

Na entrevista com a professora P3, ao ser questionada sobre a questão da inclusão de alunos em escolas regulares, ela destacou que:

“Aqui na Prefeitura (escolas de educação básica), a grande maioria (dos alunos) é de inclusão social. Muitos alunos vivem em condições de miserabilidade e precisam da escola para se alimentar e se sentirem parte da sociedade. Para muitos (alunos), a escola é o primeiro local onde exercem a sua cidadania”.

A fala da docente nos remete às comunidades carentes de Porto Alegre, pois a maioria das escolas municipais de Educação Básica se localiza nas periferias da cidade. Este dado nos revela o quão importante é para o professor conhecer o entorno da escola em que irá exercer a

docência. Para tanto, faz-se necessária a pesquisa sócioantropológica, que tem como objetivo, a partir de visitas orientadas dos professores na comunidade escolar, conhecer a cultura, os espaços e os problemas que posteriormente serão trabalhados em projetos que busquem articular os componentes curriculares às necessidades e à realidade dos alunos.

Nessas comunidades, as famílias, em sua grande maioria, são assistidas por programas sociais, logo, os membros devem frequentar o Posto de Saúde e as crianças menores de idade devem ir à escola para que possam continuar recebendo os benefícios dos atendimentos. A frequência escolar dessas famílias é alta e, geralmente, quando algum desses alunos precisa faltar à escola por algum motivo, os pais avisam ou apresentam atestado médico.

Estes dados revelam que os alunos de baixa renda frequentam a escola, portanto, devem ser atendidos na sua integralidade, tendo suas necessidades e realidades sociais e educacionais respeitadas. Para que se efetive esta prática, o professor deve conhecer a realidade da comunidade escolar para estabelecer as relações entre o que deve ser estudado e as necessidades dos alunos.

Freire (2000), a respeito da relação entre a realidade social do educando e do educador, destaca que:

Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. [...]. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela e a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. Não é mudando-me para uma favela que provarei a eles e a elas minha verdadeira solidariedade política sem falar ainda na quase certa perda de eficácia de minha luta em função da mudança mesma. O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo (FREIRE, 2000, p. 155).

Para o autor (2000), a concepção que os alunos têm de mundo é trazida para a escola por intermédio da sua bagagem cultural, construída historicamente a partir do que é sentido e vivido. Tamanha construção é visceral, pois traz consigo as experiências vividas.

Ao professor, que também traz em sua formação uma construção sociocultural, cabe considerar essa realidade e problematizá-la em sala de aula, a fim de suscitar com seus alunos um diálogo sobre as condições em que vivem. Conhecendo e discutindo os fatos do cotidiano da comunidade escolar, o docente tende a se aproximar da verdade do educando, podendo,

assim, também contextualizar o conteúdo a ser estudado. O fato de considerar o contexto do aluno pode tornar esse professor um possível problematizador do contexto socioeducacional, pois utilizará essa conjuntura para fomentar o diálogo entre o ensino e a aprendizagem.

Desta maneira, vemos que não basta simplesmente conhecer a situação em que vive o aluno, também é preciso que o professor auxilie o sujeito a transformar seu contexto social. Para exemplificar melhor este conceito em relação à educação, Garcia (2005) retrata o papel da inclusão social na modificação dos padrões educacionais:

Ao ser apropriado pelas discussões no campo das políticas, o termo inclusão, nas suas diferentes expressões (social, educacional, escolar, digital), aparece acompanhado de uma aura de “inovação” e “revolução”, até mesmo como “novo paradigma” social. Embora suas raízes pareçam estar em uma matriz de pensamento que explica de maneira mecânica as relações sociais, e de ter sido originado numa compreensão que privilegia a manutenção da organização social vigente, atualmente vem sendo usado como algo que pode superar a ordem social estabelecida. Em outros termos, é apresentado como solução para a exclusão social [...]. Os discursos que sustentam as políticas de inclusão expõem uma “solução” ou “fórmula” para resolver os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais existentes nas sociedades contemporâneas. Para tanto, esteiam-se em uma trama de conceitos “politicamente corretos” na tentativa de construir uma linguagem de “mudança social” que motive os sujeitos sociais a aderir aos projetos divulgados. Tais políticas estão em desenvolvimento no Brasil, em grande medida pela articulação do ingresso formal na Educação e da distribuição de renda. Programas focalizados, direcionados a uma população definida por parâmetros relacionados aos padrões de pobreza tem sido seu alvo. O financiamento internacional e a produção intelectual conservadora em torno do tema tem atribuído legitimidade às políticas sociais inclusivas (GARCIA, 2005, p. 23 e 29).

A autora (2005) propõe uma mudança no paradigma educacional, na qual a preocupação com o social fica evidente e permeia todo o processo de construção do conhecimento. Nesta concepção, a cultura do aluno é considerada como o cerne do trabalho pedagógico, dando sentido a todo o processo de estabelecimento das relações. O professor estabelece a relação dialógica entre o ensino e a aprendizagem.

Nesta concepção em que o principal é o contexto social, as classes populares devem ser o foco do processo educacional, destacando as minorias para serem estudadas, tendo sua cultura respeitada. Com esta proposta pedagógica, pretendemos ampliar o acesso, a permanência e, possivelmente, o sucesso escolar a todos os alunos, tentando, assim, praticar a inclusão socioeducacional.

Conforme a professora P4 relata em sua entrevista:

“Lamentavelmente, não discutimos (nas formações continuadas) e nem trabalhamos a inclusão social (como tema transversal na escola), tão importante para quem atua na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Trabalhamos ainda com a lógica de que a nossa verdade (nossa realidade de vida enquanto professores) é a única em termos de desigualdade social”.

O atual contexto educacional nas escolas da RME condiz com a realidade social de uma grande parcela da população: pessoas com baixo poder aquisitivo, alunos que fazem as refeições na escola e que precisam de doação de materiais escolares e uniformes. Essa condição não é estudada nos cursos de formação de professores, tampouco é abordada nas oficinas de ingresso dos profissionais de educação das escolas municipais de Porto Alegre.

A professora destaca esse tema como de suma relevância para ser trabalhado com o docente nas escolas da RME, contudo, ainda carecemos da instauração dessa prática. Poucas são as escolas que ainda realizam a pesquisa socioantropológica com visita dos professores à comunidade escolar para que conheçam a realidade social do aluno e elaborem os planejamentos de aula a partir do contexto encontrado.

Essa prática oportuniza aos docentes o conhecimento do aluno em seu meio social e, a partir desta realidade, o professor tem condições de contextualizar o seu componente curricular.

Para Garcia (2005), o sentido social da pedagogia vislumbra uma nova visão de aluno:

“Inclusão social” e “educação inclusiva” são expressões que ganharam importância no discurso de diferentes correntes político-ideológicas nos últimos anos. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos” que, numericamente, representam a maior parte da população mundial. É exatamente um diagnóstico de produção de “exclusão social” que tem justificado a necessidade de propor políticas que contemplem a “inclusão social” a partir da reorganização estrutural e, conseqüentemente, social” (GARCIA, 2005, p. 1).

Para a autora (2005), o discente deve criar uma imagem positiva de si e de sua origem, não se esquecendo das dificuldades que enfrenta. É importante salientarmos que deve ser considerada a realidade do aluno, e não somente a do professor.

Com esta dinâmica, pretendemos que o aluno consiga se sentir valorizado em seu meio social e respeitado em sua cultura. Cabe ao professor auxiliar os discentes a compreenderem o seu papel na sociedade.

Portanto, a inclusão escolar de sujeitos com deficiências em escolas regulares é um processo que ainda está em construção, visto que é essencial que o professor promova espaços

que permitam que o aluno consiga exercer sua cidadania, tornando-se capaz de modificar a sua verdade de maneira positiva. Para que isso ocorra, novamente pensamos em um docente com um papel problematizador e conhecedor da realidade do aluno.

4.4 OS SENTIDOS SUBJETIVOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

O sentido subjetivo nos mostra a relevância da unidade da experiência que poderá ser a mesma para o grupo, mas cada sujeito a perceberá de uma forma singular. Neste sentido, Rey destaca que:

O sentido subjetivo não representa uma expressão linear de nenhum evento da vida social, pelo contrário, ele é o resultado de uma rede de eventos e de suas consequências colaterais, que se expressam em complexas produções psíquicas. Portanto, a consideração da importância das práticas sociais de caráter simbólico não me levou à negação da psique como definição ontológica, mas a uma nova definição qualitativa da organização psíquica humana, que defini como subjetividade, já que as produções de sentido subjetivo são inseparáveis da organização subjetiva atual dos sistemas humanos que se interpenetram na produção de qualquer ato humano (REY, 2007, p. 172).

Conforme o autor(2007), a produção do sentido subjetivo é o fundamental para compreendermos a vida social, pois é composto pelas experiências e vivências do indivíduo com os demais. Para Vygotsky (1998), o sentido é uma unidade inseparável do emocional e do simbólico que caracterizam a experiência vivida. Também deve ser compreendido como um conjunto de fatores psicológicos que emergem da consciência, tornando-se uma categoria dessa experiência vivida.

Para Vygotsky (2007):

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VYGOTSKY, 2007, p. 465).

O autor Vygotsky define a subjetividade como uma produção humana que redimensiona a concepção de sujeito. Ele também difere sentido e significado a partir dos seus estudos sobre a linguagem, em que é possível notar que o contexto no qual a pessoa está inserida faz diferença para a definição que é dada para determinados objetos.

Luria (1986), psicólogo que estudava com Vygotsky, classifica o significado como:

[...] um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Este sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um “núcleo” permanente, um determinado conjunto de enlacs (LURIA, 1986, p. 45).

Esse autor (1986) também baseia seu conceito no estudo do pensamento e da linguagem, na construção e interação com o outro. Para ele, o sentido está atrelado ao desenvolvimento sociocultural.

Sendo a docência algo que se constrói ao longo da prática profissional, o sentido que cabe a ela é subjetivo, pois tem em si a abordagem sociocultural de cada docente no seu fazer pedagógico. Para a entrevistada P1:

“Ser um professor de alunos com deficiência em uma escola regular significa, inicialmente, mudar o jeito de pensar as maneiras que as crianças e os jovens convivem e se relacionam com os objetos de aprendizagem. Para tanto, também se faz necessário mudar o modo de pensar do professor em relação à escola e à aprendizagem”.

O estudo da subjetividade na educação é algo recente, logo após ter sido descoberta a necessidade de saber o que pensam e o que sentem os sujeitos implicados na construção do conhecimento. Até então, pensava-se na aprendizagem como um processo individual, onde as diferenças pessoais não eram consideradas ao planejar uma aula e tampouco ao elaborar uma avaliação.

A subjetividade não é estática. Estamos produzindo sentidos diariamente por meio de nossas ações. Produzimos sentidos a partir da relação dialética com o outro e o social.

A subjetividade é, de acordo com González Rey (2002),

[...] um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento (REY, 2002, p. 36-37).

Com esta afirmação, o autor (2002) destaca a complexidade da subjetividade no contexto histórico-cultural dentro de uma perspectiva vygotskyana, que trabalha o processo humano no qual o sujeito se conhece e atua com os demais. Conhecer-se, nessa perspectiva, é tornar significativa a relação consigo e, ao atuar com os demais, também conseguir atribuir um sentido.

Nessa visão, podemos destacar a importância de o sujeito se conhecer para conseguir criar empatia e conviver com os demais. A empatia em sala de aula é de suma importância, visto que é a partir dela que estabelecemos a relação com o outro e conseguimos percebê-lo como indivíduo.

Acerca da inclusão educacional, também podemos destacar a fala da professora P2:

“Inclusão, para mim, é tornar os sujeitos igualmente capazes, ou seja, criar condições para que o “incluso” consiga crescer e se desenvolver e, na escola, continuar estudando, pois no Ensino Fundamental temos todo um aparato que não tem continuidade, infelizmente, no Ensino Médio. Nossos alunos ficam perdidos!”.

Na fala da docente, podemos verificar que, para ela, o importante é criar condições para que o aluno se sinta inserido na escola e participe ativamente das atividades propostas. Com esta sugestão, temos o desafio de uma escola que inclua no sentido ideal da palavra, que crie condições para o acesso, permanência e o desenvolvimento integral do educando.

Para conseguir atingir os alunos de forma individual, cabe ao professor olhar a educação não como um ato de desenvolver as potencialidades, mas como uma forma de criar condições para que tais potencialidades possam se desenvolver. Conforme Souza (2003):

Nessa perspectiva, não é possível determinar o caminho a ser seguido pensando na definição de novos métodos ou estratégias que assegurassem o estabelecimento da experiência formadora. Entretanto, reconhecer o imponderável não significa abandonar a ação. Assim, podemos imaginar que o reconhecimento, por parte dos envolvidos no processo educacional, da sua implicação com o trabalho de construção do conhecimento caminhe na direção da experiência. Dessa forma, o processo de aquisição e de produção de conhecimento não é garantido pela adoção de pressupostos definidos *a priori*; mas a relação estabelecida entre a teoria e a prática pode nos dizer sobre as razões e as paixões que circulam, sustentam e constroem a experiência educacional (SOUZA, 2003, p. 130).

Para a professora P3, a inclusão escolar tem um sentido amplo, visto que ela também se insere no contexto: *“Significa transformar o mundo do aluno e o meu também, lido com possibilidades e realidades diferentes todos os dias”.*

A aprendizagem humana é fundamental à nossa existência, porém, o sujeito, na perspectiva vigotskyana, é o que se relaciona com o outro. Essa relação deve ser construtiva para que o sujeito seja autor da sua aprendizagem e, para tanto, devemos considerar seus desejos, sentimentos, pensamentos, sua cultura, enfim, seu olhar subjetivo diante do mundo.

Com base nesta afirmativa, percebemos a importância do estudo da subjetividade no campo da educação, pois somente aprendemos quando algo faz sentido para nós, quando é importante que aprendamos. Sendo a escola um espaço social e a aprendizagem um processo de produção de subjetividade, precisamos levar o aluno a produzir sentidos no ato de aprender por meio de experiências prazerosas, compreendendo sempre a sua história individual e conhecendo o seu contexto social.

Com a inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares, a temática da subjetividade encontrou mais adeptos, uma vez que foi necessário compreender o outro em suas limitações e necessidades, assim como aceitar as diferenças.

Rey (2012), em relação à subjetividade social, aponta:

Um aspecto do conceito de configuração subjetiva, tanto social como individual é que através desse conceito explicamos a unidade da diversidade simbólica da vida humana organizada por sociedades singularmente culturais tanto na configuração subjetiva como nos cenários sociais em que acontecem suas práticas, sistemas de relações e que representam os espaços em que se forjam suas entidades. O social desta forma não é um sistema de práticas e discursos simbólicos que emergem apenas no curso de práticas situadas em contextos; o social em toda sua complexidade se constitui em formas singulares de ação, tanto individuais, como sociais, que tem como característica a configuração particular da subjetividade social e individual, que se desdobra através de sentidos subjetivos diferentes em cada um desses níveis (REY, 2012, p. 182).

O autor mostra que nos constituímos enquanto sujeitos na relação com o outro. O outro precisa ser alguém que tenha condições de dar suporte emocional, que reconheça o sujeito, fazendo dessa relação algo transformador.

Pretendemos, então, criar no sujeito, condições para que ele tenha autoria de pensamento e para que consiga se desenvolver integralmente. Para essa efetiva mediação, é preciso que haja uma boa relação, um estreitamento de laços afetivos a fim de aproximar as realidades a ponto de a relação social ser uma dialética constante.

Nessa visão, é importante estabelecermos a relação entre o que é individual e o que é coletivo em sala de aula, pois, desse modo, conseguiremos, enquanto professores de alunos de inclusão em escolas regulares, ensinar a todos e ainda atingirmos cada um dos alunos. Criar condições para que cada sujeito, com suas necessidades e realidades individuais, consiga dar sentido ao aprendizado é um grande desafio e requer o conhecimento de todos os alunos por parte do docente.

Destacando a Teoria da Subjetividade, González Rey (2003b) afirma:

[...] na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição socioeconômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola (GONZÁLEZ REY, 2003b, p. 203).

Para Rey (2003b), os alunos chegam às escolas com a expectativa de serem compreendidos em suas necessidades de acolhimento e de conhecimento. Acolher, nessa visão, é aceitar e auxiliar o sujeito, independentemente da sua deficiência ou necessidade na construção do conhecimento.

A professora P1 destaca que:

“A inclusão é um desafio diário, pois nos deparamos (enquanto professores) com nossas limitações pessoais de compreender que mesmo com diferentes perspectivas de olhar o mundo a sua volta, todos (os alunos) têm conhecimentos e desejos na vida”.

O desafio de incluir um aluno na escola regular surge quando nos deparamos com as nossas dificuldades em lidarmos com as diferenças. Sob esse prisma, há diversas situações que fazem com que o professor reveja a sua concepção de docência, pois, conforme Rey (2003, p. 9), “a produção de sentidos ocorre a partir da emoção emergida no momento da realização de uma ação no momento de suprir uma determinada necessidade”.

Essa afirmativa nos leva a crer que quando um professor consegue auxiliar o aluno no preenchimento da lacuna do conhecimento, esse profissional satisfaz a necessidade de fazer a mediação entre o aluno e a construção do saber. Essa conexão está atrelada ao prazer de ensinar e à emoção de juntos criarem algo, neste caso, uma nova informação.

Conforme Rey (2012):

Esse sujeito se estabelece ao assumir a responsabilidade por seu comportamento e a comprometer-se com a emergência das emoções e ideias em que é expressa sua produção de sentidos nos vários espaços de sua vida social. O sujeito, em sua expressão subjetiva, representa uma síntese histórica produzida em forma de sentidos subjetivos; esses aparecem em multiplicidade de dimensões nas várias atividades atuais da vida cotidiana (REY, 2012, p. 164).

O autor (2012) observa a historicidade nas ações produzidas pelo indivíduo e o modo como o contexto em que este está inserido é responsável por determinadas atitudes. No campo profissional, o docente traz consigo todo um apanhado construído ao longo da sua jornada.

Ser professor de alunos de inclusão em escolas regulares, dentro desse contexto, tem um sentido subjetivo produzido durante a caminhada profissional desses docentes. Tal qual um sistema de engrenagem que necessita de peças que se complementem, o professor de alunos com deficiências também precisa do auxílio dos colegas, da família do educando e dos profissionais de saúde que atendem o sujeito, para, a partir desta rede, aprimorar o seu desempenho com tais discentes.

O esforço para a realização de um trabalho em conjunto requer a tentativa de nos colocarmos no lugar do outro. Esta é uma tarefa que exige da escola um planejamento que integre os diferentes segmentos da comunidade escolar, e, para tanto, urge que essa proposta de trabalho seja pensada em conjunto. Deste modo, pretendemos aumentar as possibilidades de compartilhar os saberes em prol dos alunos.

As ações profissionais podem auxiliar o educador na constituição da sua docência, uma vez que a condição humana de educar é o fator determinante, visto que requer envolvimento com o outro, trocas e muito estudo para atingir o aluno de forma positiva. No caso dos educandos deficientes, a pesquisa do professor em busca de algo significativo para o aluno é ainda maior.

Os riscos são evidentes e são enfrentados diariamente na educação, já que, para que se efetive o aprendizado, o professor precisa esgotar as possibilidades que auxiliem o aluno a construir o conhecimento. Em alguns momentos, o objetivo não é atingido na primeira vez, e o docente precisa mudar a sua metodologia para buscar algo que produza sentido para o estudante.

Com base nestes dados, podemos destacar que para os professores entrevistados, os sentidos subjetivos da inclusão escolar estão atribuídos à identidade profissional e a cada uma das entrevistadas, visto que elas se especializaram em Educação Especial, com a finalidade de transformar de modo positivo o universo escolar dos alunos com deficiências. A relevância da subjetividade e do sentido subjetivo fica evidente nas respostas das entrevistadas quando elas se sentem parte do processo, colocando-se nas respostas como sujeitos ativos.

Para Rozek (2010):

A educação, a autêntica experiência de formação, constitui um acontecimento de ordem ética dentro do qual se encontra uma relação humana, ou seja, um sujeito que transcende o outro e frente ao qual se tem um compromisso de assumir uma responsabilidade (ROZEK, 2010, p. 97).

A autora (2010) destaca que o processo de intersubjetividade, ou seja, de relacionamento com o outro, acontece a partir do diálogo entre o professor e o aluno e das produções de sentido que eles constroem a partir da relação entre ambos. Para que essa dialogicidade aconteça, o docente precisa estar em constante formação e aberto à vivência de novas experiências, pois esse movimento propicia o conhecimento da realidade e a troca de saberes.

O docente, enquanto aprendente, terá a sua intersubjetividade mediada na relação com o outro, portanto, presumimos que haja uma escuta mais interessada. Assim, sendo que a atividade humana é produtora de significados, o professor se constitui docente a partir das suas vivências profissionais e experiências de vida, estabelecendo as relações pertinentes à prática da docência.

4.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR

Para Rios (2012), educar é um ato de convivência que acontece a todo o momento através de uma troca que proporciona aos envolvidos uma melhor convivência na sociedade na qual estão inseridos:

Pode-se dizer, de certo modo, que o ambiente escolar é constituído de múltiplas educações. Na comunidade que se forma no interior da instituição e nas relações entre os sujeitos que dela participam, se entrecruzam e se influenciam diferentes saberes e vivências. Por isso, é preciso observar se a ética está presente nessa complexa rede de relacionamentos. Muitas vezes, princípios considerados no vínculo entre "iguais" - aluno-aluno, professor-professor, gestor-gestor - são deixados de lado no contato com os outros membros da comunidade (RIOS, 2012, p. 1).

Para a autora (2012), a educação é um ato social em que os educandos e educadores confirmam sua existência a partir das trocas de conhecimentos. Percebe-se que o papel da formação pedagógica vai além da elaboração de propostas diferenciadas, já que ela deve proporcionar trocas saudáveis entre os educandos.

Para que isto ocorra, é necessário planejar conhecendo as habilidades de todos os alunos envolvidos no processo de construção do conhecimento. A fim de atingir os alunos, também é necessário que o professor alie a teoria à prática pedagógica, refletindo sobre os espaços transformadores que os alunos precisam para seu desenvolvimento integral.

Desta maneira, com a efetiva mediação do professor na construção do conhecimento pelo aluno, percebemos a importância de estreitar os laços na relação entre ambos a fim de aproximar as realidades.

Para a docente P2, no que se refere à formação de professores para trabalharem com a inclusão escolar, ela destaca que:

“Sempre existem lacunas, mas com a inclusão, acredito que existam abismos, pois não somos preparados, enquanto professores (e muitas vezes a escola também não está pronta), para recebermos alunos de inclusão. A graduação não me preparou para a realidade educacional, e os cursos que fiz posteriormente pouco abordaram o tema. A maioria fala e discute as síndromes”.

Segundo o relato da docente no que se refere aos cursos de formação em nível de graduação, poucos são os créditos ofertados sobre a Educação Inclusiva. Também deixam a desejar as horas complementares que são pouco oferecidas a respeito deste tema. Ao profissional, cabe depois de formado, realizar um curso de especialização que aborde especificamente esta temática, ou esperar que a mantenedora de onde esteja trabalhando proporcione a formação continuada com esta abordagem.

Ao dizer que as escolas nem sempre estão aptas a receberem os alunos de inclusão, a professora se refere não somente a questão arquitetônica, mas também a formação profissional. A estrutura de uma escola deve estar adequada às necessidades dos alunos, mas os professores também precisam estar preparados para lidarem com os alunos que apresentam deficiências.

Aliando um prédio adaptado a qualificação dos professores, pretende-se fazer a diferença em termos de inclusão educacional, pois as barreiras arquitetônicas e epistemológicas que impedem a produção de sentidos na construção do conhecimento estarão rompidas. Assim, poderemos ofertar um ensino de qualidade e, talvez, diminuir o abismo existente entre a teoria e a prática pedagógica.

Conforme Rozek (2010):

Pensar a educação como um processo formativo do sujeito-professor, significa evidenciar os movimentos que acontecem com cada sujeito, em diferentes domínios da existência, traduzindo-se no seu modo de ser, de estar, de sentir, de refletir e agir (ROZEK, 2010, p. 100).

Para a autora (2010), a formação do docente está atrelada à responsabilidade na relação com o aluno, portanto, passa por uma concepção de produção de sentidos que o sujeito professor construiu ao longo da sua história de vida. Esta afirmação revela o sentido da docência que não está fixado no momento do exercício da profissão, mas ao longo do que foi construído durante toda a sua vida, visto que a docência se constitui a partir da construção sociocultural do sujeito professor.

Nesta visão, o professor constitui o seu papel profissional a partir das suas vivências e experiências docentes. Dentro desta perspectiva, a produção de sentidos também é desencadeada nas situações geradas em sala de aula, momentos de reflexão, onde o professor trabalha a sua singularidade profissional.

De acordo com Nóvoa (2010), a formação de professores deve:

- a) assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos;
- b) passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico;
- d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão;
- e) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação (NÓVOA, 2010, p. 2).

Nóvoa relata que nesta visão é importante que os professores tenham uma formação integral, que contemple a subjetividade e auxiliie-o, assim, a se colocar no lugar do aluno. Dentro deste contexto, os sentidos produzidos nos alunos por eles mesmos podem fazer com que o professor construa a sua identidade profissional, sendo que esta relação dá significado à produção de sentidos na profissão docente.

A respeito da formação para a inclusão escolar, a docente P3 relata sobre as suas dificuldades:

“Muitas dificuldades existiram na minha formação. Eu, por exemplo, nunca estudei as diferentes realidades que poderia encontrar em sala de aula. Pensei que não fosse possível ter mais de um aluno de inclusão por turma”.

A professora desabafa que são diversas as lacunas na formação, inclusive no que se refere às diferentes realidades sociais que encontramos em sala de aula. Na rede municipal de ensino, as escolas ficam localizadas em bairros mais pobres, afastados do centro da cidade, e os alunos, de um modo geral, possuem baixo poder aquisitivo e as famílias quase sempre são numerosas.

Nessas escolas, os alunos são matriculados em qualquer época do ano letivo, sem qualquer restrição, já que são inclusivas. Portanto, é comum que haja um número maior de alunos com deficiências. Apesar de consideradas ainda insuficientes, a mantenedora consegue dispor de Salas de Recursos em cada uma das instituições de ensino para atender esses estudantes.

Percebemos que a professora também se mostra surpresa pela falta de pessoal para auxiliar no trato com esses alunos em sala de aula. Muitas escolas contam com um docente da Sala de Recursos e um estagiário por turno, que circula pelas turmas.

Sobre a formação de professores na perspectiva inclusiva, Caiado (2011, p. 55) ressalta que: “Não cabe assim, falarmos em formação de professores e inclusão sem tentarmos desestabilizar as pedagogias da identidade única, que contribuíram para fortalecer os discursos de normalidade e deficiência”.

Sob a visão da autora Caiado (2011), ainda é inadequado tratarmos das questões educacionais como se tivéssemos turmas homogêneas. A educação da atualidade prevê a inclusão e a diversidade em sala de aula como fundamentais à construção de uma sociedade.

Mesmo com essa realidade inclusiva, muitos cursos de formação ainda trabalham com a dicotomia normal e patológica, como se existisse, de fato, um padrão considerado habitual na educação. Com essa classificação, tudo o que não se encaixa nesse patamar é considerado anormal, limitador e determinante para a metodologia educacional.

Como há essa restrição, o contexto do aluno nem sempre é estudado. O meio em que ele está inserido, a sua família e o seu lugar social nem sempre são considerados, portanto, a oportunidade de troca de saberes é pequena, e o processo educacional se torna excludente.

Ilustrando este contexto, Gimeno Sacristán (1999) aponta que:

Respondemos às situações e empreendemos caminhos com toda a nossa personalidade, com os afetos, as crenças e as expectativas. Como um ser humano que se expressa nas ações que empreende, construindo-se, por sua vez, se intervém

racionalmente para transformar o mundo. A ação pedagógica não pode ser analisada somente sob o ponto de vista instrumental, sem ver os envolvimento do sujeito - professor - e as consequências que tem para sua subjetividade que intervirá e se expressará em ações seguintes (SACRISTÁN, 1999, p. 31).

Segundo o autor Saristán (1999), a subjetividade do professor está presente em todos os momentos pedagógicos, desde a elaboração do planejamento até a execução do mesmo e a avaliação dos resultados, portanto, as ações docentes estão impregnadas das construções históricas e culturais dos educadores. Deste modo, as implicações que os atos pedagógicos trazem são diversas, pois não são isoladas, mas sim, uma constituição de sujeito formada a partir da interação dele com o outro e com o meio.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a adaptação curricular é importante para que os alunos com deficiências tenham os seus direitos preservados. De acordo com os PCN (1998):

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às 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 (PCN, 1998, p. 33).

A realidade educacional com a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular fez com que as escolas se adaptassem a esse novo contexto. Com isso, surgiu a necessidade de se repensar o currículo, antes unificado a todos os alunos.

Esse novo conceito de escola vislumbra a efetiva admissão dos alunos de inclusão, portanto, adequar o currículo às necessidades educacionais do sujeito nada mais é do que ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno. Uma adaptação curricular pressupõe que o professor, para repensar a sua prática, conheça o educando e as suas habilidades e dificuldades.

Não falamos aqui em um novo currículo, mas em uma adequação do que é necessário aprender para que o aluno tenha condições de produzir. Pensando na singularidade de cada sujeito, a proposta de trabalho se torna mais agradável, e os alunos serão respeitados em suas diferenças no que diz respeito à mediação do professor durante a construção do conhecimento.

Para a docente P1, no que diz respeito à formação de professores para a inclusão escolar, ela faz a seguinte declaração:

“Ainda acredito que faltam algumas ferramentas para trabalhar com os alunos com deficiência no que diz respeito às metodologias de ensino, desconhecimento das características das síndromes e das possibilidades de ações práticas para viabilizar a aprendizagem destes alunos. Tais lacunas com formação podem ser preenchidas, mas nossa rede ainda é muito carente neste sentido. Mais momentos de formação em rede são necessários para o processo de educação escolar inclusiva”.

Para essa professora, as propostas metodológicas que se utilizam com os alunos de inclusão fazem toda a diferença, e, por esse motivo, ela sugere que caracterizar o que de fato o aluno tem auxilia o trabalho efetivo do professor. Quando conhecemos as dificuldades do aluno a quem estamos ensinando, temos a possibilidade de elaborar novos caminhos para auxiliar esse sujeito na construção do saber.

Todavia, o desconhecimento da síndrome e das suas características pode fazer com que o educador não consiga despertar no aluno o interesse em aprender. Neste sentido, a Rede Municipal de Porto Alegre ainda carece de formações desse tipo para os professores.

As formações mais específicas são realizadas com os docentes responsáveis pela Sala de Recursos e os estagiários de inclusão, cabendo a eles a tarefa de serem multiplicadores das discussões. Contudo, determinados temas devem ser estudados por todos os professores, visto que, na realidade atual, todos os alunos devem estar na escola, independentemente da sua condição.

Sobre a formação de professores na premissa da inclusão, Caiado (2011) ressalta que:

Se as formações de professores continuarem trabalhando numa ótica desenvolvimentista, psicologizante, de enquadramento dos alunos a modelos predeterminados, a currículos engessados e veiculadores de relações assimétricas, a inclusão continuará se processando apenas como uma possibilidade humana na diversidade (CAIADO, 2011, p. 154).

Para a autora Caiado (2011), as formações ainda estão atrasadas no que se refere à inclusão escolar, uma vez que elas ainda têm a visão de que o desenvolvimento padronizado é o mais importante. Sob essa ótica, os currículos são únicos para todos os alunos, independentemente das suas realidades e necessidades.

Muitos cursos pedagógicos são oferecidos com uma visão psicologizante, na qual se conhece a história do aluno e esta é utilizada para justificar as atitudes tomadas, sem qualquer referencial teórico que justifique a dificuldade cognitiva. Com efeito, o subjetivismo está

muito próximo dos fazeres pedagógicos, pois em diversas situações ele é usado em detrimento de alternativas diferentes que proporcionem a construção do conhecimento.

Freire (2000), a respeito da importância da formação dos docentes, destaca que:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 2000, p. 43).

Freire (2000) relata a importância da constante formação docente, pois, nesses momentos de estudo, os profissionais têm a oportunidade de refletirem sobre a sua prática de maneira crítica, tentando, assim, melhorar sua proposta. Nessas formações, as trocas de experiências são enriquecedoras, visto que, mesmo que alguém tenha passado por vivência semelhante, o que se construiu com o ato foi algo singular.

Esses momentos também servem para aproximar as epistemologias da prática pedagógica. O bom embasamento teórico deve fazer parte dos cursos de qualificação docente, a fim de que a rigorosidade do professor tenha uma fundamentação teórica consistente e coerente com a sua prática.

Santos (2008), a respeito da educação e da construção do conhecimento pelos alunos numa abordagem vygotskyana, afirma que:

[...] a principal contribuição de Vygotsky à educação foi o fato desse autor não considerar o processo de aprendizagem como uma sucessão linear de etapas que o aluno deveria passar, como era comum na época, e sim, como um processo que leva em conta o modo como os seres humanos vão desenvolvendo os seus conhecimentos do mundo, implicando uma visão mais ampla do fenômeno no qual o meio cultural tem um papel fundamental (SANTOS, 2008, p. 131).

Nessa perspectiva, a autora Santos (2008) retrata que os estudos do psicólogo russo Vygotsky, no que se refere à educação, estão voltados para o respeito à individualidade do

sujeito no contexto social. As trocas estabelecidas entre os alunos são importantes para que a construção do conhecimento se efetive, pois a elaboração é construída na mediação com o outro.

Para Vygotsky, (1997) ensinar significa criar condições estimuladoras para que os alunos, de acordo com suas habilidades, tenham condições de construir o conhecimento. O professor, nessa perspectiva vygotskyana, tem o papel de mediador, visto que, por meio do ensino, ele irá provocar aprendizagens significativas para o aluno, respeitando o tempo de construção de cada sujeito.

Conforme os PCN (1998):

As adaptações curriculares são os ajustes e as modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder as necessidades de cada aluno e, assim, favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive a aprendizagem (PCN, 1998, p. 34).

Pensar nas adaptações curriculares é discorrer no currículo da turma ou do grupo de alunos, promovendo atividades elaboradas para a sala de aula. Nesse processo de aprendizagem, as diferenciações curriculares também envolvem os processos de avaliação dos sujeitos e das suas potencialidades.

Neste contexto, surge a necessidade de trabalharmos de modo diferenciado com os alunos de inclusão, sendo que a diferenciação pedagógica, além de ser um direito dos alunos de inclusão prevista na proposta do MEC, é uma ferramenta de ensino que contempla as potencialidades dos alunos e tem um trabalho focado nas suas reais necessidades, respeitando seu desenvolvimento cognitivo. Não se trata apenas de alterar as metodologias de ensino, mas de repensar as propostas de aprendizagem desses sujeitos, buscar alternativas diferenciadas que irão resgatar seus saberes e estimular suas construções.

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, o profissional da Sala de Integração e Recursos (SIR) auxilia o professor nesse movimento, descobrindo qual a metodologia mais adequada para determinado aluno, como fazer com que o aprendizado avance e como o aluno aprende. O professor da SIR tem um papel de mediador das propostas e das ações de aprendizagem nos espaços escolares mais variados.

A mediação ocorre quando se estabelece um processo colaborativo entre professores envolvidos com os alunos de inclusão, a coordenação pedagógica e a equipe gestora. Essa

proposta de trabalho tem a pretensão de dar conta de um grupo heterogêneo, com habilidades, competências, dificuldades e características diferentes, portanto, é preciso repensar o currículo, a metodologia e as ferramentas de aprendizagem.

Beyer (2013, p. 29) nos diz que “É errado atender crianças em situação de diversidade da mesma maneira. Numa aula ‘homogênea’ todas as crianças são atendidas com os mesmos procedimentos. Todos recebem, sem distinção, os mesmos suportes didáticos”.

As questões relativas à Diferenciação Pedagógica dos alunos com deficiências são desafios que devem ser trabalhados com os professores sempre que surgirem as demandas com os alunos. Para isso, o serviço de coordenação pedagógica deve estar atento ao andamento do planejamento das turmas e dos grupos.

Nas escolas, a SIR estabelece propostas que geralmente são aproveitadas nos momentos das reuniões pedagógicas por ano-ciclo ou por ciclo. Ainda existem pontos de resistência entre os professores, pois faltam esclarecimentos e, em muitos casos, objetivos claros no PDI (Plano de Atendimento Individual) dos alunos para que se consiga trabalhar com as aprendizagens.

Segundo Viegas (2012):

Torna-se imprescindível que a Educação Especial seja discutida e problematizada no interior das escolas para que se busquem alternativas de inovação didático-pedagógica que contribuam para o avanço em termos de construção do conhecimento por parte das pessoas com deficiência, cumprindo a escola com sua função social (VIEGAS, 2012, p. 37).

Para a autora Viegas (2012) inovar no atendimento aos alunos de inclusão é algo que necessita ser feito e, para isso, é necessário que haja planejamento de modo que os docentes sejam contemplados nas suas individualidades. Pensar em atingir todos os alunos com a mesma proposta de trabalho não é mais aceitável, pois as dificuldades de cada aluno devem ser sanadas e, para isso, deve-se rever o modo de dar aula.

De acordo com Santos (2013), a estratégia para atingir os alunos de inclusão está na Diferenciação Pedagógica, pois:

Com a evolução do entendimento do que é aprender e ensinar, sustentada pelos resultados da investigação em educação, começa a ver-se a diferenciação pedagógica de outro modo. A aprendizagem deixa de ser encarada como um processo de acumulação linear, para ser vista como um processo complexo, que implica uma

apropriação pessoal de experiências, feita através de uma actividade pessoal, favorecida quando acontece num contexto social. Por outro lado, não é apenas o tempo que pode explicar as diferenças de desempenho, mas também, e, sobretudo, as formas diversas de pensar e de estabelecer relações entre o que sabemos e o que aprendemos de novo (SANTOS, 2013, p. 52).

A Diferenciação Pedagógica surge para sanar essa dificuldade do professor em planejar para o grupo e, ao mesmo tempo, para cada um dos alunos. Ao contemplar a individualidade de cada sujeito, o docente está respeitando o ritmo do aluno e oportunizando o seu aprendizado.

Debatendo sobre este tema e planejando desta forma, o professor está considerando as realidades e os imperativos singulares. Tais ações fazem com que a escola cumpra o seu papel social de incluir os alunos, independentemente das suas necessidades.

Sobre a inclusão escolar, a professora P2 destaca que o plano deve considerar cada um dos alunos: *“Acredito que a busca de uma pós-graduação nessa área surgiu da necessidade de qualificar o meu trabalho e me ajudou bastante, mas sempre tenho que estudar aluno por aluno, pois cada caso é um caso”*.

Para esta docente, a busca pelo conhecimento fez com que seu exercício pedagógico mudasse muito. Atualmente, ela observa cada um dos seus alunos com deficiências para elaborar um projeto de trabalho. Esta prática a auxilia no reconhecimento das defasagens dos alunos e no planejamento para supri-las.

Na busca por uma aprendizagem eficaz, é importante realizar um planejamento individual que atenda as reais necessidades dos alunos, com o cuidado de não expor suas dificuldades cognitivas aos demais. Essa medida ajuda o aluno com deficiência a elevar a sua autoconfiança, pois, assim, ele tem a oportunidade de realizar os trabalhos como os outros colegas.

Considerando cada discente em sua individualidade, essa proposta de trabalho visa elevar a autoestima dos alunos de inclusão, visto que o plano de aula é pensado para que eles consigam realizar as tarefas escolares. Dentro desse contexto, o sujeito tem o seu saber valorizado e o seu conhecimento tem maiores chances de avançar.

Para a docente P2, a diversidade no processo de inclusão deve ser considerada, e, para isso, as formações também são fundamentais:

“Ser professor desses alunos (de inclusão), para mim, é uma mudança na perspectiva de ensinar, pois isso me permite perceber que o êxito de todos os alunos no processo de aprendizagem não é um fato consolidado e que existem várias maneiras de ele ser alcançado”.

No que se refere à mudança no conceito de ensinar, a professora se refere ao fato de que é imprescindível considerar as realidades individuais, e não mais ver o ensino como algo a ser atingido por todos ao mesmo tempo e do mesmo modo. Novas concepções de educação estão surgindo, e não podemos mais admitir a prática atual como padrão.

Perceber o triunfo dos alunos é acreditar que isso é possível por meio de mudanças de paradigmas relativos à educação. Não mais compreendemos o processo como algo estagnado, mas sim como algo dinâmico, que tem a participação de todos os envolvidos no processo.

Realizar a Diferenciação Pedagógica é considerar o aluno como um sujeito com infinitas possibilidades de aprendizagens. Para que tais construções ocorram, é necessário que o professor esteja aberto a essas mudanças e pesquise qual a melhor maneira de atingir pedagogicamente o aluno.

A formação de professores serve para organizar estratégias para melhor atender seu público e tornar significativa a aprendizagem. Por esse motivo, o trabalho do professor é muito especial, uma vez que transformará a realidade educacional dos alunos de inclusão inseridos nas escolas regulares, a fim de melhor auxiliar na construção do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CHEGANDO AO FIM DA JORNADA

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar a temática “A percepção dos professores sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular nas escolas da RME de Porto Alegre”. Esta investigação está muito próxima da minha constituição enquanto professora de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que, desde o meu estágio no Curso Normal, trabalhei com alunos com deficiências incluídos em escolas regulares.

Durante o percurso da investigação, pude perceber que as professoras entrevistadas estão muito envolvidas nessa proposta, pois elas se sentem parte do processo de inclusão escolar. A caminhada com a teoria ofereceu o suporte necessário para que pudesse compreender a Educação Especial e a Educação Inclusiva, a Formação de Professores e a Inclusão Escolar, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e a Inclusão Escolar, portanto, muito contribuiu para que se encontrassem respostas às questões norteadoras.

As questões norteadoras foram respondidas durante as entrevistas. Observei que as professoras entrevistadas percebem os alunos com deficiências que estão nas escolas regulares como sujeitos com infinitas possibilidades, que necessitam apenas de estímulos adequados. As professoras entrevistadas conceituam a docência com os alunos com deficiência nas escolas regulares de modo singular, ou seja, respeitando a individualidade deles. Desse modo, o atendimento é pensado para cada discente conforme a sua realidade física ou intelectual.

Os sentidos atribuídos ao termo “inclusão”, na perspectiva das entrevistadas, foram produzidos a partir da *práxis* pedagógica de cada docente e das experiências de vida. Elas trabalham com a inclusão de alunos com deficiências em escolas regulares de maneira positiva, considerando as necessidades individuais de cada um deles. Concluí que as docentes se constituíram enquanto profissionais e deram sentido às suas práticas pedagógicas com alunos de inclusão, fazendo desta proposta parte da identidade profissional de cada uma delas. Este dado pode ser comprovado, pois nenhuma delas tem Graduação em Educação Especial, mas todas buscaram especialização nesta área. O trabalho pedagógico dessas professoras está próximo da diferenciação pedagógica, visto que elas criam condições para que os alunos com deficiências consigam participar das atividades com igualdade de oportunidades. Esse dado é revelado pelo interesse que elas demonstram em elaborar materiais diversos, criando chances para que todos os alunos interajam com o conhecimento.

Para as professoras entrevistadas, a docência significa algo que está atrelado à atividade humana, que é produtora de significados. As professoras, portanto, se constituíram docentes a partir das suas vivências profissionais e experiências de vida, estabelecendo as relações pertinentes à prática da docência. A formação pessoal de cada uma delas, assim como a produção de sentidos, também se referem às buscas por melhores condições para a prática docente em relação aos desafios diários que elas enfrentam, que vão desde a falta de formação adequada até a carência de recursos humanos. Contudo, elas se sentem felizes com seu trabalho, haja vista a sua busca por uma formação em inclusão educacional que lhes desse o suporte para melhorar seu atendimento pedagógico aos alunos com deficiências.

No que se referem à formação dessas docentes em relação à educação inclusiva, todas fizeram especialização nesta área, a fim de aprimorarem seu trabalho, visto que a demanda é cada vez maior. O planejamento educacional é pensado de modo a contemplar as diferenças de cada sujeito, sempre com o auxílio do profissional da SIR, o qual é um professor que tem papel fundamental na adaptação do aluno e da família à escola, adequando horários e materiais sempre que necessário.

Tive a oportunidade de constatar que o trabalho do profissional da SIR é essencial para as escolas e poderia ser estendido ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos, tamanha sua relevância no processo de construção do conhecimento de alunos com deficiências. Com esse trabalho, certamente, garantiríamos não somente o acesso, mas também a permanência desses alunos na escola.

Em relação à inclusão e à formação, também foi sugerido que houvesse estudo acerca da inclusão social, como forma de inserir esse aluno no contexto educacional a partir das suas vivências sociais. Deste modo, o professor teria o papel de problematizador da realidade, devendo, para tanto, conhecê-la.

Como conhecer a realidade dos alunos? A partir de uma visita à comunidade escolar, orientada por agentes comunitários. Nesse momento, os professores poderiam entrevistar os moradores da região, a fim de apreciar a cultura, a necessidade e a realidade local.

Durante a caminhada enquanto pesquisadora, encontrei alguns achados que considerei importantes, como, por exemplo, as entrevistas com professoras que gostam e que se sentem bem com o seu fazer pedagógico. Este fato produziu em mim um sentido de felicidade, pois

pude comprovar que a inclusão educacional de alunos com deficiências em escolas regulares é possível, desde que haja profissionais qualificados para que ela aconteça de fato.

O recorte dos entrevistados – professores com formação em educação inclusiva que estejam atuando em sala de aula – por um lado, dificultou o encontro desses profissionais, o que me deixou limitada a um número menor do que o inicial. Contudo, durante a pesquisa, fiquei muito contente com as respostas, porque sou uma apaixonada pela inclusão e acredito nela. Encontrei nas docentes, profissionais envolvidas no processo de inclusão, verdadeiras militantes que se preocupam com a causa e fazem de tudo para mudar o contexto atual.

A partir da análise dos dados, foram originadas as categorias estudadas na pesquisa. A primeira categoria retratou a Deficiência e Inclusão Escolar, observando a necessidade de modificações nas instituições escolares, além do destaque para a ação pedagógica que deve envolver todos os alunos.

A segunda categoria: os sentidos subjetivos da inclusão escolar ressaltaram sobre o imperativo deste estudo na área educacional, visto que a constituição da identidade do professor não é um processo individual e sim uma construção a partir da realidade vivenciada pelo profissional.

A última categoria que surgiu retratou a formação de professores e a inclusão escolar ressaltou a importância de rever o currículo dos cursos de formação em nível de graduação, a fim de proporcionar a *práxis* pedagógica. Também foram observadas as propostas de formação continuada oferecidas pela mantenedora, as quais deixam a desejar no quesito educação inclusiva. De acordo com as entrevistadas, este tema deveria ser melhor abordado, uma vez que a RME é inclusiva.

A partir deste estudo, podemos pensar em seguir em frente, mesmo sabendo que ainda existe muito a ser estudado em termos de inclusão escolar. Contudo, no que diz respeito à formação de professores, as sugestões foram muitas e, com base nos dados, percebo que são necessários momentos de formações que impliquem, entre outros assuntos, a Diferenciação Pedagógica como tema central. Há uma incoerência que reside nesse quesito: se o número de alunos de inclusão aumenta a cada ano, por que a mantenedora não propõe formações específicas nessa área? Ainda não recebi resposta acerca deste questionamento.

Foi possível concluir que a percepção dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino regular da RME de Porto Alegre está em

construção e as professoras entrevistadas respeitam a individualidade dos alunos. As entrevistadas buscaram uma formação que lhes permitisse melhor atenderem esses alunos para se sentirem parte ativa na caminhada da inclusão educacional.

De acordo com o exposto, surge uma proposta de Formação Continuada que atende as necessidades dos professores.

5.1 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

A proposta de formação continuada para professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre surge a partir da análise das respostas das questões norteadoras da pesquisa. Pode-se perceber que os retornos foram semelhantes, embora se tratasse de docentes de diferentes escolas, localizadas em zonas distantes da cidade. Este trabalho tem o objetivo de capacitar os docentes a perceberem o planejamento didático sob a ótica da Diferenciação Pedagógica com os alunos de inclusão. A proposta será realizada pelo Núcleo de Estudos de Processos de Aprendizagens e Processos Inclusivos (NEPAPI) como curso de extensão.

A proposta foi elaborada com o intuito de, ao invés do aluno ter que se adaptar ao ambiente escolar, a escola começar a se modificar, oferecendo a estes alunos tempo, espaço e condições necessárias para o seu crescimento global. As salas de aula serão vistas como um espaço pedagógico para dar conta das diferenças dos alunos, com uma estrutura diferenciada, priorizando a valorização das possibilidades de cada sujeito e sem dar ênfase às dificuldades. Assim, o foco central da aprendizagem se desloca para o desejo de conhecer e de saber.

Desta forma, pretende-se criar a possibilidade de articular no fazer pedagógico do professor, a realidade sociocultural dos alunos, seu desenvolvimento e seus interesses específicos com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, cujo acesso se constitui em parceria professor-aluno, a partir do processo de reflexão docente sobre o cotidiano e do replanejamento constante.

A organização dos tempos e espaços é diferenciada, adequando-se às características individuais dos alunos. Para tal processo, o trabalho objetiva preparar o professor para

desenvolver as potencialidades dos alunos, apontando para novas perspectivas de ensino e aprendizagem.

OBJETIVOS

- * Qualificar os educadores contribuindo para um trabalho pedagógico que oportunize a aproximação entre teoria e prática e a compreensão dos princípios da Educação Inclusiva, fornecendo subsídios teóricos e estratégias para o desenvolvimento da Diferenciação Pedagógica com os alunos de inclusão;
- * Oportunizar o estudo e a reflexão de princípios norteadores da construção da linguagem vivida pela criança com deficiências no Ensino Fundamental, desenvolvendo e analisando metodologias adequadas que permitam ao sujeito: ler, compreender, interpretar e se expressar de forma oral e escrita, através da produção de recursos didáticos apropriados;
- * Estudar temas específicos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem do sujeito com deficiências, bem como aspectos legais que fundamentam as políticas de inclusão escolar.

CONTEÚDOS TEMÁTICOS

- * Legislação da Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil;
- * Proposta da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para a Educação Especial;
- * Deficiências e Síndromes: Fundamentos;
- * Família e escola;
- * As inteligências múltiplas;
- * Inclusão Social;
- * Tecnologias Assistivas;
- * Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem;

- * Modalidades de Aprendizagem;
- * Defectologia;
- * Fuerstein e a Inclusão.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. **Professores e alunos-aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAPTISTA, Claudio R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: XII ENDIPE, 2004. **Anais...** Curitiba. PUCPR: 2004. CD-ROM.

_____. Entrevista concedida por Cláudio Roberto Baptista. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172, 2002.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

_____. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Conselho Federal de Educação Parecer n. 259/69**, relator conselheiro Valnir Chagas. Brasília: MEC, 1969.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Educacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 5 de outubro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2009.

_____. **Declaração de Salamanca**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: MEC/SEDH/CORDE, 2007.

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

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília: MEC, 2008b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC, 1998.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

_____. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Brasília: MEC, Seção 1, p. 17: 2009.

_____. **Resolução nº 004, de 13 de julho de 2010**. Brasília: MEC, Seção II, p. 11: 2010.

CAIADO, Katia. A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, set./dez. 2009.

_____. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva: será que sou contra ou a favor de uma escola de qualidade para todos? **Inclusão - Revista de Educação Especial**, Brasília, p. 40-46, out. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 28, 2005. **Anais...** Caxambu. 2005.

_____. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira Ed. Esp.**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set.-dez. 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frezzman de (Orgs.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IACONO, J. P.; SILVA, L. A. (Org.). **Reflexões sobre a política de formação de professores para a educação especial / educação inclusiva. A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. Cascavel: Edunioeste, 2006.

JANNUZZI, Gilberto. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

KASSAR, Mônica de Carvalho; GÓES, Maria Cecília Rafael. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 49-68.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACEDO, Lino de. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARQUES, Luciana. Implicações da inclusão no processo pedagógico. **Revista Inter Ação**, Goiás, v. 31, n. 2, p. 197-208, jul./dez. 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão – Um estudo na perspectiva da teoria da atividade**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

NÓVOA, Antônio. A importância de rever a formação dos professores. **Revista Inclusive**. Disponível em: <www.inclusive.org.br>. Acesso em: 12 fev. 2010.

MICHELS, Maria Helena. **Como formar professores para a educação especial?** 2010. Disponível em: <http://www.clickciencia.ufscar.br/portal/educacao20/materia_listar.php>. Acesso em: 26 nov. 2014.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para a conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. SMED, **Caderno 9**, Porto Alegre, 1998.

_____. SMED. **Proposta Pedagógica**. Porto Alegre, 2011.

_____. SMED. **Referenciais Curriculares**. Porto Alegre, 2011.

REY, Fernando González. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, 1º sem. 2007.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia – caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo–sociedade numa perspectiva cultural-histórica. **Revista Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 167-185, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Lugar de múltiplos saberes**. Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/terezinha-azeredo-rios-lugar-multiplos-saberes-696954.shtml>>. Acesso em: 22 out. 2012.

ROZEK, Marlene. **Subjetividade, formação e educação especial**: histórias de vidas de professoras. Tese de Doutorado. Orientador: Claudio Baptista. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

_____. **A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva**. In: XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. UNICAMP - Campinas, 2012.

RUBINSTEIN, Edith. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar**: entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Bettina Steren. Educação e processos motivacionais. **Revista Educação/PUCRS**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46 à 53, jan./abr. 2008.

SANTOS, Leonor. Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. **Revista Reflexão e Acção**, Governo de Portugal, sumário n. 79, p. 52-56, 2013.

SASSAKI Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo um a sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA E MENEZES, Edna Lúcia da; SILVA, Lúcia da Silva; MUSZKAT, Estera. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUZA, Mériti de. Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 119-132, maio/jun./jul./ago. 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Policy guidelines on inclusion in education**. Paris, França, 2009.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIEGAS, Luciane Torezan. **Educação Inclusiva: políticas, pesquisa e formação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **Pensamento e Linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1989.

_____. **Obras escogidas – Fundamentos de defectologia.** Madri: Visor, 1997.

_____. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- Qual a sua formação?
- Há quanto tempo você é professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?
- O que você entende por deficiência?
- Qual o sentido do termo “inclusão” para você?
- O que é, para você, a “inclusão escolar”?
- Como ocorre o trabalho de inclusão escolar de alunos com deficiências nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?
- Na sua visão, como deveria ocorrer o trabalho de inclusão escolar de alunos com deficiências nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?
- Você já teve experiência com alunos de inclusão? Como vivenciou este momento?
- O que significa, para você, ser professor de alunos com deficiências em uma escola regular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?
- Quais lacunas existem na sua formação para trabalhar com a inclusão escolar?
- Quais temas deveriam fazer parte de um programa formação?

APÊNDICE B - QUADRO COM AS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS

Perguntas	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
1. Qual a sua formação?	Magistério, Pedagogia Habilitação em Orientação Educacional, Pós-Graduação em Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva	Magistério, Pedagogia-Anos Iniciais, Pós-Graduação em Educação Inclusiva.	Pedagogia Anos Iniciais, Psicopedagogia Institucional e Educação Especial	Pedagogia Anos Iniciais, Pós Em Educação Especial
2. Há quanto tempo você é professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?	4 anos	4 anos	2 anos	5 anos
3. O que você entende por deficiência?	Deficiência é toda e qualquer perda ou necessidade considerada atípica e que necessite de abordagem específica nos mais diversos ambientes e instituições que a pessoa esteja seja de ordem comportamental, social, física, emocional ou familiar.	Para mim, o termo deficiência indica que existe algo ou alguma área em que o sujeito não é eficiente, necessitando de um olhar diferenciado.	Entendo por deficiência a diferença na habilidade de construção do conhecimento.	Para mim deficiência é a falta de eficiência em alguma área do conhecimento, física ou comportamental.
4. Qual o sentido do termo “inclusão” para você?	É a nossa capacidade de entender, de reconhecer, de conviver e compartilhar conhecimentos e experiências com todas as pessoas independente de serem portadoras de algum tipo de deficiência seja ela física, mental, emocional ou de vulnerabilidade escola. A inclusão é um desafio diário, pois nos deparamos com nossas limitações pessoais de compreender que mesmo com diferentes perspectivas de olhar o mundo a sua volta todos tem conhecimentos e desejos na vida.	Inclusão, para mim é tornar os sujeitos igualmente capazes, ou seja, criar condições para que o “incluso” consiga crescer e se desenvolver e, na escola, continuar estudando.	Incluir para mim significa abrir espaço para estímulos novos aos alunos com deficiências. Por exemplo: uma vez com uma aluna com transtorno global, primeiro fiz o trabalho de socialização, depois iniciei a alfabetização.	Inclusão, para mim é capacidade de tornar algo ou alguma coisa acessível a todos.

Perguntas	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
<p>5. O que é, para você, a “inclusão escolar”?</p>	<p>Inclusão é estar com, é interagir com o outro. A Inclusão escolar é um processo diário que deve estar presente em todos os espaços da escola, pois transforma a escola num espaço de possibilidade de aprendizagem e de construção de conhecimentos para todos. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças.</p>	<p>É o movimento que se faz para criar condições de aprendizagem para todos os alunos, seja por estrutura predial ou adaptação curricular. Este movimento deve contar com a parceria de toda a comunidade escolar: pais, funcionários, alunos e professores.</p>	<p>Inclusão escolar é o movimento que a escola faz para se adaptar aos alunos com deficiências, defasagens ou dificuldades motoras.</p>	<p>Inclusão escolar é a adaptação do ambiente escolar ao aluno com deficiência física, intelectual ou inclusão social que pouco se discute, mas na rede é o nosso maior público.</p>
<p>6. Como ocorre o trabalho de inclusão escolar de alunos com deficiências nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?</p>	<p>Nas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre existe o princípio que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam matriculados em turmas regulares. Contudo ainda percebe-se uma necessidade de se efetivar o processo de educação inclusiva nas salas de aula da rede. Muitos professores têm necessidade de integrar o trabalho de sala de aula da maneira que todos os alunos participem dos momentos de aprendizagem na sala de aula. A adaptação curricular é um grande desafio que ainda temos que buscar na rede com um todo aliado a esta dificuldade e defasagem nos sistemas públicos de saúde e de assistência social também acarretam prejuízo</p>	<p>O professor responsável pela SIR (Sala de Integração de Recursos) auxilia os professores: referência e volante, na adaptação do aluno a escola, aos colegas e ao novo momento de vida. Entrevistas com os responsáveis e horários na SIR também fazem parte do processo de inclusão.</p>	<p>Geralmente é feita uma entrevista com a família da criança na sala de recursos, esta criança, posteriormente, inicia o período de adaptação ao novo ambiente escolar e aos colegas, a seguir, começa a frequentar a sala e recursos como apoio pedagógico ao trabalho de sala de aula.</p>	<p>A inclusão de alunos com deficiências acontece com o apoio da Sala de Recursos e dos estagiários de inclusão, quando temos.</p> <p>Em relação à inclusão social, a caminhada ainda é pequena, pois os estudos e as formações para os professores carecem de dados.</p>

Perguntas	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
<p>7. Na sua visão, como deveria ocorrer o trabalho de inclusão escolar de alunos com deficiências nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?</p>	<p>Acredito que a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tem uma proposta inclusiva em sua essência, porém acredito que inicialmente deveria haver mais momentos de qualificação de seus profissionais sobre o tema Educação Inclusiva em na escola. A formação continuada tem um papel fundamental na prática profissional.</p> <p>O sistema de apoio ainda tem um número restrito de profissionais nas Salas de Integração e Recursos são poucos professores para atenderem uma demanda crescente.</p> <p>O trabalho de inclusão escolar em minha opinião deveria envolver um resgate coletivo da comunidade escolar desde a participação mais efetiva das famílias para que elas também façam parte desta aprendizagem de seus filhos. Não basta que a escola receba a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso que ofereça condições para a operacionalização desse projeto pedagógico inclusivo.</p> <p>As mudanças nesse pensar da escola além de urgentes são imprescindíveis, dentre elas a reestruturação física, com a eliminação das barreiras arquitetônicas; a introdução de</p>	<p>Gosto de horários reduzidos no início, mas nem sempre é possível, pois os pais precisam trabalhar. Quando é possível, o aluno fica alguns momentos em aula, até que se adapte a nova situação. É importante, também criar vínculo com os professores das especializadas e não somente referência e volância.</p>	<p>Gosto muito do trabalho que é realizado, porém sinto falta de profissionais habilitados para dar um suporte maior, por exemplo: monitores para auxiliar os professores em sala de aula no período integral.</p>	<p>O trabalho de inclusão escolar com alunos com deficiências é muito bom, pois contempla as necessidades dos alunos e apoia as famílias.</p>

	<p>recursos e de tecnologias assistivas; a oferta de profissionais do ensino especial, ainda em número insuficiente. Além da compreensão e incorporação desses serviços na escola regular são necessárias alternativas relativas à organização, ao planejamento e à avaliação do ensino.</p>			
<p>8. Você já teve experiência com alunos de inclusão? Como vivenciou este momento?</p>	<p>Sim diariamente. Estes momentos são desafiadores cada aluno tem sua personalidade, suas expectativas, suas limitações sejam físicas, intelectuais ou emocionais e garantir que eles possam interagir e conviver na escola é um grande desafio. São momentos que permitem repensar nosso papel de professor e da função que nos exercemos na vida destes alunos.</p> <p>As vezes nos sentimos estimulados a criar estratégias e as respostas positivas e as demonstrações de sucesso destes alunos nos enchem de prazer, mas as vezes nos sentimos desmobilizados pois nossos alunos apresentam momentos de estagnação, desinteresse ou até agressividade na escola.</p> <p>Mas acredito que este é o nosso papel resgatar nossos alunos destes momentos negativos e revertê-los em aprendizagens positivas. Não é uma tarefa fácil, muitas vezes cansativa, mas é o nosso desafio.</p>	<p>Sim, muitas vezes. A rede é inclusiva, portanto, sempre temos alunos de inclusão. É sempre um momento de grande desafio e de estudo também. Desafio em fazer com que o aluno goste e sinta-se bem na escola e com os colegas, geralmente esta fase é longa. O estudo é no sentido de conhecer o aluno, suas limitações e suas possibilidades para que o planejamento faça sentido para todos os alunos, incluindo “o” ou “os” de inclusão.</p>	<p>Já tive alunos de inclusão e vivenciei este momento como um momento solitário pois tinha o suporte da sala de recursos, mas em sala de aula ficava sozinha a maior parte do tempo, tendo às vezes, um estagiário que se dividia durante o turno em seis turmas. Durante este período realizei muitas leituras sobre a Síndrome de Down para melhorar meu trabalho na alfabetização do aluno.</p>	<p>Atualmente tenho aluno com Síndrome de Down e conto com o apoio da Sala de Recursos uma estagiária e de uma estagiária de inclusão do curso de Pedagogia .</p>

Perguntas	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
<p>9. O que significa, para você, ser professor de alunos com deficiências em uma escola regular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?</p>	<p>Ser um professor de alunos com deficiência em uma escola regular significa inicialmente mudar o jeito de pensar as maneiras que as crianças e os jovens convivem e se relacionam com os objetos de aprendizagem e sua função na sua vida. Este trabalho permite que diariamente se aprenda com nossos alunos diversas maneiras de se relacionar com os outros, de demonstrar afetividade, de praticar o exercício da escuta e de compreensão, deixando de lado nossos iniciais juízos de valores. Ser professor destes alunos para mim é uma mudança de perspectiva de ensinar, pois permite perceber que o êxito de todos os alunos no processo de aprendizagem não é um fato consolidado, existem várias maneiras de ser alcançado.</p>	<p>Significa ter desafios diários, por este motivo busquei a qualificação em inclusão escolar. Acredito que o professor faz a diferença com alunos de inclusão, principalmente na ajuda durante a construção do conhecimento.</p>	<p>Significa transformar o mundo do aluno e o meu também, lido com possibilidades e realidades diferentes todos os dias. Preciso acreditar no que é possível e torná-lo real.</p>	<p>Para ser professora de aluno de inclusão é necessário gostar de desafios, estudar bastante e ter amor pelo que se faz. Sou muito feliz como professora de aluno de inclusão da Rede, pois quando estava no estado não tinha o suporte necessário, nem professores especializados em sala de recursos.</p>
<p>10. Quais lacunas existem na sua formação para trabalhar com a inclusão escolar?</p>	<p>Ainda acredito que faltam algumas ferramentas para trabalhar com os alunos com deficiência no que diz respeito as metodologias de ensino, desconhecimento das características das síndromes e das possibilidades de ações práticas para viabilizar a aprendizagem destes alunos. Tais lacunas com formação podem ser preenchidas, mas nossa rede ainda é muito carente neste sentido. Mais momentos de formação em rede é necessário para o processo de educação escolar inclusiva.</p>	<p>Sempre existem lacunas, mas com a inclusão, acredito que existam abismos, pois não somos preparados (e muitas vezes a escola também não está pronta) para recebermos alunos de inclusão. Acredito que a busca de uma Pós-Graduação nesta área me ajudou bastante, mas sempre tenho que estudar aluno por aluno, cada caso é um caso.</p>	<p>Muitas. Eu por exemplo, nunca estudei as diferentes realidades que poderia encontrar em sala de aula. Pensei que não fosse possível ter mais de um aluno de inclusão por turma. Aqui na prefeitura a grande maioria é de inclusão social.</p>	<p>Lamentavelmente, não discutimos e nem trabalhamos a inclusão social, tão importante para quem atua no município de Porto Alegre. Trabalhamos ainda com a lógica de que a nossa verdade é a única, em termos de desigualdade social.</p>

Perguntas	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
<p>11. Quais temas deveriam fazer parte de um programa formação?</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Legislação da Educação Especial no Brasil. * Proposta da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para a Educação Especial. * Os fundamentos das deficiências e síndromes: saber e compreender as características dos alunos é necessário para criar estratégias que garantam a aprendizagem. * Família e escola juntas na inclusão: estratégias e práticas para resgatar a família no processo educativo dos alunos com deficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> * As inteligências múltiplas e como trabalhar estas inteligências com alunos de inclusão. * Potencialidades de alunos com deficiências. 	<ul style="list-style-type: none"> * Inclusão social. * Tecnologias Assistivas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Inclusão Social. * Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem. * Modalidades de Aprendizagem. * Defectologia. * Fuerstein e a inclusão.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PONTIFÍCIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: *A percepção dos professores envolvidos no processo de inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino regular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*

Pesquisadora responsável: *Maria Luiza Gomes Medeiros*

Professora Orientadora: *Dra. Marlene Rozek*

Você está sendo convidada a participar deste estudo que tem como objetivo: ***Investigar de que forma o professor percebe o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.***

Os dados da entrevista serão analisados e discutidos na construção da dissertação por mim realizada no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Professora Doutora Marlene Rozek.

As entrevistas serão anônimas, gravadas com duração de aproximadamente uma hora cada uma. Após a elaboração deste estudo o material será apagado.

Sua participação tem um caráter voluntário muito importante para a efetivação do estudo, no entanto esclareço que você tem total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento do estudo, se for essa a sua vontade.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Maria Luiza Gomes Medeiros: telefone (51) 9997-3718 e através do e-mail: malugome@pop.com.br ou pela orientadora da pesquisa Dr^a. Marlene Rozek (51)3320-35-27, e-mail: marlene.rozek@pucrs.br

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Ciente: _____

Nome e assinatura da participante da pesquisa

Atenciosamente

Maria Luiza Gomes Medeiros – pesquisadora

Local e data

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

MARIA LUIZA GOMES MEDEIROS

**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO
REGULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre

2015