

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS – UEMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: CULTURAS, MEMÓRIAS E LINGUAGENS EM
PROCESSOS EDUCATIVOS

CARLOS ROBERTO SILVA DE ARAÚJO

OLHARES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A
INCLUSÃO ESCOLAR: relatos de realidades brasileira

Belo Horizonte
Março de 2019

CARLOS ROBERTO SILVA DE ARAÚJO

**OLHARES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A
INCLUSÃO ESCOLAR: relatos de realidades brasileira**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação e Formação Humana da Universidade Estadual e Minas Gerais – UEMG como requisito para a obtenção do título de mestre em educação.

Linha de Pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lana Mara de Castro Siman

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Luana Carola do Santos

**Belo Horizonte
Março de 2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

A658o Araújo, Carlos Roberto Silva de.

Olhares de professores da educação básica sobre a inclusão escolar: relatos de realidades brasileira / Carlos Roberto Silva de Araújo. Belo Horizonte, 2019.

142 f. : il. tabs. color. enc.

Orientadora: Dra. Lana Mara Castro Siman.

Coorientadora: Dra. Luana Carola dos Santos.

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais.

Referências e anexos: (f. 123-140).

1. Educação. 2. Inclusão Escolar. 3. Saberes e Práticas Docentes. 4. Formação de professores. I. Título. II. Lana Mara Castro Siman. III. Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação.

CDU: 370.7:371

OLHARES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: relatos de realidades brasileira

Dissertação apresentada em 29 de março de 2019 à Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr^a. Lana Mara de Castro Siman – Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação (Orientadora)

Prof. Dr^a. Luana Carola dos Santos – Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação – (Coorientadora)

Prof. Dr^o. Marco Antônio Melo Franco - Universidade Federal de Ouro Preto
Departamento de Educação

Prof. Dr^a. Merie Bitar Moukachar – Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Prof. Dr^a. Karla Cunha de Pádua – Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação – (Suplente)

Prof. Dr^a. Maria de Fátima Cardoso Gomes – Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação – (Suplente)

*Dedico este trabalho a meu amado filho,
que meu exemplo possa sempre guiar
seus passos.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus, pois sem sua vontade, nada seria possível.

Especialmente à minha orientadora, a professora Dr^a Lana Mara Castro Siman, pela amizade, profissionalismo, sensibilidade, e tantas outras características que me ajudaram a terminar este tão sonhado processo.

À minha coorientadora professora Dr^a Luana Carola dos Santos, pela acolhida e pelos direcionamentos objetivos.

À professora Taysa pelas pontuações sinceras.

Ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação e Formação Humana da UEMG, na figura de cada funcionário com quem tive contato, recebendo sempre o apoio necessário. Destaco o professor Dr^o Mauro Giffoni por autorizar o uso do estacionamento da faculdade e facilitar assim minha chegada e saída.

Aos professores integrantes da banca examinadora, por aceitarem participar deste momento.

Aos amigos do Programa de Mestrado, pois todos, de alguma forma, fizeram parte deste processo. Principalmente ao me estenderem a mão, em um momento difícil.

Em especial a minha amiga Jaqueline por sua humanidade e empatia.

À CAPES pela bolsa cedida, no último semestre, possibilitando, assim, minha continuidade neste programa.

Finalmente agradeço a todos que não pude citar aqui, mas principalmente aos professores que ajudaram a realizar esta pesquisa, cedendo seu tempo e compartilhando suas experiências ao responderem ao questionário on-line.

“É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade”.

Immanuel Kant

RESUMO

Esta dissertação apresenta resultados de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. A pesquisa visou a conhecer olhares de professores, de diferentes regiões geográficas do Brasil, a respeito do que é a inclusão escolar, sobre as realidades que vivenciam e as práticas que realizam em seu cotidiano profissional. Os professores que participaram desta pesquisa, de caráter exploratório, responderam a um questionário, contendo questões fechadas e abertas, disponibilizado via on-line e são procedentes de diferentes estados brasileiros. No total, foram respondidos 153 questionários e os dados obtidos foram analisados quanti e qualitativamente, fazendo uso da metodologia de análise de conteúdo. Os dados coletados e analisados revelaram várias faces do processo de inclusão escolar na perspectiva dos professores, corroborando e ampliando vários estudos já realizados. Dentre os principais resultados do presente estudo destacam-se: a compreensão, por parte da maioria dos professores, da inclusão escolar como sendo sinônimo da educação especial na perspectiva da inclusão e não como educação para todos sem qualquer distinção; o papel do saber médico na escola, na figura dos laudos, para validar ou não a necessidade do processo inclusivo; a importância do papel do professor de apoio/acompanhante pedagógico, como indispensável para a realização de processos inclusivos. Este mesmo grande grupo de professores apontou falhas em sua formação para lidar com a inclusão de todos os alunos e/ou daqueles com necessidades especiais, destacando a importância de maiores investimentos públicos para esta formação. Pode-se constatar, por outro lado, que não é numeroso o grupo de professores que declarou utilizar de estratégias e práticas pedagógicas, tais como o lazer, pela via de jogos ou brincadeiras, adaptações de conteúdos e avaliações, bem como o afeto e o respeito para promover a inclusão de todos. Na visão desses professores é de grande importância o papel da família e, ao mesmo, tempo é necessário que a escola se perceba como um campo de intervenções multidisciplinares, para o sucesso do processo de inclusão escolar. Outros dados significativos, revelados por uma pequena parcela de professores, se referem às dificuldades por eles vivenciadas diariamente que, segundo eles, são devidas à incoerência entre o que determina a legislação e as condições físicas e materiais das escolas e a valorização do professor para o exercício de uma educação inclusiva. A pesquisa revelou, ainda, que todos os resultados corroboram no sentido de apontar que determinados aspectos do processo inclusivo se repetem, indiferentemente da localização geográfica no território nacional. Por fim, as análises demonstraram que, se de um lado existe inúmeros desafios a serem superados para que a escola seja efetivamente inclusiva, por outro existem práticas efetivas de inclusão escolar que visam não somente a aprendizagem como também a formação de cidadãos autônomos, sensibilizados e atuantes na sociedade.

Palavras-chave: Educação. Inclusão escolar; Saberes e práticas docentes; Formação de professores.

ABSTRACT

This dissertation presents results of a research carried out in the Post-Graduation Program in Education and Human Education of the State University of Minas Gerais - UEMG. The aim of the research was to find out the views of teachers from different geographic regions of Brazil regarding what school inclusion is, the realities they experience and the practices they carry out in their daily lives. Teachers who participated in this exploratory research answered a questionnaire, containing closed and open questions, made available online and coming from different Brazilian states. In total, 153 questionnaires were answered and the data obtained were analyzed quantitatively and qualitatively, making use of the content analysis methodology. The data collected and analyzed revealed several aspects of the school inclusion process from the perspective of teachers, corroborating and amplifying several studies already carried out. The main results of the present study include: the understanding, by the majority of teachers, of school inclusion as being synonymous with special education in the perspective of inclusion and not as education for all without distinction; the role of medical knowledge in school, in the form of reports, to validate or not the need for the inclusive process; the importance of the role of the teacher of support / pedagogical companion, as indispensable for the realization of inclusive processes. This same large group of teachers pointed out failures in their training to deal with the inclusion of all students and / or those with special needs, highlighting the importance of greater public investments for this training. On the other hand, it can be verified that there is not a large number of teachers who have stated that they use pedagogical strategies and practices, such as leisure, games or games, content adaptations and assessments, as well as affection and respect to promote the inclusion of all. In the view of these teachers, the role of the family is of great importance and, at the same time, it is necessary for the school to perceive itself as a field of multidisciplinary interventions for the success of the school inclusion process. Other significant data, revealed by a small number of teachers, refer to the difficulties they experience on a daily basis which, according to them, are due to the incoherence between what determines the legislation and the physical and material conditions of the schools and the teacher's inclusive education. The research also revealed that all the results corroborate in the sense of pointing out that certain aspects of the inclusive process are repeated, regardless of geographic location in the national territory. Finally, the analyzes showed that, while there are many challenges to be overcome in order to make the school effectively inclusive, there are also effective practices of school inclusion that aim not only at learning but at the formation of autonomous, sensitized and active in society.

Keywords: Education. School inclusion; Teaching knowledge and practices; Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 01: Inclusão, exclusão, integração e separação | 23 |
| Figura 02: Nuvem de palavras (QSR-Nvivo) | 69 |
| Gráfico 01: Gênero dos participantes | 72 |
| Gráfico 02: Idades dos participantes da amostra | 73 |
| Gráfico 03: Estados participantes da pesquisa | 74 |
| Gráfico 04: Nível escolar em que os professores atuam..... | 75 |
| Gráfico 05: Graduação dos participantes da pesquisa | 75 |
| Gráfico 06: Tipos de instituição em que trabalham os professores da amostra | 76 |
| Gráfico 07: Turnos em que os professores atuam | 76 |
| Gráfico 08: Tempo de atuação dos professores da amostra..... | 77 |
| Gráfico 09: Quantidade de turmas em que os professores lecionam | 78 |
| Gráfico 10: Quantidade de alunos por turma | 78 |
| Gráfico 11: Há alunos de inclusão escolar em sua turma? | 79 |
| Gráfico 12: Há necessidade de laudo médico para o processo de inclusão | 84 |
| Figura 03: Nuvem de palavras (Como é definido quem é da inclusão) | 84 |
| Gráfico 13: Existem alunos sem laudo que deveriam ser da inclusão escolar? | 88 |
| Figura 04: Nuvem de palavras (Como você pratica a inclusão escolar?) | 102 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 01 – Frequência de palavras (QSR-Nvivo) | 69 |
| Quadro 02 – Cidades participantes da pesquisa | 74 |
| Quadro 03 – Formação voltada para a inclusão escolar | 90 |
| Quadro 04 – Cruzamento de dados: tempo de atuação x autoavaliação | 92 |
| Quadro 05 – Cruzamento de dados: nº de alunos x autoavaliação | 117 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento educacional especializado

APAE - Associação de pais e amigos dos excepcionais

CEB - Câmara de Educação Básica

CFM – Conselho Federal de Medicina

CENESP - Centro nacional de educação especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da criança e do adolescente

EUA – Estados Unidos da América

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDBEN – Lei das diretrizes básicas da educação nacional

MEC - Ministério da educação

ONU – Organização das nações unidas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PNE – Plano nacional de ensino

SEESP – Secretaria de educação especial

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UNESCO - Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| | |
| 1 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: NOTAS HISTÓRICAS E CONCEITUAIS | 17 |
| 1.1 Educação um direito de todos | 17 |
| 1.2 A democratização do ensino | 19 |
| 1.3 Educação especial, educação especial na perspectiva da inclusão escolar, integração e inclusão escolar | 21 |
| 1.4 Inclusão escolar: contextualização histórica mundial | 24 |
| 1.5 Breve relato da história da inclusão escolar no Brasil | 29 |
| 1.6 A inclusão escolar enquanto conceito | 33 |
| 1.6.1 Concepções equivocadas sobre a Educação Inclusiva | 36 |
| 1.7 Bases legais para a inclusão escolar | 39 |
| 1.8 Inclusão total: utopia e possibilidades reais | 47 |
| 1.9 O papel do professor e os saberes e práticas docentes | 48 |
| | |
| 2 O PERCURSO METODOLÓGICO | 61 |
| 2.1 A pesquisa mista | 61 |
| 2.2 O campo | 63 |
| 2.3 O instrumento de coleta de dados | 64 |
| 2.3.1 O questionário | 64 |
| 2.4 O desafio da coleta de dados | 65 |
| 2.5 A análise de conteúdo | 66 |
| | |
| 3 A INCLUSÃO ESCOLAR SOBRE O OLHAR DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA | 71 |
| 3.1 Conhecendo os participantes da pesquisa | 71 |
| 3.2 A compreensão a respeito do que é inclusão escolar | 79 |
| 3.3 O papel do laudo médico na inclusão escolar | 83 |
| 3.4 A formação dos professores para a inclusão escolar | 89 |
| 3.5 A família no processo inclusivo | 93 |
| 3.6 A necessidade de uma atuação multidisciplinar na inclusão escolar | 95 |

| | |
|---|------------|
| 3.7 Questões estruturais, de acessibilidade e a crença na escola inclusiva | 97 |
| 3.8 A inclusão escolar praticada pelos professores | 102 |
| 3.8.1 Adaptar para incluir | 103 |
| 3.8.2 Afeto e respeito como bases da prática inclusiva..... | 106 |
| 3.8.3 O lazer como instrumento na inclusão escolar | 108 |
| 3.8.4 O papel do acompanhante pedagógico/professor de apoio no processo de inclusão escolar..... | 112 |
| 3.9 Sugestões à proposta da inclusão escolar | 117 |
| 3.9.1 Redução do número de alunos em salas de aula inclusivas | 117 |
| 3.9.2 Ações governamentais e a valorização do professor | 118 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS OU INICIAIS? | 119 |
| REFERÊNCIAS..... | 123 |
| APÊNDICES | 138 |
| Apêndice A..... | 138 |
| Apêndice B..... | 139 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende conhecer os olhares dos professores de diferentes regiões do Brasil a respeito do que é a inclusão escolar, as realidades que vivenciam e as práticas que realizam em seu cotidiano profissional. De acordo com a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - LDBEN, em seu artigo 21, define-se a educação básica como sendo formada pela junção da educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Posso dizer que meu interesse pelo tema e que me conduziu à realização desta pesquisa de mestrado, foi fruto de um longo percurso que começou antes mesmo de minha graduação em Psicologia. Recebi o título de psicólogo em agosto de 2009, mas seis meses antes já havia adentrado ao meio escolar, tornando-me professor em um curso de aprendizagem na cidade de Belo Horizonte/MG, curso esse integrante dos Programas de Aprendizagem, regidos pela lei nº 10.097/2000 que determina que empresas de médio e grande porte devem contratar jovens com idade entre 14 e 24 anos como aprendizes. Esse Programa representa uma oportunidade para que jovens têm desta faixa etária possam se incluir socialmente, além de terem acesso ao primeiro emprego (BRASIL, 2000).

Hoje, ao rememorar esta época, posso dizer que este foi meu primeiro contato com a inclusão escolar. Trago essa experiência pelo fato dos alunos, do programa de aprendizagem serem oriundos de classes menos favorecidas, e por ter tido, nesta oportunidade, o primeiro contato com o ensino profissional e o mercado de trabalho como docente.

Em 2013 fiz uma pós-graduação *lato sensu* em Ensino Lúdico, quando pude aprender sobre novas possibilidades metodológicas de ensinar o conteúdo curricular.

Após quatro anos, lecionando, fui aprovado em um programa de mestrado em estudos do lazer, e, concomitantemente, tornei-me psicólogo escolar em uma rede de ensino municipal de uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Nesta rede, promovi ações de orientação a professores e pais, bem como o acompanhamento de alunos caracterizados como sendo da inclusão escolar. Mais tarde percebi que se tratavam de alunos da educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Uma de minhas tarefas era decidir se os alunos necessitavam ou

não da presença do acompanhante pedagógico. Este foi meu segundo contato com a inclusão escolar.

Por questões pessoais e de saúde, não concluí o mestrado em estudos do lazer, mas em 2017 comecei minhas atividades como discente do curso de Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG. Creio que a opção por este mestrado veio numa sequência natural de minha trajetória profissional na educação. Relaciono, também, a escolha do tema desta pesquisa a esta trajetória, pois nela foi possível ver in loco os desafios e as possibilidades que o processo de inclusão escolar pode oferecer.

Esta vivência mostrou-me, ainda, que a inclusão escolar, na prática, era bem diferente daquela vista nas teorias ou aparatos legislativos e muitas vezes confundida com a educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Pude ver que a inclusão escolar era mal compreendida e vista por muitos professores como uma obrigação que está longe de cumprir seus objetivos. Uma frase muito ouvida na rede de ensino desta cidade, onde atuei como psicólogo escolar e que instigou meu desejo levar adiante esta pesquisa, era que: “a educação atual conta com alunos do século XXI, professores do século XX e metodologias do século XIX”. Algumas observações permitiram-me perceber que a inclusão escolar era um tema que carecia de maiores estudos, mas acima de tudo, seria importante escutar os professores a fim de melhor entender sua compreensão sobre o tema, suas práticas, angústias e dificuldades vivenciados no cotidiano escolar, bem como suas sugestões a este processo. Surgiu assim a pergunta de partida deste trabalho que foi conhecer o que dizem os professores sobre a inclusão escolar, quando tomam como referência o seu cotidiano escolar?

Neste contexto foi estabelecido como objetivo geral desta pesquisa conhecer os olhares de professores, de diferentes regiões geográficas do Brasil, a respeito do que é a inclusão escolar, sobre as realidades que vivenciam e as práticas que realizam em seu cotidiano profissional. Como objetivos específicos buscamos conhecer as características do perfil profissional destes professores, tais como sua formação, tempo de docência, dentre outros; identificar o que é a inclusão escolar na perspectiva de cada um destes professores; verificar as discrepâncias e aproximações entre as realidades apresentadas por professores geograficamente distribuídos; identificar e

analisar os desafios, críticas e sugestões apresentados por estes professores no que se refere ao processo de inclusão escolar.

Municiado do questionamento central e dos objetivos traçados buscamos entender o que é a inclusão escolar. Inicialmente consultamos as fontes legislativas que garantem a educação como um direito universal de todos, sem qualquer tipo de exceção. Isso pode ser observado tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN. Outros autores ajudaram-me numa melhor compreensão deste complexo tema, dentre esses posso citar: Aguiar (2004), Senra (2016). Destaca-se, ainda, o trabalho de estado da arte de Bisol; Sangherlin; Valentini (2013), sobre publicações da inclusão escolar no Brasil, que mostra que há certa lacuna, nos estudos sobre a inclusão escolar, principalmente no que diz respeito à práxis. Somando-se a estes autores destacam-se: Mantoan (2003); Stainback; Stainback (1999); Fonseca (1995); dentre tantos outros; que sempre ressaltaram a necessidade de mais pesquisas sobre a inclusão escolar que dão valiosas contribuições sobre este campo.

No documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o MEC-SEESP (2001), afirma que a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2007). Ocorre que a inclusão escolar vai além da perspectiva da educação especial, é uma mudança total de paradigma onde, cabe à escola se adaptar à diversidade não deixando nenhum aluno de fora. Falar de uma escola inclusiva é falar em nome do excluído, do vulnerável, e de todos que ao longo da história foram colocados à margem da sociedade (AINSCOW; FERREIRA, 2003); ou nas palavras de Mantoan (2003), a escola inclusiva é a escola para todos. Omote (2004) ressalta que a inclusão escolar deve realizar-se em atitudes e apoio a afirmação da identidade dos indivíduos, destacando suas competências e favorecendo seu desenvolvimento.

O caráter heterogêneo da proposta inclusiva enriquece a oportunidade do aprendizado. É no ambiente escolar inclusivo que os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e semelhanças individuais. Como argumentam Stainback; Stainback (2006), o valor do ensino inclusivo é o valor social da igualdade.

Com o intuito de dar voz aos professores optamos pelo uso de uma metodologia que buscou a articulação das dimensões quantitativa e qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados o questionário on-line. Este possibilitou um alcance nacional, tendo adesão de professores de várias partes do país, dando um panorama diversificado à amostra, que contou com 153 professores da educação básica. Destaca-se a análise de conteúdo para tentar desvelar as percepções trazidas pelos professores que participaram deste trabalho.

A junção das observações práticas com a teoria sugere que o tema tem grande relevância de pesquisa, destacando-se a relevância social, em que se acredita que o estudo sobre o processo de inclusão escolar poderá dar maiores informações que poderão melhorar a compreensão do tema e orientar práticas educacionais neste sentido. Destaca-se, ainda, a relevância acadêmica, pois para a academia todas as informações produzidas poderão embasar estudos ou práticas futuras, além de ser uma fonte de pesquisa e conhecimento.

Realizar pesquisa com tais objetivos e finalidade realçam o papel da educação para a vida e afirmam que todo trabalho científico reflete esta característica humana de buscar e aprimorar o leque de conhecimentos que se tem ou que se pretende alcançar. Concorda-se com Santos (2010), quando este afirma que o conhecimento produzido pela ciência, só tem valor se puder ser utilizado pela sociedade.

Esta é uma das finalidades deste estudo: gerar conhecimento que possa somar a outros que visam a propiciar mudanças para o melhor desenvolvimento do processo educativo. Cabe, ainda, lembrar que a educação é um direito garantido por Lei e que demanda de investimentos de políticas públicas. A proposta de inclusão escolar também possui forte intervenção destas políticas. Tais motivos dão mais crédito a esta pesquisa, pois poderá também contribuir com subsídios advindo do conhecimento e compreensão de diferentes realidades de inclusão escolar, no Brasil, para a implantação ou manutenção destas políticas.

Diante do exposto, organizou-se este trabalho em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, é realizada uma reflexão sobre a educação, de uma forma geral, e o direito de todo cidadão em poder fazer parte do processo educativo numa perspectiva democrática. Também é feita uma breve distinção entre os conceitos de inclusão escolar, integração, educação especial e educação especial na perspectiva da inclusão escolar; visando situar o leitor no

percurso conceitual que abarcará todo o texto. Sequencialmente é mostrado um pouco do contexto histórico que levou aos pressupostos da inclusão escolar atual, tanto em nível mundial quanto nacional. Aborda-se de forma mais coesa o conceito de inclusão escolar e também se reflete sobre este conceito numa perspectiva de inclusão total, diante do sistema em que vivemos. Sequencialmente discute-se o papel do professor neste processo e finalmente, neste capítulo, é mostrado o percurso legislativo que, de forma progressiva, foi moldando e dando base para a inclusão escolar pretendida na atualidade.

No segundo capítulo mostramos o percurso metodológico, explicitando os desafios encontrados para a realização desta pesquisa e a forma como a proposta metodológica foi aplicada na criação das categorias de análise.

No terceiro capítulo apresentamos os resultados deste trabalho, iniciando pelos dados quantitativos e que caracterizam os participantes da amostra. Em seguida os dados qualitativos, configurados em categorias de análise; destacando-se: a compreensão do conceito de inclusão escolar, pelos participantes, como sinônimo de educação especial na perspectiva da inclusão, o papel do laudo médico na inclusão escolar, a formação dos professores para o sucesso da inclusão escolar; questões estruturais e de acessibilidade; o papel da família neste processo; a necessidade de uma atuação multidisciplinar; algumas dificuldades para a realização da inclusão escolar; as ações, que os professores desta pesquisa, dizem praticar em seu cotidiano profissional, para promover a inclusão escolar: pontuações a respeito das adaptações feitas para promover o processo de inclusão escolar; o afeto e o respeito necessários a esta tarefa; o lazer como instrumento de inclusão escolar e o papel do acompanhante pedagógico/professor de apoio, além de sugestões destes professores ao processo inclusivo. Destacamos que todas estas considerações representam as colocações dos participantes da pesquisa e são apoiadas pela literatura apresentada.

Ao final são feitas breves considerações sobre todo este processo de pesquisa, dando relevo aos seus principais achados e às novas perguntas e aprofundamentos por esses suscitados.

1 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: NOTAS HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

Neste capítulo é promovida uma discussão sobre o direito a educação e, também, são realizadas algumas apresentações teóricas e conceituais que embasam o processo inclusivo. Além disso é feita uma breve contextualização sobre o percurso histórico e legislativo que culminou com a ideia da inclusão escolar defendida na atualidade.

1.1 Educação um direito de todos

Nas palavras de Manacorda (2006), a educação faz parte da vida do ser humano e o ato de aprender é inerente à própria existência e tão antigo quanto este. É através do aprendizado constante que nos constituímos sujeitos e damos forma à vida em sociedade. Concorda-se com Ramos (2008), que não há como explicar a educação com um único referencial teórico, pois há vários e cada qual apresenta seu enfoque específico.

Segundo Vianna (2006), pensadores clássicos como Sócrates, Platão e Aristóteles já ponderavam sobre o tema e apontavam que a educação era o caminho para nos tirar da ignorância e nos levar a uma realização plena. Locke, Rousseau e Paulo Freire, mesmo que em perspectivas diversas, trazem uma noção de que a educação além de ensinar conteúdos ensina a exercer a liberdade. Para Vianna (2006, p.130), “a Educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades”.

Na LDBEN (1996) em seu artigo 2º, a educação é definida como um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Encontramos, já em Kant, (2002), uma complementação a esta ideia ao ponderar que a função final da educação é desenvolver nos indivíduos toda a perfeição que este seja capaz, sendo que educação deve pensar no sujeito como um todo, e não o fragmentar a apenas uma dimensão. Brandão (1995) pontua a educação como forma de pensar o tipo de cidadão que a sociedade deseja, ajudando a criá-lo, mediante formas de passar adiante saberes e costumes que legitimem determinadas formas de pensar e agir, tais

como: valores, crenças, rituais, hábitos, etc. Já para Rey (2004, p.36) “a meta fundamental da educação consiste em formar um indivíduo capaz de tornar-se sujeito de seus conhecimentos”.

Como disse Brandão (1995), “ninguém escapa da educação” e ela não pode ser localizada em uma pessoa ou lugar, sendo seu habitat a vida social. Quem define o que é importante na educação não é nem o professor nem a escola, é a sociedade e seu jogo de forças. Portanto sociedade e educação estão intimamente ligados.

Essas concepções de educação apontam para uma educação escolar que visa ao desenvolvimento integral dos sujeitos. No entanto, passaram-se muitos anos e diferentes reformas educacionais no Brasil para que a concepção de educação, entendida como “pleno desenvolvimento do educando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” fosse não só postulada pelo Estado, mas que políticas públicas fossem formuladas visando a sua realização e garantindo, assim, um direito.

Como mostrado por Rosa; Lopes; Carbello (2015, p.64), a educação desponta como um direito inerente a todos os seres humanos a partir de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde é afirmado que “toda pessoa tem direito à instrução”. A partir desta, este direito vai sendo progressivamente estabelecido nos ordenamentos legais de cada Estado ou nação. No Brasil este ideal passou a ser defendido a partir da redemocratização, ficando explícito na Constituição Federal de 1988.

Para estas autoras os direitos não são naturais, mas refletem demandas do contexto social e se reconfiguram de forma dinâmica e contínua para se adequarem às mudanças da sociedade.

Percebe-se que a educação não é um mero aglomerado de conceitos, mas que reflete a realidade dentro de um recorte sociotemporal. Na Constituição Federal brasileira a educação aparece como um direito social e é nesta premissa de uma educação universal, mas também marcada pela equidade que surge o campo da inclusão escolar.

O papel da escola é de suma importância para a vida humana e é no cotidiano dos alunos que se percebe suas diferenças, sejam elas de gênero, biológicas, econômicas, raciais, dentre outras, bem como suas influências socioculturais. A

existência destas diferenças faz parte da formação da sociedade e de cada indivíduo, portanto, não pode ser ignorada ou mesmo negligenciada. Ocorre que a realidade do acesso, permanência e qualidade dos aparatos educativos, nem sempre condiz com o texto legislativo, o que nos remete a uma reflexão sobre uma educação, com qualidade e de fato para todos.

1.2 A democratização do ensino

Pode-se observar que o esforço para uma educação que atingisse a todos seguiu um percurso ao longo de um processo. Porém, antes de abordar este tema, cabe realizar uma breve discussão sobre a democratização do ensino no Brasil.

Como mostra Oyama (2007), Anísio Teixeira já falava de democratização do ensino na década de 30. Anísio Teixeira defendia a concepção de que a educação é um bem público e, portanto, deveria ser subvencionada pelo Estado. Onde a educação seria um direito universal e não um privilégio.

Para ele a forma democrática da sociedade tem como base a educabilidade humana, a qual é concebida como um processo deliberado, sistemático, progressivo e sempre inacabado de formação do indivíduo. Por esse raciocínio, educação e Estado estabelecem relações intrínsecas em que a primeira é condição sine qua non para a existência do segundo (TEIXEIRA, 1996, p.97 apud OYAMA, 2007, p.03).

Azanha (2004) ao discutir o processo de democratização do ensino afirmava que não se democratiza uma instituição pública, como a escola, sem que ela alcance a todos. Este define a democratização por dois vieses distintos. No primeiro ele define a democratização como “a universalização de oportunidades” já no segundo como “o cultivo da liberdade do educando”. Enquanto, para uns, a democratização se caracteriza por políticas públicas de abertura da escola para todos, para outros, ela decorre de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres.

Para Azanha (2004), a ideia de democratização do ensino, como consistindo basicamente numa prática educativa fundada na liberdade do educando, tem sido muito mais atraente para os educadores do que a democratização como extensão de oportunidades a todos. Porém, “a democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a

educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica” (AZANHA, 2004, p.344).

Segundo Carvalho (2004), uma verdadeira democratização só será possível com classes, escolas e professores preparados, onde as condições materiais fossem previamente ou simultaneamente criadas. Sem isso se tem apenas uma extensão formal da escolaridade.

Para este autor, além do direito à matrícula, deve ser garantido o acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valores e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem.

Para Birgin (2010) e Azanha (2004), democratizar é dar as condições a todo e qualquer cidadão de ter o direito e o acesso ao ensino gratuito e de qualidade desde o nível fundamental até o nível superior e não somente garantir o avanço dos números. Azanha (2004) lembra que para muitos o fato de ter garantido o acesso já é um avanço e um acréscimo qualitativo, pois não existia antes uma referência em termos de qualidade.

Nas palavras de Touraine (1998), a escola democratizante é aquela que assume o compromisso de formar indivíduos para serem atores sociais, respeitando a liberdade do outro, os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais, os valores culturais, o combate ao preconceito e a discriminação. Tal premissa corrobora os pressupostos da escola inclusiva.

Para Rosa; Lopes; Carbello (2015), é necessário considerar, que a sociedade é dinâmica e evolui progressivamente, portanto o direito à educação é reconfigurado ao longo dos anos, e, conseqüentemente, as ações e políticas voltadas para a democratização da escolarização também são modificadas. Estas lembram que o grande desafio dos sistemas de educação brasileiros no início do século XX, é garantir a permanência do aluno na escola com garantia de padrão de qualidade do ensino ofertado.

Nogueira (1998) afirma que para vencer este desafio é necessário romper claramente com a tradição normativa e tecnocrática do modelo tradicional de ensino. Nesta perspectiva pode ser observada a proposta da inclusão escolar, que busca

assegurar, a todos, a garantia do direito ao acesso a uma escola de qualidade, além de uma mudança no paradigma educacional vigente.

1.3 Educação especial, educação especial na perspectiva da inclusão escolar, integração e inclusão escolar

Antes de passar para a temática da inclusão escolar, propriamente dita, vamos conhecer algumas nomenclaturas desta área. É comum haver certa confusão ao se tratar da educação inclusiva, pois muitos a confundem com a educação especial.

A educação especial é uma modalidade prevista na Constituição Federal e na LDBEN (1996) em seu artigo 58. “Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 39).

Mesmo que a prerrogativa legal seja a preferência pela rede regular, é comum os serviços de educação especial ocorrerem em espaços próprios e/ou em instituições especializadas. De forma resumida, na modalidade de educação especial, prevê-se um espaço específico e planejado para atender a um grupo específico de alunos, quando estes não puderem ser integrados às classes comuns do ensino regular. Portanto, tal modalidade de educação é organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais (NORONHA; PINTO, 2014, p. 03).

Já a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como visto na Política Nacional de Educação Especial, tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (BRASIL, 1994).

Pela leitura da Política Nacional de Educação Especial (1994), percebe-se que a principal diferença entre a educação especial e a educação especial na perspectiva inclusão escolar está na organização da oferta de serviços. Na primeira há escolas ou mesmo salas especiais, onde o que prevalece é a homogeneidade. Na vertente

inclusiva a escola típica recebe os alunos, que antes seriam atendidos exclusivamente na educação especial e os insere em salas comuns. Visando a garantir sua integração e seu aprendizado estes alunos têm garantido, o direito de ter, à sua disposição a sala de recursos especiais – AEE, ajuda de acompanhantes pedagógicos, se necessário. Outra diferença é que não cabe ao professor regente da classe a adequação às necessidades do aluno especial. Por exemplo: caso o aluno seja surdo o professor não precisa saber libras, pois haverá um intérprete. Outras adequações, se necessárias, também serão providenciadas para acolher estes alunos.

Ao falar de integração e inclusão, Mantoan (2003, p.15), conta que apesar dos vocábulos terem significados semelhantes, “são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes”.

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MANTOAN, 2003, p.15).

Na integração o que ocorre é o aceite de um aluno com características específicas e que requeiram um cuidado diferenciado, na rede regular. Assim há o deslocamento de recursos para este atendimento. Nas palavras de Mantoan (2003, p.16) “é o especial na educação regular”. Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2003, p.15).

Nos casos de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência tem lugar nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Nestes casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para

compensar as dificuldades de aprender. A escola não muda como um todo, mas os alunos devem mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2003).

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que foi anteriormente excluído, já na inclusão escolar o que se pretende é que ninguém fique no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2003, p.16).

Portanto, na inclusão escolar o objetivo é não deixar ninguém de fora. Todos devem frequentar o ensino regular desde o começo da vida escolar.

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, p.16).

Tais preposições podem ser melhor compreendidas com o auxílio da imagem abaixo:

Figura 01 - Inclusão, exclusão, integração e separação



Fonte: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/25981>

As escolas inclusivas propõem uma organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função destas necessidades.

Por tudo isso a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades em aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2003, p.16).

Esta autora é incisiva na defesa da proposta inclusiva e na ruptura do sistema vigente, nas palavras da mesma a maioria dos que fracassam na escola não são alunos do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! Isso mostra uma ineficiência que precisa ser debatida, compreendida e mudada e nesta perspectiva o ensino inclusivo surge como uma opção. A distinção entre os conceitos apresentados é um começo para um processo de transformação, que possa, de fato, acolher todos os alunos, sem nenhuma distinção. Mantoan (2003) argumenta que as crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado.

1.4 Inclusão escolar: contextualização histórica mundial

Com o propósito de melhor situar o leitor, acredita-se que se faz necessário conhecer o processo histórico que culminou com a perspectiva da inclusão escolar. Ao abordar o conceito de inclusão escolar, utilizado neste trabalho, delimita-se a noção de uma inclusão de todos, porém ao retroceder historicamente, percebe-se que as origens do movimento inclusivo têm base na educação especial. Assim, para entender a inclusão escolar é pertinente conhecer o percurso da educação especial.

Campos; Martins (2008) mencionam que as sociedades primitivas eram caracterizadas pelo pensamento mágico-religioso e concebiam o deficiente com olhar supersticioso e com malignidade, vendo-o como uma ameaça aos membros do grupo.

Para Mendes (2006), a história da inclusão escolar remonta ao século XVI, em uma sociedade em que o ensino formal era direito de poucos. Nesta época alguns médicos e pedagogos, desafiaram os conceitos vigentes e promoveram trabalhos com indivíduos tidos como “não educáveis”, acreditando que, estes, tinham possibilidades de aprendizado e desenvolvimento. Para este mesmo autor poucas foram as experiências inovadoras desde o século XVI, sendo o cuidado com aqueles

considerados “diferentes” fadado ao isolamento em asilos ou manicômios. Tal modelo de tratamento fundamentava-se na ideia de que a pessoa deficiente estaria melhor protegida e cuidada em ambiente segregado e, por conseguinte a sociedade estaria protegida dela (BATALHA, 2009).

Segundo Miranda (2003), é no final do século XIX e meados do século XX, que ocorre uma expansão de escolas e classes especiais em escolas públicas com o intuito de oferecer uma educação à pessoa com algum tipo de deficiência. Inicia-se, assim uma nova etapa conceitual da educação especial, onde o deficiente passa a receber tratamento educativo especializado em que se implementam formas de escolarização especializadas e institucionalizadas (CAMPOS; MARTINS, 2008). Esta foi uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, em decorrência também da montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra, numa perspectiva de normalização (MENDES, 2006). Em complemento a esta colocação,

Destaca-se a Guerra do Vietnã, que gerou grande número de deficientes, que além de comprometimentos físicos, apresentavam grandes problemas de readaptação social ao retornar da guerra, muitas vezes por problemas emocionais, levando-os a isolarem-se da vida em sociedade. O problema do isolamento dos deficientes tornou-se tão grave, que levou à reação social, através dos movimentos de defesa dos direitos das minorias, entre elas os deficientes. A ideologia da normalização foi um dos produtos desse momento histórico (FUMEGALLI, 2012, p. 08).

Aranha (1995, p. 4) define a normalização como o “conjunto de ideias que refletem as necessidades sociais e aspirações de indivíduos atípicos na sociedade”. Sendo esta um processo de ajuda ao deficiente, no sentido de garantir a ele condições de existência o mais próximo possível das normas e padrões da sociedade.

Como mostra Fumegalli (2012), tal conceito pode parecer incoerente, pois pode remeter à ideia de normalizar a pessoa. Contudo, hoje sabe-se que o objetivo era normalizar o contexto em que se as pessoas de desenvolviam, oferecendo modos e condições de vida compatíveis com suas limitações, incluindo-as no restante da sociedade a fim de que pudessem desenvolver, ao máximo, suas potencialidades.

Mendes (2006) lembra que até a década de 1970, os recursos educacionais eram voltados para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo

educacional. Mantinha-se a segregação destes alunos, com a justificativa de que seriam melhor atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados.

Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação (MENDES, 2006, p. 388).

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, impulsionados pelas guerras e pela declaração universal dos direitos humanos intensificaram-se nos anos 60 e 70, conscientizando e sensibilizando a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças (MENDES, 2006).

Além dos argumentos morais, existiram ainda fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios tanto para os portadores de deficiências quanto para os colegas sem deficiências. Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (MENDES, 2006, p.388).

Um ponto importante nesta trajetória e que contribuiu para reforçar o movimento pela integração, foi a mobilização dos familiares das pessoas com deficiência. Foi no início da segunda metade do século XX que estes se organizaram em grandes associações colaborando para o surgimento de significativas modificações na área da Educação Especial. Dentre elas o surgimento da legislação especial com a missão de defender os interesses das pessoas com deficiência. Toda essa problemática tem sua maior reviravolta na década de setenta (CAMPOS; MARTINS, 2008).

Outro fator crucial que, também, influenciou a mudança na filosofia de serviços nas décadas de 1960 e 1970 foi o custo elevado dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo. Até então, apenas os países considerados desenvolvidos haviam criado um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiências. A partir da década de 1960, passou a ser também conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que elas representariam para os cofres públicos (MENDES, 2006).

Assim, o contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças (MENDES, 2006, p.188).

Ainda com esta autora tem-se que associado ao alto custo dos programas paralelos especializados e segregadores, num contexto de crise econômica mundial, permitiu a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e portadores de deficiências em direção à integração dos portadores de deficiências nos serviços regulares da comunidade (MENDES, 2006).

Tais interesses foram atendidos em diferentes países com o estabelecimento de bases legais que instituíram, gradualmente, a obrigatoriedade do poder público em ofertar oportunidades educacionais para pessoas com deficiências, a matrícula obrigatória nas escolas comuns e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível. Estabeleceram-se, assim, as bases para o surgimento da filosofia da normalização e integração, que se tornou ideologia mundialmente dominante basicamente a partir da década de 1970.

Beyer (2002) salienta que o novo paradigma da integração coloca a educação especial em um novo patamar, pois abala o modelo clínico e segregacionista vigente até então. Para Batalha (2009), esse novo paradigma considera que o indivíduo com deficiência possui o direito a convivência social com os demais, necessitando de suporte e ajuda para que possa de ajustar, parecer e se comportar como os demais membros da sociedade.

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem a escola regular (SANCHES; TEODORO, 2006, p.66).

Relativo à integração Miranda (2003, p. 2), lembra que “podemos dizer que a fase de integração se fundamentava no fato de que a criança deveria ser educada até o limite de sua capacidade.” A autora reforça que apesar dos avanços obtidos, a fase de integração da pessoa com deficiência não provocou mudanças significativas de atitude na sociedade, pois mesmo aceitando a deficiência, cabia ao sujeito adaptar-se ao contexto e ao desempenho dos papéis necessários.

Assim, a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos (MENDES, 2006, p.391).

Seguindo esta vertente de mudanças e transformações conceituais ao atendimento da pessoa com deficiência, surge no final da década de 80, aprimorando-se na década seguinte, o movimento de inclusão escolar, propriamente dito. Neste novo paradigma a inclusão pressupunha uma escola com uma política participativa e uma cultura inclusiva, onde todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si, ou seja, apoiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros a partir da reflexão sobre as práticas docentes (CORNÉLIO; SILVA, 2009). Destaca-se, neste momento, a Declaração de Jomtien de 1990,

A Declaração de Jomtien foi o resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, reforça entre os países participantes a educação como direito fundamental de todos, devendo esta ser tida como imprescindível para a melhoria do índice de desenvolvimento humano. O documento orienta os países signatários para o nivelamento de ações que assegurem às suas populações uma educação com qualidade, sobretudo àqueles menos desenvolvidos (MACEDO et al, 2014, p. 182).

Mobilizações decorrentes desta declaração culminaram com realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO na Espanha, cujo documento final foi a Declaração de Salamanca (1994). Desse evento participaram 92 países e 25 organizações internacionais, e nele se reafirmou o direito à educação de todos (MACEDO, et al, 2014.)

Para Dechichi et al. (2009), contrário ao modelo da integração onde cabe ao aluno se adaptar às expectativas da escola, no modelo inclusivo o objetivo fundamental é não deixar que qualquer criança seja excluída do sistema escolar garantindo a elas frequentar a sala de aula da escola comum. Nesse sentido, a escola deve adaptar suas condições para atender as particularidades de todo e qualquer aluno.

Batalha (2009) mostra que a educação inclusiva se coloca no papel de respeitar a capacidade de evolução de todos os alunos acreditando que todos têm possibilidade para o desenvolvimento desde que a escola se constitua num espaço de interações comunicativas e de respeito à diversidade humana.

Mendes (2006) traz, ainda, uma consideração importante a esta contextualização sobre a inclusão numa perspectiva mundial. A primeira refere-se à influência norte-americana no debate sobre a inclusão escolar. Para a autora o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990. Também foi nos EUA que surgiram importantes movimentos de reformas ocorridos antes da popularização mundial do conceito de inclusão escolar. O exposto mostra que o modelo norte-americano foi um referencial para o resto do mundo no quesito inclusão escolar.

1.5 Breve relato da história da inclusão escolar no Brasil

A escola que, historicamente, organizou-se a partir da ideia de homogeneidade, coloca-se no Brasil como espaço para aprendizagem da convivência das diferenças, sejam: étnico-raciais, de gênero das decorrentes das dificuldades específicas de aprendizagem originadas de múltiplos fatores (deficiências mentais, visuais, auditivas, psicomotoras) tem-se nesta a reprodução do contexto sociocultural.

Ao considerar que a escola, além do contexto familiar e outros de relações sociais dos sujeitos, em que vivencia o aprendizado de regras, normas, valores, o respeito ao outro e o contato social fora do contexto familiar esse espaço se constituiu em um dos espaços privilegiados para tais aprendizagens. Infelizmente, o preconceito

e a exclusão podem fazer parte deste meio e lidar com esta questão é um desafio para a proposta da inclusão escolar. Acredita-se que seria dever de todos os profissionais de ensino trabalhar estas questões, mas a realidade da inclusão ainda está repleta de desafios. Um destes é transformar a escola em um ambiente de bem-estar, onde os alunos queiram estar e se sintam bem.

Para entender o processo de inclusão escolar, vivenciado hoje no cenário brasileiro, é interessante conhecer um pouco da história que o antecede. Com a democratização da escola surge a contradição inclusão/exclusão. Inicia-se, então, o acesso das pessoas com deficiência às escolas, mas, num processo de integrar e não de incluir. Toda essa modificação, ainda que lenta e pouco significativa, fomenta futuras e importantes mudanças no cenário para tentativas de uma educação inclusiva (BRASIL, 2007).

Mazzotta (2005) mostra que, no Brasil, era comum, e mesmo legítimo, a exclusão daqueles que possuíssem algum tipo de deficiência. Para este autor somente a partir do século XIX é que esta realidade começou a ser mudada, tendo como base experiências norte-americanas e europeias.

Nas palavras de Mantoan (2003), ao estudar o histórico da inclusão escolar no Brasil, podemos dividir a história da educação das pessoas com deficiência em três momentos distintos.

- De 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado;
- De 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional;
- De 1993 (até a atualidade) – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar (MANTOAN, 2003, p.01).

Para Mazzotta (2005), um marco neste primeiro momento foi a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, na cidade do Rio de Janeiro. Fica claro que neste período as tentativas de inclusão foram marcadas pelo atendimento clínico especializado, incluindo a educação escolar. Mendes (2006) aponta que a institucionalização se justificava pela crença de que as pessoas com deficiência seriam mais bem cuidadas e protegidas se confinadas em ambientes separados do público em geral.

Mantoan (2003) mostra que no segundo momento, a educação especial foi assumida pelo poder público em 1957. A partir deste ano, surgiram no Brasil alguns movimentos comunitários que buscavam chamar atenção para o descaso público com a educação das pessoas especiais, as quais não tinham lugar na escola comum. Seguindo uma tendência mundial, a partir da década de 1970, algumas escolas regulares passaram a receber estudantes com deficiência, em salas especiais direcionadas às suas dificuldades.

Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial, onde foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Esse Centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial - SEESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC (MANTOAN, 2003, p.01).

A autora, ainda, destaca o papel crucial de grupos de pais de alunos com deficiência nesse cenário. Além de promover grande pressão junto aos órgãos públicos, estes grupos se mobilizaram e um exemplo disso foi a criação das APAE.

Aguiar (2004), coloca que a proposta da inclusão escolar, foi fomentada, no Brasil, a partir da década de 80 e em 1998 a Constituição Federal Brasileira, garantiu que o ensino deveria ser ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Houve, ainda, importantes debates e dispositivos, em nível mundial, visando a inclusão escolar que, de certa forma, tiveram grande influência na política educacional brasileira. Destes pode-se destacar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que deixa claro que crianças, jovens e adultos têm direito à educação de qualidade e reforça a ideia de que aos grupos considerados minoritários não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais" (UNESCO, 1990, p. 5). Destaca-se, também, a Declaração de Salamanca (1994), que reitera o direito à educação para todos e traz à tona o conceito de necessidades educacionais especiais, sendo as deficiências apenas uma delas.

Ambas deram folego às discussões sobre a inclusão escolar, tanto no Brasil quanto no resto do mundo. Estas, ainda, influenciaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, pois trouxeram importantes contribuições para a construção de uma escola para todos, afirmando que as instituições de ensino devem

criar mecanismos que atendam as diferentes especificidades dos estudantes (MANTOAN, 2003).

Em 1999 com a Convenção da Guatemala, considerou a educação especial, no contexto da diferenciação, exigindo uma nova interpretação dessa educação, para realmente eliminar as barreiras que dificultam o acesso de todas as pessoas com deficiência, que têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais, à escolarização. Tal proposta foi regulamentada pelo decreto de nº 3.956/2001.

A LDBEN (1996) priorizou esta nova visão educacional, em seu artigo 59 ela coloca que: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 40). Esta também cita outras providências que deverão ser tomadas para garantir o direito a educação, tais como: adequação de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos, dentre outros.

Em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), afirma que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Além de destacar a formação ineficiente dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não permitem a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elaborado em 2006 pela Secretaria dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça e a UNESCO, defende a inclusão de assuntos relacionados às deficiências no currículo da Educação Básica. Além de reivindicar ações que incentivem o acesso dos alunos com deficiência ao ensino superior (BRASIL, 2007).

Fica evidente neste terceiro momento, vivido na atualidade, que há um novo paradigma no que se refere à inclusão escolar.

Recriar um novo modelo educativo com ensino de qualidade, que diga não à exclusão social, implica em condições de trabalho pedagógico e uma rede de saberes que entrelaçam e caminham no sentido contrário do paradigma tradicional de educação segregadora. É uma reviravolta complexa, mas possível, basta que lutemos por ela, que nos aperfeiçoemos e estejamos abertos a colaborar na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão. Pois nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Ela tem diferenças e igualdades, mas entre elas nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente (MANTOAN, 2003, p. 70).

Concorda-se com Mantoan (2003), quando esta aponta que se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

Ao falar de perspectivas da inclusão escolar na realidade brasileira Mendes (2006) relata que há evidências de que a é grande o número de alunos com necessidades especiais fora da escola, isso sem contar tantos outros, excluídos por questões de ordem social, econômica, geográfica, etc.; configurando, assim, uma exclusão generalizada.

1.6 A inclusão escolar enquanto conceito

Ao tratar o tema da inclusão faz-se necessário deixar claro de que inclusão estamos falando. Na realização deste trabalho percebeu-se como o termo, em si, é dinâmico e teve seu uso banalizado, como sugere Rodrigues (2006).

Exclusão, inicialmente, significa ato ou efeito de excluir, pôr de fora, incompatibilidade, não admissível. De acordo com Lopes,

[...] se caracteriza por um conjunto de fenômenos que se configuram no campo alargado das relações sociais contemporâneas: o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, a desqualificação social, a desagregação identitária, a desumanização do outro, a anulação da alteridade, a população de rua, a fome, a violência, a falta de acesso a bens e serviços, à segurança, à justiça e à cidadania, entre outras (LOPES, 2006, p.13).

Foucault (2003) ponderou sobre alguns deslocamentos dos usos das palavras exclusão e inclusão utilizados desde a Idade Média até o século XIX.

Ao diferenciar práticas de exclusão, reclusão e inclusão, Foucault mostra como, em diferentes momentos históricos, ênfases diferenciadas foram dadas a tais práticas, culminando, do século XIX em diante, nos investimentos do Estado na recuperação dos indivíduos a corrigir. Não mais excluídos (no sentido de banidos do meio) ou isolados em confinamentos particulares, os indesejados, os doentes, os perigosos, os desviantes, os deficientes, os loucos ou aqueles antes tratados como anormais e incorrigíveis passaram a ser vistos como alguém a recuperar, ou seja, alguém merecedor dos investimentos do Estado (LOPES; RECH, 2013, p.211).

Para Lopes; Rech (2013), a inclusão se estabeleceu como uma forma produtiva e econômica de cuidado com a população e, especificamente, com cada indivíduo que a constitui. No que a partir do final do século XX e início do século XXI passou-se a chamar de inclusão social, estão implicadas formas mais sutis e politicamente corretas de exclusão e de reclusão. O sentido da exclusão como condição de morte social e de vida ignorada pelo Estado esmaece, e se fortalece a expressão banalizada e aplicada para qualquer situação de não participação de uns em espaços e grupos culturais, identitários, econômicos e sociais. A reclusão, antes entendida como completo isolamento social, no século XVIII, tornou-se uma condição para a reeducação e inclusão social. Sem que ocorresse o fim das práticas de exclusão e de reclusão, houve deslocamentos de sentidos. Tais deslocamentos, na modernidade e na contemporaneidade, inserem ambas as práticas na lógica hoje dominante da inclusão (LOPES; RECH, 2013).

Portanto, o que hoje chamamos de inclusão carrega a herança do século XVIII, bem como os sentidos de normalização dos indivíduos produzidos no século XIX. Para Foucault (2003, p. 114), no século XIX, temos práticas que pretendem “ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, reformação ou correção de produtores”. Para este autor trata-se de fazer operar a lógica da primazia da inclusão de todos. Todos devem ser incluídos; porém, todos estão incluídos em níveis diferenciais de participação social e educacional (LOPES; RECH, 2013).

Em uma reflexão feita por Carvalho; Martins (2011, p.25), estes afirmam que “efetivamente não existe ninguém excluído, isto é, que exista fora da sociedade e que necessite nela ser incluído”. Defendem que o que existe é uma alienação da sociedade capitalista que torna natural o efeito da exclusão dos diferentes. Assim o que há são formas marginalizadas de exclusão, ocasionando a necessidade de incluir aqueles que não condizem com o que se espera para o indivíduo produtivo. Estes autores colocam a inclusão como um paradoxo, pois com todo o aparato que tenta incluir, ainda sobressai o preconceito e a exclusão. Condizente a estas colocações,

As práticas excludentes continuam a prevalecer no interior das escolas, muitas vezes apoiadas em concepções de pessoas que não acreditam na capacidade humana de superar suas eventuais deficiências e nas possibilidades de cada ser de contribuir com a consolidação de uma sociedade que seja mais solidária e busque criar condições de avaliar criticamente as suas demandas, mesmo que para isso tenha que superar as muitas contradições que a constituem (MACEDO et al, 2014, p.181).

Para Lopes (2009), a exclusão é politicamente correta, branda, porém, perversa, pois está sobreposta na inclusão. Trata-se de uma condição de in/exclusão. Esta condição não pode ser capturada estatisticamente, pois possui uma dimensão relacional, estando presente nas formas de se relacionar e posicionar os sujeitos nomeio social. Assim, diferentemente da exclusão que representava o sentido da morte do indivíduo, a exclusão que se desenha nos séculos XX e XXI se materializa na fragilização moral do indivíduo (LOPES; RECH, 2013).

Retornando ao plano conceitual Amaral et al (2014, p.02), colocam que “a concepção de inclusão escolar é muito ampla e complexa”. Não se restringindo, em sua amplitude, apenas à inclusão dos alunos com deficiência motora, sensorial ou cognitiva, mas se estendendo a todos os indivíduos no processo educacional. Já para Aguiar (2004), o ensino inclusivo seria a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, suas deficiências, sua origem, condição socioeconômica ou cultural. Neste sentido a Constituição Federal Brasileira (1988), afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e que todo cidadão tem direito a uma escola sem preconceitos ou discriminação de qualquer tipo.

Tem-se, ainda, que o paradigma da inclusão preconiza não só a inclusão das pessoas com deficiência, mas de todos, independentemente de suas condições existenciais (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2016). A declaração de Salamanca dá grande aporte a este ideal, pois nela devem ser consideradas uma gama de situações que careceriam de necessidades educacionais especiais.

[...] crianças com deficiências e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos e marginalizados. [...] No contexto desta Linha de ação, a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade e ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Na declaração de Salamanca tem-se a afirmação de que as escolas comuns representam o meio mais eficiente para combater as atitudes discriminatórias (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2016).

O princípio fundamental desta declaração orienta que as escolas possam acomodar todas as crianças juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, que sejam de origem física, intelectual, social emocional linguística, ou outras (AGUIAR, 2004, p. 15).

Fica evidente que na proposta da inclusão escolar, atual, todas as diferenças devem ser respeitadas e todos os sujeitos incluídos na vida social, seja dentro ou fora da escola. A escola inclusiva é a escola para todos. Esta visão, também, é defendida por muitos dos autores pesquisados e será melhor trabalhada posteriormente.

1.6.1 Concepções equivocadas sobre a Educação Inclusiva

Para Lopes (2012), a educação inclusiva é um processo em que se amplia mediante a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino típicos. Busca, também, promover uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humana, democrática, que busca compreender o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza (MANTOAN, 2004, p.8).

Como mostra Guimarães (2003), a inclusão de estudantes com deficiências nas classes regulares pressupõe um avanço histórico. A legislação que aborda a temática da inclusão também sofreu alterações ao longo do tempo, tentando se adaptar à realidade.

Nos trabalhos pesquisados, sobre a inclusão escolar, fica evidente que cada área do conhecimento se dedicou ao tema com base em seu campo de saber. Tais trabalhos, cada um a seu modo, contribuem de forma significativa para a área, além de possibilitar novos estudos.

Ao se fazer uma busca por trabalhos sobre o estado da arte sobre o tema viu-se que o trabalho de Bisol; Sangherlin; Valentini (2013) mostra, de forma objetiva, que a área da educação é a que mais se dedica a estudar a inclusão escolar, seguida da

Psicologia, havendo contribuições de outras áreas, mas de forma menos expressiva. Pode-se dizer que tal evidência reforça o caráter multidisciplinar da educação.

Um artigo de Rodrigues (2006), suscitou fervorosas reflexões acerca de algumas concepções errôneas sobre a inclusão escolar. Para o autor é num terreno controverso, desigual e crescentemente complexo que a inclusão (seja social ou educativa) procura prevalecer. O conceito de inclusão está sendo utilizado pelos mais diversos setores, mas todos ligam, de forma implícita, o termo a uma noção de politicamente correto. Como ele coloca:

Não se sabe bem o que todos estes discursos querem dizer com Inclusão e é legítimo pensar que muitos significados se ocultam por detrás de uma palavra-chave que todos usam e se tornou aparentemente tão óbvia que parece não admitir qualquer polissemia (RODRIGUES, 2006, p.02).

Rodrigues (2006) afirma que o conceito de inclusão no âmbito específico da educação, implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar.

Portanto a escola que pretende seguir uma proposta de Educação Inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p.02).

Em seu texto o autor mostra como o conceito de inclusão escolar pode ter significados distintos. Destaca, ainda, uma contradição entre o que diz a legislação e a prática nas escolas (RODRIGUES, 2006).

Não é pretensão plagiar o texto, ou mesmo citá-lo integralmente, mas serão apresentadas algumas das ideias, que o autor considera equivocadas em relação à educação inclusiva. A primeira delas é a que a inclusão escolar não seria uma evolução natural do sistema de integração escolar. Como destaca o autor, a proposta da Escola Inclusiva é oposta à da escola tradicional e integrativa, pois tende a promover uma escola de sucesso para todos ao encarar todos os alunos como diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada, garantido a todos a participação plena na escola regular (RODRIGUES, 2006).

Outra ideia, que o autor busca desconstruir, é a de que a educação inclusiva seria para alunos “diferentes”.

Sabe-se que não são só diferentes os alunos com uma condição de deficiência: muitos outros alunos sem condição de deficiência identificada não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de aprendizagem (RODRIGUES, 2006, p.05).

De acordo com Rodrigues (2006), não só todos os alunos são diferentes, mas também os professores, pois a diferença é uma característica humana e não deve ser vista como um atributo negativo. A diferença torna-se, assim, nossa maior igualdade.

Outro mito que o autor aborda é que os recursos seriam meros acessórios secundários, e que o mais importante é a atitude do professor e da escola. Em suas palavras ele afirma que: promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar carências para todos. Assim, a escola inclusiva pressupõe forte confiança e convicção de que possui os recursos necessários para fazer face aos problemas e dificuldades (RODRIGUES, 2006).

Outro ponto abordado é o de que seria tarefa do professor fazer a diferenciação do currículo. Rodrigues (2006) cita que a proposta da educação inclusiva passa por uma oferta diversificada aos alunos.

Por outro lado, sabemos que o processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de informação, mas antes uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento. Podemos assim dizer que uma escola que não diferencia o seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos (RODRIGUES, 2006, p.10).

Para Rodrigues (2006, p.10), a tarefa de promover uma diferenciação curricular é da escola como um todo. “É a coesão do coletivo “escola” que pode incentivar a confiança para desenvolver projetos inovadores e que permite ao professor assumir riscos”.

Uma colocação importante e polêmica que o autor aponta como uma ideia mal elaborada, refere-se à quantidade de alunos em sala de aula. Para ele é um mito a impossibilidade de desenvolver práticas inclusivas para turmas com 25 alunos ou mais. Ele explica sua colocação afirmando que:

Desenvolver uma gestão de sala de aula inclusiva não pressupõe, pois, um trabalho individual, mas sim o planejamento e a execução de um programa em que os alunos possam compartilhar vários tipos de interação e de identidade (RODRIGUES, 2006, p.10).

O último ponto que se pondera como relevante a esta discussão é o de que as classes homogêneas apresentariam uma melhor qualidade no processo educativo. Tal preceito, não se sustenta, pois, a inclusão pressupõe a diferença, enquanto diversidade. Logo se todos são diferentes, as classes são heterogêneas. Nas palavras do autor a “qualidade na educação encontra-se mais facilmente ligada a classes heterogêneas do que as classes homogêneas” (RODRIGUES, 2006, p.14).

O autor finaliza seu texto dizendo que talvez o mais adequado seja pensar também se há ideias bem-feitas e que devem originar-se de práticas corajosas (RODRIGUES, 2006).

Assim, como outras áreas e temas a educação inclusiva provoca pensamentos e mesmo ditas verdades que não condizem com a realidade. Isso mostra que o tema ainda não é acessível à maioria; gerando falsas ideias sobre o que de fato é a inclusão escolar. É um desafio para nós, pesquisadores, trazer luz a este cenário mostrando o máximo possível da realidade. Pode-se, ainda, questionar se tais apontamento serão mencionados pelos professores que participaram deste estudo, corroborando ou mesmo refutando as ideias apresentadas por este autor.

1.7 Bases legais para a inclusão escolar

É de suma importância destacar o percurso legislativo que embasa a ideia de uma escola inclusiva, pois sabe-se, que as Leis são o alicerce de toda política pública.

As políticas públicas refletem diretamente no cotidiano escolar, à medida que sua implementação se reflete no projeto político-pedagógico, nos modelos de avaliação e nas formas de organização da escola, organização das salas, formação das turmas e assim sucessivamente (ALENCAR et al, 2016, p.01).

Como visto nas páginas anteriores, a inclusão escolar não é um fato recente e isolado. Apesar de seguir uma linha cronológica linear sabe-se que a história não segue esta mesma lógica. Como dito por Foucault (1997), a história não é uma unidade recomposta, com o desenvolvimento harmônico e silencioso de um acontecimento, de um conceito, de uma ideia, de um domínio de saber. Para ele a história é essencialmente descontínua. É uma história cataclísmica, feita de rupturas e descontinuidades. Mesmo que mostrado numa linha contínua, sabe-se que cada

ponto deste percurso, teve origem em movimentos anteriores e que também ressoou à frente, dando oportunidades de novas conquistas.

O percurso que culminou com as condições atuais da inclusão escolar perpassa, também, pelos aparatos legislativos. Isso justifica conhecer a legislação e os documentos que embasam a Política de Educação Inclusiva vigentes em nosso país.

A sequência cronológica tem início com a Constituição Federal de 1988, que define a educação, em seu art. 205, como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em seu art. 206 destaca-se o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e no art. 208 é garantido o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A constituição de 1988 foi um marco histórico, pois marcou o fim de um governo militar e deu, novamente, ao povo o poder. Também chamada de constituição cidadã, esta trouxe, em si, preceitos de liberdade, igualdade e equidade imprescindíveis à noção de educação inclusiva que viria por se formar.

Em 1989 a Lei nº 7.853/89 Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração na sociedade. Ela, ainda, define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ela pública ou privada (BRASIL, 1989).

Esta lei foi a primeira, desta nova fase política, que estabelecia normas gerais para assegurar os direitos das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social. Constituiu um grande avanço, pois mostrava que as demandas de um público específico e esquecido, era agora visto e, pelo menos, legalmente, amparado pelo poder público.

O ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, em seu art. 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p.22). Além de garantir a obrigatoriedade da matrícula e da responsabilização dos irresponsáveis legais, o ECA trouxe o conceito de que crianças

e adolescentes, eram, também, sujeitos de direitos. Isso teve grande impacto na vida escolar de todos os alunos de até 18 anos de idade, pois agora deveriam ser respeitados como cidadãos.

Ainda em 1990 a UNESCO promulgou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Este documento influencia diretamente a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, pois destaca: a satisfação às necessidades básicas de aprendizagem, a expansão do enfoque, a universalização do acesso à educação e a equidade, o foco na aprendizagem, a defesa de um ambiente adequado à aprendizagem e a mobilização de recursos.

Em 1994 a Declaração de Salamanca Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Também em 1994 a Política Nacional de Educação Especial é tida como um movimento contrário ao da inclusão, demarcando retrocesso das políticas públicas ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19).

O grande avanço que a Declaração de Salamanca promoveu e que de certa forma tornou a ideia de uma escola inclusiva possível, foi a noção de necessidades educacionais especiais. A partir dela, a deficiência era apenas uma das inúmeras dificuldades que um aluno poderia ter. E para dar conta desta nova perspectiva, tornou-se necessário um novo paradigma, no caso a inclusão escolar.

No ano de 1996 surge a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Esta coloca em seu art. 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Em seu art. 24 define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”. No art. 56 diz que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que,

em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996).

Ao postular que a educação especial deve ocorrer preferencialmente na escola típica, a LDBEN abre as portas para a inclusão, pois agora a diversidade, no contexto escolar sai do âmbito da exceção e vira a regra. Não podemos esquecer que a LDBEN garante, em seu texto, que todas as adequações necessárias ao bom desenvolvimento do processo educativo devem ser realizadas.

Em 1999 com Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, define-se a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999).

No ano de 2001 com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, especificamente a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, fica determinado que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2001). Infelizmente ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, esta resolução acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista em seu segundo artigo.

Art. 2º: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.01).

Neste ano de 2001 o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Ainda em 2001 a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa

impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Em 2002 a Resolução CNE/CP nº1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

Também em 2002 com a Lei nº 10.436/02 houve o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02, em 2003, aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2004 o Ministério Público Federal divulga a Cartilha: “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, visando difundir os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. Neste mesmo ano surge o Decreto nº 5.296/04, que regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (também implementa o Programa Brasil Acessível).

No ano de 2005 o Decreto nº 5.626/05, regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispendo sobre a inclusão da Libras - Língua Brasileira de Sinais, como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO em 2006. Objetivou fomentar, no currículo da educação

básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007 tivemos o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE trazendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado. Houve, ainda, o Decreto nº 6.094/07 que estabeleceu a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro. Contou-se, neste mesmo ano, com o Decreto nº 6.571 que dá direcionamentos para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino em escolas públicas ou privadas.

No ano de 2009 a ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecendo que os Estados membros devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determinando que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

O Decreto nº 6.949, também, em 2009 reconheceu a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esse decreto deu ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira. Outro fato deste ano foi a Resolução Nº. 4 CNE/CEB, instituindo as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado - AEE na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de

caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação de cada cidade ou estado.

2011 trouxe consigo o Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência (Plano viver sem limite) que estabeleceu a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Este plano tem quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. O eixo educacional prevê a implantação de salas de recursos multifuncionais, espaços nos quais é realizado o AEE; programa escola acessível, que destina recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva; programa caminho da escola, que oferta transporte escolar acessível; educação bilíngue – Formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Em 2012 com a Lei nº 12.764 foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; alterando o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE), um projeto de lei que almeja universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

Já em 2015 a Lei nº 13.146 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, aborda em seu capítulo IV o direito à educação, trazendo que esta deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; deve garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. Contempla, ainda, o AEE, além de outras medidas.

Estas últimas leis trazem, em seu corpo, diretrizes específicas para o caso do AEE. A existência da sala de AEE, bem como a atuação do profissional capacitado na área, é de grande auxílio, tanto para alunos da educação especial, na perspectiva inclusiva, como para todos os alunos que necessitem deste auxílio em seu desenvolvimento.

Em 2016 a Lei nº 13.409 dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência, nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Isso garante, não só o direito a educação, mas a possibilidade de um aprendizado que vise a inserção no mercado de trabalho, fazendo valer a cidadania de cada sujeito.

Percebe-se a legislação brasileira, bem como as políticas públicas que as sucedem, tiveram influência direta de documentos internacionais. Outro fator importante é que mesmo no tangente à legislação fica claro uma mudança de perspectiva, de um modelo no que se defendia a educação especial e seu modelo segregador, para um modelo que favoreça uma mudança de paradigma e celebre uma escola inclusiva, onde o ensino especial seria apenas complementar ao regular inclusivo (ALENCAR, et al, 2016).

Dos impactos causados por estas leis destaca-se o destoar entre o escrito e a realidade. Outro ponto interessante é que todo o aparato legislativo, que de uma forma ou de outra se vincula aos processos inclusivos pretendidos, atualmente, relaciona-se a questões ligadas às deficiências. Parece controverso falar de uma inclusão total e para todos, pois as leis apontam sempre para um outro modelo de intervenção e tendendo sempre para a perspectiva da educação especial na perspectiva da inclusão. Na lei o processo pode parecer simples, mas na prática são exigidos vários fatores, que em muitos casos, estão longe da realidade vivenciada.

Fica evidente que o caminho legislativo da inclusão escolar é longo e ainda está em curso. Também fica claro que os esforços para garantir a inclusão escolar, pelo menos no que tange à Lei, não se limitam a ações isoladas e pontuais. Neste percurso, linear, pôde-se ver o que foi concebido em prol da inclusão, mas não é possível vislumbrar toda a organização social, luta e mobilização que gerou tais propostas. As leis citadas exprimem o desejo de cada cidadão, que tinha como objetivo fazer parte da escola, aprender, evoluir. Estas lutas, soam silenciosas e muitas, sequer são

conhecidas, contudo o resultado de seus esforços poderá ajudar a todos os que necessitem destas leis.

1.8 Inclusão total: utopia e possibilidades reais

No sistema atual é difícil pensar numa inclusão total, pois, como característica primaz do ideal capitalista, este sistema tende a explorar os que dele participam. Tal condição só aprofunda a desigualdade e favorece a exclusão. Há, ainda, um falso discurso de mérito, onde o sujeito incluído que não consegue alcançar os objetivos esperados, recebe toda a culpa, poupando o sistema de suas responsabilidades (CARVALHO; MARTINS, 2011).

Baseado em reflexões propostas por Mantoan (2003) e Skjorten (2013), entende-se que o termo inclusão total refere-se a uma realidade onde todas as escolas, sem exceção estariam preparadas para receber todos os alunos, sem qualquer tipo de distinção. Neste preparo estariam incluídos os recursos materiais e humanos, tais como: espaços adaptados e pensados para a função escolar e educativa com total acessibilidade, recursos pedagógicos diferenciados, professores devidamente capacitados para lidar com as mais variadas demandas, desde a lida com alunos com deficiências físicas, intelectuais, dentre outras, a alunos que estejam em situações de exclusão social, dificuldades, pessoais, etc.

Ocorre que esta é uma realidade que está longe do cotidiano atual brasileiro. Mantoan (2003, p.22), aponta que uma das justificativas para o atraso numa proposta real de inclusão total estaria na incapacidade, atual, da maioria das escolas, em receber e garantir a qualidade do ensino a “casos de alunos com deficiências severas, múltiplas, notadamente a deficiência mental e os casos de autismo”. Skjorten (2013), cita que em seu país, a Noruega, mesmo tendo apenas cinco milhões de habitantes e um forte senso de união comunitária, a inclusão levou décadas para se consolidar. E mesmo lá a inclusão total ainda não ocorreu, pois são mantidas algumas escolas e turmas especiais em escolas típicas.

Ao falar do avanço da proposta de uma inclusão total no mundo Skjorten (2013), cita que seu progresso depende de vontade política para diminuir a quantidade de escolas de educação especial e construir um sólido sistema de apoio ao educador. A

autora afirma que professores não deveriam trabalhar sozinhos, mas em grupos em que possam discutir o que e como fazer para que cada um aprenda o máximo que conseguir. Quando um aluno precisar de ajuda, é na escola inclusiva adaptada às suas necessidades que ele deve se sentir em casa.

No Brasil, com seu tamanho continental e políticas educacionais, que ainda não atingem, de fato, a realidade escolar, não seria ousadia crer que a inclusão total continuará por muito tempo apenas como uma remota possibilidade. Cabe, assim, à proposta da inclusão escolar, oferecer o máximo de qualidade a todos os alunos que nela se insiram.

1.9 O papel do professor e os saberes e práticas docentes

Todo este trabalho só foi possível graças à participação de professores voluntários, que como sujeitos do conhecimento responderam ao questionário on-line, compartilhando suas perspectivas. Portanto creio ser de suma importância fazer uma discussão sobre o papel destes sujeitos, bem como uma reflexão sobre sua prática profissional. Pensando na inclusão escolar ou mesmo em outro contexto educacional o professor é o principal agente de mudança, pois cabe a ele a orientação e condução do processo educativo. Para Hankel; Stahlschmidt (2009, p. 95), o educador tem a função e o poder de mudar o destino de seus alunos, desde que tenha consciência de sua responsabilidade. Quando ele aponta um mundo antes desconhecido, semeia sonhos e esses sonhos transformam o mundo.

Hankel; Stahlschmidt (2009, p. 99) afirmam que é preciso que os educadores reflitam sobre o seu ensino, aceitando a realidade de suas escolas e, principalmente, concentrando esforços na busca de meios mais eficientes para atingir seus objetivos e encontrar soluções para problemas decorrentes de seu cotidiano escolar. Segundo Apple (2002), o ofício de ensinar exige a descoberta contínua, a incorporação e a aplicação de novas e mais eficientes habilidades e conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Freire (1998) acrescenta ainda um fator importantíssimo, para a discussão, e diz que a prática educativa requer a afetividade e a postura solidária do professor. As atitudes dos professores podem ser barreiras para a inclusão. Com isso ressalta-se que:

A realidade em nossas escolas tem se mostrado muito contraditória a esse respeito, porque, ao lado de muitos educadores que se mostram receptivos e interessados na presença de alunos com deficiência em suas salas, há os que a temem outros que a toleram e muitos que a rejeitam (CARVALHO, 2000, p.19).

Espera-se que o professor esteja preparado e motivado para poder se dedicar ao desafio que é promover a inclusão escolar como mostram SOUZA (2006), LEONARDO et al (2009), MELO; FERREIRA (2009), MONTEIRO; MANZINI(2008), PENA et al (2008), RIOS; NOVAES (2009), CELLA; CAMARGO (2009), MELO; FERREIRA (2009), REILY (2010), REIS; EUFRÁSIO; BAZON (2010), VILELA-RIBEIRO; BENITE (2010), todos citados por Bisol; Sangherlin; Valentini (2013).

Porém ocorre que muitos professores, do ensino regular, consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos. Aspectos esses demonstrados pelas pesquisas de Mittler (2000).

Para Pimentel (2012), por não saber o que fazer e nem como atuar, alguns docentes, em sua impotência, acabam por sugerir, através de palavras ou ações, que não conseguem lidar com a diferença e que, portanto, é mais produtiva a retirada dos estudantes daquele espaço escolar. Já para Anjos; Andrade; Pereira (2016), muitos professores se sentem despreparados e até mesmos abandonados para lidar com a inclusão escolar. Mais que uma obrigação lidar com o processo de inclusão deve ser um objetivo embasado pela vontade pessoal.

Nesta realidade não basta garantir o acesso dos alunos da inclusão à escola regular, é necessário o apoio ao docente para que esta inclusão aconteça garantindo-se a equidade no atendimento pedagógico. Isso requer uma formação docente que envolva, para além do respeito, a compreensão da diversidade (PIMENTEL, 2012). Assim, para que a inclusão se efetive os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento (PIMENTEL, 2012, p.142).

Nas palavras deste autor para que isto aconteça é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica

no processo de ensinar, possibilitando que aquilo que o aluno faz hoje com o auxílio do professor, possa fazer, amanhã, sozinho.

Neste raciocínio cabe lembrar que vários autores e várias correntes epistemológicas agregaram contribuições ao tema da inclusão escolar. Destacamos, neste trabalho, por questões de afinidade teórica e o fato deste autor abordar o desenvolvimento humano numa perspectiva que se aproxima dos ideais inclusivos, onde o sujeito é capaz de se adaptar e desenvolver-se, mesmo com as mais diversas condições; as contribuições do pensamento vygotskyano, pois acreditamos que as ideias defendidas por este autor se aproximam de alguns pressupostos da proposta inclusiva e da psicologia humanista, como o conceito de potência, onde deve-se valorizar aquilo que cada indivíduo tem de melhor, dando-lhe a oportunidade de realizar suas atividades da melhor forma possível com aquilo que lhe é possível dispor (ROGERS, 1978).

Coelho; Pisoni (2012) contam que Lev Semenovich Vygotsky nasceu em Orsha, Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896 e faleceu, de forma precoce, em 11 de junho de 1934 em Moscou, Rússia. O foco de seus estudos eram os processos de transformação do desenvolvimento do ser humano na sua dimensão filogenética, histórico-cultural e ontogenética. Neste período, deu especial atenção ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Um dos pontos centrais de sua teoria é que a potencialidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento das relações histórico, individuais e sociais.

É incontestável as contribuições de Vygotsky para a educação, bem como a aceitação e adequação de sua obra à realidade brasileira. Um fato interessante é que Vygotsky dedicou boa parte de sua vida à educação de crianças com necessidades educativas especiais e que uma razoável parte de seus trabalhos é dedicada a elas. Mesmo produzida na década de 30, sua obra é mais do que atual e serve de inspiração para a compreensão dos problemas relativos à inclusão escolar e para a busca de uma intervenção inovadora (COSTA, 2006). Bentes (2011) relata que Vygotsky traz ideias de grande relevância, em seus trabalhos, possibilitando aproximações com o paradigma da inclusão escolar. Ao trabalhar com pessoas com grandes déficits e limitações Vygotsky mostra que não devemos considerar o sujeito apenas em suas questões diagnósticas e biológicas.

Para Bentes (2011), Vygotsky acreditava que o trabalho pedagógico deveria

incidir não sobre a falta, mas em como compensar essa falta. O paradigma da inclusão escolar tem seu cerne na diferença. Neste sentido esse aspecto é uma das interfaces entre a teoria de Vygotsky e o paradigma da inclusão escolar vigente.

Para ele “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é uma criança, mas desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKY, 1989, p.03). “O que fica subentendido é que a criança limitada por uma deficiência não é menos desenvolvida que a criança sem essa limitação, mas é uma criança que se desenvolve de uma forma diferente” (BENTES, 2011, p.87).

De acordo com Costa (2006), ao falar do aluno com limitações Vygotsky nos convida a não mirá-los com um olhar de complacência ou desânimo. Ao contrário, nos municiar de uma visão dialética do real, que possa mostrar os problemas, mas também as possibilidades. Para Vygotsky os problemas podem ser uma fonte de crescimento, onde o caráter negativo de um defeito pode agir como estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade.

Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade (VYGOTSKY, 1989, p.233).

Como mostra Costa (2006), Vygotsky acredita na plasticidade, enquanto a capacidade de se transformar do organismo e do ser humano, na capacidade do indivíduo de criar processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos que encontra. Apesar do organismo possuir, em potencial, essa capacidade de superação, ela só se realiza a partir da interação com fatores ambientais, pois o desenvolvimento se dá no entrelaçamento de fatores externos e internos.

Nessa perspectiva, no caso dos cegos, seres privados de visão, todo o organismo se reorganiza para que as funções restantes trabalhem juntas para superar o impedimento, processando estímulos do mundo exterior com a ajuda de meios especiais, tal como o Braille. O mesmo acontece com os surdos, seres privados da audição, que desenvolverão capacidades visuais e espaço-temporais, na interação com instrumentos diversos, tendo a Língua de Sinais um papel preponderante nesse processo (COSTA, 2006, p.233).

Assim a falta ou defeito se converte no ponto de partida e na força propulsora

do desenvolvimento psíquico e da personalidade. Qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação ou superação (VYGOTSKY, 1984). Ou como diria Nietzsche “aquilo que não me mata, só me fortalece”.

Nesta noção de plasticidade a inteligência, considera-se, também, dinâmica, podendo evoluir. Para Vygotsky a inteligência não é inata, mas se constrói nas trocas constantes com o meio ambiente (COSTA, 2006). A educação se insere nesse contexto, tendo a escola um papel privilegiado nesse processo.

Esta ideia de plasticidade também é defendida pela neurociência. Uma característica marcante do sistema nervoso é a sua permanente plasticidade, que é a sua capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo. A grande plasticidade no fazer e desfazer as associações existentes entre as células nervosas é a base da aprendizagem e permanece, felizmente, por toda a vida; apenas diminuindo com o passar do tempo exigindo assim maior demanda e esforço no aprendizado (COSENZA; GUERRA, 2011).

Graças à plasticidade cerebral, com o desenvolvimento do processo de aprendizagem o cérebro é levado não só ao aumento da complexidade das ligações em um circuito neuronal, mas também a associação de circuitos até então independentes. Os autores afirmam que de forma resumida, do ponto de vista neurobiológico, a aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas e é fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso de cada um; exigindo energia e tempo para se manifestar. Os professores podem facilitar o processo, mas em última análise a aprendizagem é um fenômeno individual e privado, que vai obedecer às circunstâncias históricas de cada um de nós (COSENZA; GUERRA, 2011).

Um conceito importante de Vygotsky que pode ser aplicado à educação é o de Zona de desenvolvimento Proximal – ZDP. Que seria “a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1989, p. 211).

Para Costa (2006), o conceito de ZDP nos mostra que, com a ajuda do outro:

adultos, professores, colegas mais capazes, a criança terá possibilidades de produzir mais do que produz sozinha. Mostra, ainda, que toda criança tem potencial, para as suas possibilidades não realizadas. Todas as crianças podem aprender e se desenvolver. O ensino apropriado pode compensar até as mais sérias deficiências, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1989).

Mesmo diante de tais considerações Costa (2006, p.234), realça que não é qualquer processo de ensino que ajudará o aluno, com dificuldades, a promover seu desenvolvimento. “É necessário que o processo de ensino-aprendizagem seja adequadamente organizado”. É o sujeito/aluno que determinará, através de suas especificidades, quais serão os melhores recursos metodológicos a serem utilizados, lembrando que cada caso necessitará de uma intervenção específica. Isso vale para os conteúdos, pois o currículo é o mesmo para todos os alunos, o que muda são os meios para que o aprendizado ocorra (COSTA, 2006). Tal pensamento também é defendido por Bentes (2011), ao citar que devem ser utilizadas metodologias específicas e diferenciadas para dar conta das peculiaridades e desafios nos casos onde se faz necessário.

No pensamento vygotskyano a educação daqueles que possuem maiores dificuldades ou limitações, deve passar do viés terapêutico, onde o foco é o déficit dos alunos, para uma pedagogia criativa e positiva, que seja capaz de investir no desenvolvimento dos sujeitos, pensando em suas possibilidades. Não se deve buscar centrar a atenção na noção de déficit que impede ou limita o desenvolvimento, mas sim nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura (COSTA, 2006). Como mostra Bentes (2011), o déficit orgânico não pode ser ignorado, porém, é a vida social que abre possibilidades ilimitadas a pessoa com algum déficit, implicando que o desenvolvimento cultural é muito importante e deve ser considerado como prioridade.

Vygotsky considera que a deficiência, defeito ou problema não constituiriam, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. O que poderia constituir esse impedimento seriam as mediações estabelecidas, as formas de lidar com o problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitariam o crescimento do indivíduo.

Vygotsky (1989), ressalta a importância da relação com o outro no processo de aprendizado, pois a forma como esta relação ocorre pode ajudar no avanço e no desenvolvimento do sujeito, ou mesmo ser um fator de impedimento ou limitação. Pode-se dizer que o desenvolvimento se constitui com base na qualidade das mediações do outro em viabilizar vivências de qualidade, buscando atingir o nível de desenvolvimento potencial.

Para considerar o desenvolvimento dos alunos é necessário considerar certas condições concretas oferecida pelo grupo social ao qual este pertence, ou do qual faz parte. Assim a escola deverá buscar formas diferentes para desenvolver as capacidades nas crianças com maiores dificuldades lidando com a sua diferença (BENTES, 2011).

Os trabalhos de Vygotsky não tiveram como objetivo a inclusão escolar, tal tema ainda não era discutido à sua época. Entretanto todas as contribuições que este autor trouxe ao pensamento psicológico e pedagógico, nos remetem a reflexões onde a premissa de pessoas com limitações tendo reais oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, deixam de ser um mero sonho e se tornam realidade.

Na diversidade promovida pela inclusão escolar, a premissa de aceitar e compreender as limitações, mas acima de tudo, verificar as potencialidades de cada sujeito e focar as ações nestas possibilidades. É uma grande contribuição que devemos a Vygotsky e que torna as ações diárias para uma verdadeira inclusão escolar possível.

De acordo com Mantoan (2013, p.173), “o professor tem um papel fundamental no processo de inclusão, pois é ele que responde diretamente pela aprendizagem na sala de aula”. Já para Meira; Mesquita; Gomes (2016), o processo de inclusão deve ser contínuo, bem como a capacitação do corpo docente que atuará com os alunos da inclusão escolar.

Os desafios de ser um professor de inclusão escolar se evidenciam diante de todo o complexo sistema de ensino que existe na atualidade, e das dificuldades em ser professor na contemporaneidade. Essa compreensão é importante para situar este profissional diante da complexidade do ser humano, porque “aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que

metodologias, porém não entra nos currículos de formação como ensinar e aprender a sermos humanos” (ARROYO, 2000, p. 55).

Carvalho (2004) sugere que um professor que tem clareza epistemológica das bases que fundamentam o conhecimento busca remover as barreiras no processo de aprendizagem através do investimento nas peculiaridades e especificidades do modo de aprender dos seus estudantes, reconhecendo para isso a diversidade presente em sua sala de aula.

Demo (2004) sugere que o professor da contemporaneidade deve ser um pesquisador, formulador de proposta própria com autonomia enquanto ator e autor de sua história. Infelizmente,

Grande parte dos professores não estuda, não lê, não pesquisa nem elabora, em alguma medida porque sequer teria tempo disponível, ao consumir dando aula.” É possível dar o que se não tem? Até que ponto todos estes estudos e pesquisas sobre formação docente têm atingido a sala de aula e a vida dos professores em sua maneira de agir e pensar? (DEMO, 2004, p.89).

Sonneville; Jesus (2009, p.301) denunciam que “ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula [...] e, depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão, de seus atos.”

Para Sonneville; Jesus (2009, p.302), “os professores têm um papel importante frente as mudanças na sociedade. Por isso é preciso repensar as exigências em torno da profissão docente, considerando a complexidade da educação contemporânea”. Para tal torna-se imprescindível políticas públicas que garantam um processo educativo de qualidade para toda comunidade escolar e para o desenvolvimento profissional do professor, garantindo seu preparo.

A formação continuada é entendida como um aspecto facilitador da inclusão, pois pode provocar nos professores uma ressignificação de sua prática, instrumentalizando-os para a promoção de ajustes pedagógicos em prol dos alunos (LEITE; ARANHA, 2005). A formação continuada pode contribuir para uma visão mais ampla da educação inclusiva, questionando a ocultação da diferença (XAVIER; CANEN, 2008) apud Bisol; Sangherlin; Valentini (2013).

Como mostra Monteiro (2001), a relação dos professores com os saberes que ensinam, é constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a

configuração da identidade profissional. A forma pela qual o conhecimento do professor se transforma em conteúdo de instrução é um tema de suma importância e que ainda é pouco explorado como objeto de pesquisa. Portanto não há um paradigma a ser seguido que aborde a complexidade do processo. O modelo utilizado se embasa na racionalidade técnica, no controle da prática educacional e na premissa de que o professor é um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros (MONTEIRO, 2001).

Nesta concepção não se considera os aspectos subjetivos envolvidos na relação do professor com o aluno, ignora-se as vivências pessoais, as experiências, bem como outros fatores que constituem este processo. O espaço da sala de aula deve ser percebido como local de aprendizagem docente. É no âmbito do processo educativo que se afirma e se articula a relação entre teoria e prática, pela interlocução dos conhecimentos acadêmicos e dos saberes provenientes da docência (CASTRO, 2014).

Como mostra Monteiro (2001), seja no modelo diretivo “tradicional”, que privilegia a relação professor-saber, fundamentado na racionalidade técnica, como naquele não diretivo, que privilegia a relação aluno-saber, o saber não é questionado.

É, geralmente, um conhecimento universal que está posto, nos currículos ou livros didáticos, para ser ensinado. Discute-se muito os aspectos relacionais, importantes no processo, a forma de se incorporar os saberes e interesses dos alunos, mas em relação aos saberes ensinados, as preocupações são apenas de ordem de organização e didatização (MONTEIRO, 2001, p.01).

Esta autora revela que há um grande esforço no sentido de realizar pesquisas com o objetivo de refinar o instrumental teórico disponível e para realizar investigações, que possam dar conta dessas novas questões cuja complexidade desafia os paradigmas vigentes. Monteiro (2001, p.123) mostra que nesse contexto, “foi criada a categoria “saber docente”, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica”.

Este tema é objeto de estudo dentro e fora do Brasil. Aqui podemos citar autores como Brandão (1995), Aranha (2006), Freire (1996), Cunha (2004), Veiga (2009), D’ávila (2008), dentre outros.

Ensinar é muito mais que passar conhecimento, [...] é uma ação deliberada e organizada, pela qual o professor, através de métodos adequados, orienta a

aprendizagem dos alunos (HAIDT, 2002). Para Libâneo (1994, p.21), “o ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado na direção do professor, com a finalidade de promover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções”. Ensinar é uma arte e exige o domínio crítico e reflexivo de conhecimentos pedagógicos e curriculares, a fim de concretizar com êxito os propósitos do ensino, que passa pelas dimensões da informação, da instrução e da educação (CASTRO, 2014).

A prática pedagógica coexiste em um processo dinâmico, marcado pela constante aquisição de conhecimentos e saberes, não é um processo automatizado, sendo necessário uma análise frequente, bem como sua ressignificação.

A docência é um trabalho interativo que requer a apropriação de vários conhecimentos científicos, curriculares e pedagógicos, os quais se apreendem no âmbito da universidade e no exercício da profissão. A qualidade da formação é vital para que o professor cumpra, com êxito, o seu trabalho, que consiste, dentre outras dimensões, na transmissão, reestruturação e constituição de conhecimentos e saberes (TARDIF, 2002, p.31).

Castro (2014) diz que a profissão docente se caracteriza pela pluralidade de saberes e experiências, sendo a formação do professor cercada de saberes, que provêm de contextos diversos e únicos, tanto do âmbito acadêmico quanto das experiências do exercício em sala de aula e que contribuem para sua formação profissional. Dominar estes saberes é de suma importância para a constituição de sua identidade e profissionalização, em razão da complexidade, função social e natureza de suas atividades no âmbito educacional, pois a docência é um trabalho realizado entre seres humanos na mediação de saberes; onde é possível interagir três polos distintos: o docente, os alunos e o conteúdo a ser ensinado (FEITOSA, LEITE, 2011).

De acordo com Oliveira (2001), a prática do ensino pressupõe experiência, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos didáticos. É na junção destes três elementos a formação do professor se apoia e lhe atribui uma identidade profissional. Para a autora esses saberes têm sido trabalhados de forma fragmentada, desarticulada, ou seja, conforme a época um saber se sobressai em relação a outro, prioriza-se mais determinado saber em detrimento a outro. A compreensão da existência de diferentes caminhos para a aprendizagem fará com que o professor pense o processo de ensino e busque recursos distintos que favoreçam a

aprendizagem, ainda que em tempos diferenciados. Isso requer um profissional embasado teoricamente para justificar as suas decisões e devidamente implicado com a realidade dos seus alunos e com o seu processo de aprendizagem (PIMENTEL, 2012).

Tardif (2014) mostra que a partir da década 1980, a temática do saber dos professores fez surgir um grande número de pesquisas. Este ressalta que a questão dos saberes do professor não pode ser separada das outras dimensões do ensino e estes saberes não são algo que flutuam no espaço. O saber é do professor e está relacionado com a pessoa e a identidade deste, com sua experiência de vida e com sua história profissional bem como sua relação com os alunos e os demais atores do contexto educacional.

Nas palavras de Tardif (2014), os saberes sociais são conjuntos de saberes que dispõe uma sociedade, já a educação é o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborado socialmente e destinados a instruir os membros de uma sociedade com base em seus saberes sociais. Nesta dinâmica fica evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito de formação vigente, são chamados, de uma maneira ou de outra a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem.

Um professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir este saber a outros, no entanto, a prática profissional, na educação básica, é cheia de interrogações onde faz-se necessário especificar a natureza das relações destes professores com os saberes assim como a natureza dos seus próprios saberes (TARDIF, 2014).

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? (TARDIF, 2014, p.32).

Os saberes docentes são constituídos de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Entretanto,

A relação dos docentes com os saberes não se reduz à mera função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se

definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014, p.36).

Para Tardif (2014), podemos chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Essas ciências ou, pelo menos, algumas dentre estas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Diante desta premissa esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica e intelectual dos professores. Incluem-se aqui os saberes pedagógicos que se caracterizam como:

Doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões nacionais e normativas e que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2014, p.37).

Os saberes disciplinares seriam aqueles selecionados pelas instituições de formação de professores. Estes saberes integram-se, igualmente, à prática docente através da formação inicial e continuada dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela Universidade e correspondem aos diversos campos do conhecimento, ao mesmo tempo em que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2014).

Para este mesmo autor os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação. “Apresentam-se sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p.38).

Voltando a Tardif (2014), tem-se os saberes experienciais ou práticos, que são aqueles que o professor adquire no e do exercício de suas funções na prática. Estes desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades de saber-fazer e saber-ser.

Concorda-se com a colocação de Cunha (2004), de que o professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação com a mesma, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição. Neste sentido o professor, não deve apenas explicar conteúdos, mas perguntar, problematizar, fomentando a autonomia.

A aprendizagem só pode ser realizada pelo próprio sujeito que aprende. Isso tem, é evidente, uma implicação profunda para toda a metodologia de ensino. É o aluno que deve pôr em ação seus mecanismos ou esquemas de assimilação, seus mecanismos operatórios, suas estruturas, seus conhecimentos (BURKE, 2003, p. 46).

Como mostra Freire (1996), a docência também constitui aprendizado. Ao mesmo tempo em que um ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, essa é a possibilidade da reconstrução partindo da realidade do aluno.

Freire (1996) garante que a prática educativa não é simplesmente uma mudança de comportamento e não há como separar os acontecimentos no cotidiano dos alunos e nem marcar horários para que aconteça o aprendizado, mas se deve aproveitar cada momento vivenciado pelos educandos seja em qual for o lugar ou situação, essa prática automaticamente virá, sem ser um programa.

Com o exposto fica claro que o professor ensina com uma base múltipla de saberes, que se articulam para possibilitar que sua função de educar se concretize. Acredita-se que estes múltiplos saberes e fazeres poderão auxiliar o professor no processo de inclusão escolar.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Antes de abordar a metodologia utilizada, faz-se prudente expor algumas questões éticas envolvidas neste projeto. Antes de pleitear a ida a campo e o contato com os sujeitos da amostra, foi enviado o projeto de pesquisa para a apreciação do comitê de ética da UEMG. Passados os trâmites cabíveis e o tempo de avaliação o projeto foi aprovado sem nenhuma restrição. Mesmo com a mudança de metodologia e dos instrumentos de coleta de dados, foi mantida a postura ética e de respeito para com os participantes e com toda a pesquisa como um todo. O primeiro contato com o questionário eletrônico era feito já com o acesso direto ao termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE. Neste foram expostos de forma clara, simples e objetiva, o objetivo da pesquisa, bem como dos pontos positivos e negativos para o participante que aceitasse ser voluntário da mesma. Destaca-se, ainda, a garantia do anonimato ao participante, pois este poderia escolher o nome que o referenciaria no questionário.

Alinhando os pressupostos éticos aqui adotados, com a metodologia de pesquisa mista, utilizada neste trabalho, tem-se que os dados quantitativos foram analisados de forma numérica e quantificadora, visando destacar características gerais. Já os dados subjetivos foram trabalhados no formato de análise qualitativa, onde os desígnios éticos garantiram que todas as falas trazidas pelos participantes foram mantidas e respeitadas de forma integral. As análises também buscaram desvelar o que era trazido e em nenhum momento houve uma postura, do pesquisador, em subtrair, acrescentar ou descaracterizar tais dados.

Muitos aspectos metodológicos, aqui utilizados, me eram, até então, totalmente desconhecidos. Assim, espera-se que este capítulo e a forma como foi escrito, possa ajudar futuros leitores, principalmente estudantes a encontrar, nesta dissertação, um referencial que seja capaz de nortear ou mesmo inspirar seus trabalhos de pesquisa.

2.1 A pesquisa mista

A vivência na área da educação inclusiva mostrou-me como esta realidade está longe das propostas mostradas nos meios acadêmicos e políticos. Por tais experiências optou-se, neste trabalho, por utilizar a metodologia mista mesclando

aspectos quantitativos e qualitativos. Tal escolha, também, se justifica pelo fato desta ser uma pesquisa, de caráter exploratório, onde houve uma grande quantidade de dados coletados. Assim as respostas escritas no questionário poderiam ser melhor compreendidas com a combinação destas duas propostas de análise.

Segundo Creswell (2010), a abordagem mista é quando dados qualitativos e quantitativos são coletados e analisados para estudar um fenômeno num único trabalho. Já Creswell; Clark (2011) apud Paranhos et al (2016), definem métodos mistos como uma estratégia de coleta, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa. Ao falar desta abordagem Minayo (2012), aponta que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, são complementares, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente excluindo qualquer dicotomia.

A análise quantitativa ocorreu na fase de quantificação dos dados da amostra, tais como número de participantes, gênero, idade, local de residência. Os dados foram convertidos em gráficos e quadros. Nesta tarefa foi utilizado o software LibreOffice Calc.

Uma vez coletados e analisados quantitativamente, partiu-se para a análise qualitativa. André; Lüdke (1986) mostram que esta análise significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, as respostas ao questionário, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.

Como mostra Minayo (2016), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Sua preocupação é com a realidade que não se pode quantificar, com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem simplesmente serem reduzidos a variáveis operacionais. Os métodos qualitativos enfatizam as particularidades do fenômeno em termos de significado para o grupo pesquisado e pode responder questões que a estatística não consegue, penetrando na subjetividade dos fenômenos sociais (GOLDENBERG, 2004).

Minayo (2012) destaca que na pesquisa qualitativa também é importante a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema,

estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (2002, p. 163) pontuam que, as “[...] pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados” para alcançar seus objetivos.

A pesquisa qualitativa trabalha geralmente com pessoas e com suas criações e estes sujeitos de pesquisa devem ser compreendidos como atores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores. Todo trabalho de coleta de informações deve observar que a fala dos sujeitos é capaz de desvelar as condições estruturais, os sistemas de valores, normas e símbolos, sendo, portanto, tão rica e reveladora (MINAYO, 2008).

2.2 O campo

Como cita Gil (2011), as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Portanto é comum trabalhar com uma parte menor desta população. No início da pesquisa a pretensão era visitar uma escola há 40 km de minha residência. Todo o processo burocrático, inclusive com as devidas autorizações, tanto do comitê de ética da UEMG, como da secretaria municipal de educação e da direção da escola pretendida, já havia sido efetuado. Ocorreu que uma gama de fatores combinados impossibilitou a visita a esta escola o que fez necessário promover uma adaptação à metodologia e aos instrumentos de coleta de dados, tentando manter o objetivo inicial da pesquisa. Como não foi possível a presença física para a realização da coleta de dados, optou-se pelo uso da metodologia Survey, com a utilização de um questionário on-line.

Com tais adaptações o número de sujeitos da pesquisa foi de 02 participantes de uma mesma escola e cidade, para 153 de várias partes do Brasil, enquadrando, assim, a amostra no padrão de amostragem não-probabilística por acessibilidade, pois houve uma escolha deliberada dos elementos da amostra de acordo com sua disponibilidade. Ou seja, participaram desta pesquisa, todos os professores, de educação básica, que deliberada e voluntariamente acessaram e responderam ao

questionário disponibilizado eletronicamente. No capítulo seguinte será apresentado um perfil detalhado dos membros que compõe esta amostra.

2.3 O Instrumento de coleta de dados

Por se tratar de uma pesquisa de cunho misto foi utilizado o questionário on-line, na coleta de dados, pois o mesmo permite trabalhar com estas duas perspectivas qualitativa e quantitativa de forma simultânea e complementar.

2.3.1 O questionário

De acordo com Gil (2010), o questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passados, etc.

Na maioria das vezes os questionários são propostos por escrito aos respondentes, podendo ser respondidos com ou sem a presença do pesquisador. Neste caso se denominam questionários autoaplicados (GIL, 2010).

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que proporcionarão os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 2010, p.121).

Gil (2010) cita as seguintes vantagens do uso de questionários:

- Possibilita atingir grande número de pessoas mesmos que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa;
- Garante o anonimato dos entrevistados;
- Permite que as pessoas respondem no momento em que julgarem mais conveniente;
- Não expõe os pesquisados a influência das opiniões do aspecto pessoal do entrevistado.

Gil (2010) salienta a importância de um pré-teste do questionário, antes de sua aplicação em definitivo. Tal verificação visa evidenciar falhas na redação do questionário, tais como a complexidade das questões, imprecisão da redação, exaustão, etc.

As pesquisas on-line podem ser consideradas muito semelhantes metodologicamente às pesquisas realizadas utilizando questionários autoaplicados impressos. Geralmente são usados dois meios para esse tipo de pesquisa, ou são conduzidas em uma página na Internet, ou com o uso do e-mail (ILIEVA et al., 2002 apud VIEIRA; CASTRO, JÚNIOR, 2010).

Para Malhotra (2006), as pesquisas realizadas com auxílio da Internet estão ficando cada vez mais populares entre os pesquisadores. Porém ao escolher esse método para coleta de dados é necessário estar atento às desvantagens presentes, de maneira a minimizá-las. Dentre estas desvantagens pode-se citar, como principal, a baixa taxa de resposta aos questionários.

Neste trabalho foi utilizado o questionário eletrônico autoaplicado, que foi enviado por e-mail e divulgado em redes sociais, tendo como público-alvo os professores da educação básica. Este formulário de pesquisa on-line foi criado na plataforma Google Forms e é composto por 35 questões, sendo sua maioria fechadas e de rápida resposta. O mesmo passou por uma fase adaptativa de pré-teste, nesta etapa foram feitas algumas modificações em questões onde se fez necessário. O grupo de validação foi composto por professores da educação básica que contribuíram observando o nível da compreensão das perguntas e outros fatores, como nomenclaturas, etc. Uma vez respondidos os questionários ficaram disponibilizados imediatamente, em uma conta previamente criada na plataforma citada. Em relação ao tempo de coleta dos dados, o questionário ficou disponível para respostas por um período de, aproximadamente, 7 meses, entre junho e dezembro de 2018.

2.4 O desafio da coleta de dados

Como visto anteriormente o instrumento de coleta de dados desta pesquisa foi o questionário on-line. Dentre as vantagens e desvantagens citadas evidencia-se a

grande dificuldade em adesão voluntária à pesquisa. Graças a contatos em secretarias municipais e estaduais de ensino, pode-se afirmar que mais de cinco mil professores receberam o questionário on-line via e-mail. Este, também, foi divulgado e redes sociais tendo como foco alguns grupos de professores da educação básica. Tive, ainda, a oportunidade de ir a 17 escolas da região Norte e Venda Nova de Belo Horizonte, para explicar a pesquisa aos diretores e solicitar a divulgação do questionário entre os professores.

Devido ao caráter voluntário uma parcela, proporcionalmente pequena, dos que tiveram acesso ao link do questionário, aderiram à causa. Alguns professores responderam ao convite com indignação, alegando não ver frutos deste tipo de trabalho em suas práticas diárias. Acredita-se que tal fato mostre o quão difícil é o trabalho destes professores, principalmente no que se refere a inclusão escolar.

2.5 A análise de conteúdo

Uma vez que os questionários foram disponibilizados, respondidos e recebidos, partiu-se para a fase de análise deste material. Devido ao fato de os professores participantes expressarem-se de forma escrita, optou-se pela técnica de pesquisa qualitativa de análise de conteúdo. Esta escolha suscitou em uma grande dificuldade de execução, pois até o momento só conhecia esta técnica por relatos supérfluos. Buscou-se ajuda em teses e dissertações que utilizavam esta técnica em sua construção, porém observou-se que muitas, citavam o uso da análise de conteúdo e o resultado em forma de categorias, mas não mostravam como se chegava a este resultado. Tal dificuldade mostrou a necessidade de deixar claro, como foram construídas as categorias deste trabalho, com base na metodologia escolhida a fim de auxiliar futuros e inexperientes pesquisadores.

Ao falar da Análise de Conteúdo Campos (2004), coloca que esta é compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento. Já Berelson (1952); GAO (1996); Krippendorff (1980); Weber (1990) apud Stemler (2001, p.01) definem este tipo de análise como uma técnica sistemática, replicável para comprimir muitas palavras de texto em menos categorias de conteúdo com base em regras explícitas de codificação. Bardin coloca,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a 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. 47).

Nesta pesquisa foi utilizada a orientação de Bardin (2011). Para ele a análise de conteúdo ocorre em três fases distintas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Devido ao volume de material recebido foi utilizada ajuda do software de análise qualitativa QSR-NVivo, versão 10, buscando facilitar o processo de análise dos questionários e sua categorização. Este programa é uma poderosa ferramenta e possibilita análises mais apuradas e precisas, pois facilita todo o processo. Cabe lembrar que este é um programa pago, devendo ser adquirido em fontes oficiais, garantindo assim sua plena funcionalidade. Assim como citado anteriormente, em relação à dificuldade de realizar o processo de análise de conteúdo, devido o desconhecimento da técnica a priori, deu-se o mesmo com o software QSR-NVivo. No início o programa, parecia um enigma, sendo necessário buscar fontes que dessem alguma instrução de como usar esta ferramenta.

O NVivo é um programa para análise de informação qualitativa que integra as principais ferramentas para o trabalho com documentos textuais, multimétodo e dados bibliográficos. Ele facilita a organização de entrevistas, questionários, imagens, áudios, discussões em grupo, leis, categorização dos dados e análises (ALVES; FILHO. HENRIQUE, 2015).

Ao falar de softwares para análise de dados Moreira (2007), diz que são de grande utilidade pois são precisos e poupam tempo. O fio condutor das funções de análise está no processo de codificação que consiste na designação de códigos para pequenos trechos do texto. Esses códigos, por sua vez, podem ser sobrepostos, permitindo que vários trechos de texto sejam recuperados a partir de um mesmo código. É possível a leitura dos textos por participante ou por pergunta consistindo na possibilidade de visualizar, em um mesmo documento, todas as respostas fornecidas por um mesmo participante ou as respostas de todos os participantes para uma mesma pergunta. Destaca-se, ainda, o desenvolvimento de um esquema de codificação manual ou usando ferramentas de frequência de palavras; a pesquisa de texto e autocodificação; a codificação envolvendo indexação versus redução de

dados; a verificação de códigos observando a consistência e a omissão e a busca por semelhanças ou diferenças.

Voltando às categorias, tem-se, segundo Gomes (2004), que a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Para Weber (1990, p.37) apud Stemler (2001, p.02), “uma categoria é um grupo de palavras com sentido ou conotações semelhantes”. Andre e Lüdke ressaltam,

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (ANDRE; LÜDKE, 1986, p.49).

Assim, as categorias são processos analíticos que agrupam as unidades de um corpus de análise, isto é, dos dados coletados na pesquisa de forma clara e objetiva.

Ao categorizar os resultados deste trabalho, inicialmente fez-se o processo de forma manual, as planilhas de respostas¹ foram impressas e foram feitas leituras exploratórias, buscando conhecer o material coletado e identificar padrões de respostas, configurando, assim, categorias iniciais. Nesta fase, também, buscou-se estabelecer, mesmo que superficialmente, relações com os constructos teóricos do trabalho. Em um segundo momento as planilhas foram desmembradas e analisadas com o software QSR-NVivo, buscando validar as percepções iniciais, em relação aos padrões percebidos, bem como a confirmação das categorias encontradas no processo manual.

No QSR-NVivo os resultados são expressos de forma quantitativa, seja por coeficientes numéricos ou em expressões gráficas. Utilizou-se os recursos de: 1) nuvem de palavras; 2) frequência e percentual ponderado e 3) análise de cluster.

Como exemplo destas ferramentas segue uma análise prévia das questões abertas do questionário. É possível ver no quadro as palavras de maior frequência nesta resposta, bem como seu percentual.

¹ Uma das vantagens do questionário on-line, criado na plataforma Google Forms, é que ao final do período de coleta de dados, o próprio sistema cria uma tabela única, em Excel, com todos os dados agrupados e separados na ordem em que foram criados. Isso elimina a necessidade de uma tabulação demorada e manual facilitando processo.

Cabe lembrar que estes dados não traduzem as análises dos resultados, mas servem como norteadores na compreensão e nas análises qualitativas realizadas, bem como na criação das categorias.

Um ponto interessante desta pesquisa, é que as perguntas abertas do questionário, geraram, por si só, categorias de análise, permitindo, ainda, o cruzamento de dados destas perguntas com outros dados quantitativos ou de outras questões da própria pesquisa, para se chegar a uma análise mais precisa e satisfatória. Ressalta-se que as categorias surgiram a partir dos resultados, ou seja, das respostas dadas no questionário on-line. Todas elas atendem aos objetivos deste trabalho, buscando responder às questões da pesquisa e se relacionam tanto com as descobertas do campo, quanto aos constructos teóricos aqui utilizados.

3 A INCLUSÃO SOBRE O OLHAR DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados os resultados e algumas discussões, no que se refere à temática da inclusão escolar, buscando desvelar e compreender como esta inclusão ocorre na vivência diária dos professores que participaram deste estudo. Buscamos, assim, dar voz a estes sujeitos, na expectativa de conhecer o conjunto de elementos que estes destacam na configuração da inclusão escolar que vivenciam. Inicialmente apresentaremos os dados quantitativos e que caracterizam os participantes, sequencialmente os dados qualitativos, estes, como visto na metodologia, serão apresentados em formas de categorias de análise.

3.1 Conhecendo os participantes da pesquisa

Antes da apresentação de algumas características dos professores que participaram deste trabalho, serão apresentados alguns dados do Censo Escolar de 2017 e que fazem sentido para algumas considerações. A opção pelo ano de 2017, deve-se ao fato de que até a data da escrita desta dissertação, os dados, de 2018, ainda não estavam disponíveis. Ao longo deste capítulo dados qualitativos e quantitativos estarão embasando as análises realizadas dos resultados.

Todos os anos é feito um levantamento estatístico em todas as escolas do país pelo Governo Federal. Nesta pesquisa utilizou-se os dados disponibilizados em maio de 2018 e referentes ao ano de 2017. No Censo Escolar² (2017), relativo ao número de escolas de educação básica, mostra-se que há 184,1 mil escolas no país, sendo que 2/3 destas escolas (112,9 mil) estão sob responsabilidade dos municípios. Referente ao número de matrículas observa-se que há 48,6 milhões de matrículas nas escolas de educação básica. A rede municipal detém 47,5% das matrículas, a rede estadual participa com 33,4%, a rede privada 18,3% e a rede federal tem uma participação inferior a 1% (BRASIL, 2017). Os dados deste Censo mostram que o índice de inclusão teve aumento significativo e foram 827.243 alunos em 2017,

² O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008.

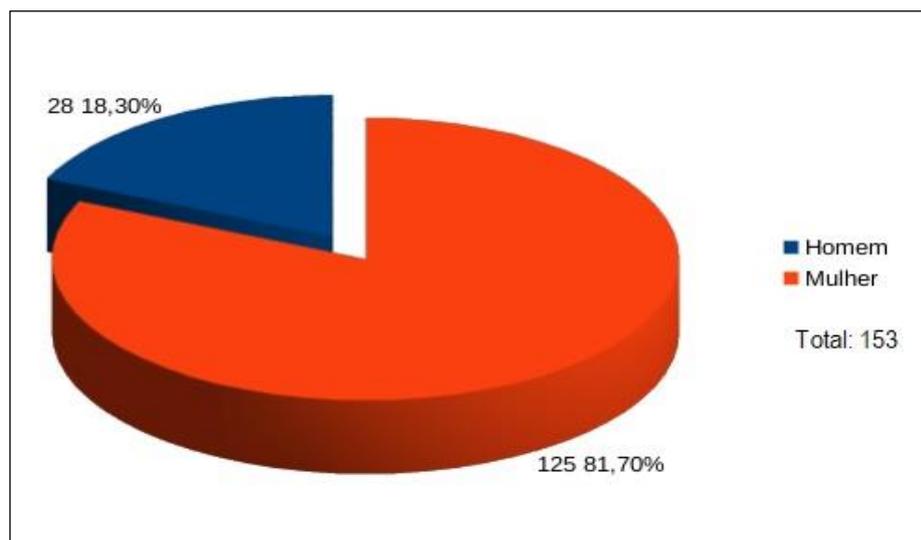
O número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação básica cresceu substancialmente nos últimos anos, e, além disso, o percentual de alunos dessa faixa incluídos em classes comuns passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Considerando essa mesma faixa etária, o percentual de alunos que estão em classes comuns e que tem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) também subiu, passando de 35,2% em 2013 para 40,1% em 2017 (BRASIL, 2017, p.09).

Outro dado importante mostra que o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classe comum passou de 71,7% em 2013 para 86,8% em 2017. Ao abordar o quantitativo de professores o Censo (2017), aponta que são 2,2 milhões de docentes atuando na educação básica brasileira.

Acredita-se que a divulgação em redes sociais facilitou o conhecimento da pesquisa e o acesso ao questionário on-line, propiciando, assim, a adesão de participantes de todo o Brasil. Pelo fato de ser uma pesquisa primordialmente qualitativa, os dados quantitativos servem como aporte, sendo descritivos e objetivam conhecer melhor as características dos professores que contribuíram com este trabalho.

O primeiro dado refere-se ao número total de participantes e ao gênero da amostra. No total 153 professores (as) responderam ao questionário, sendo 28 homens e 125 mulheres, como pode ser visto no gráfico abaixo.

Gráfico 01 - Gênero dos participantes

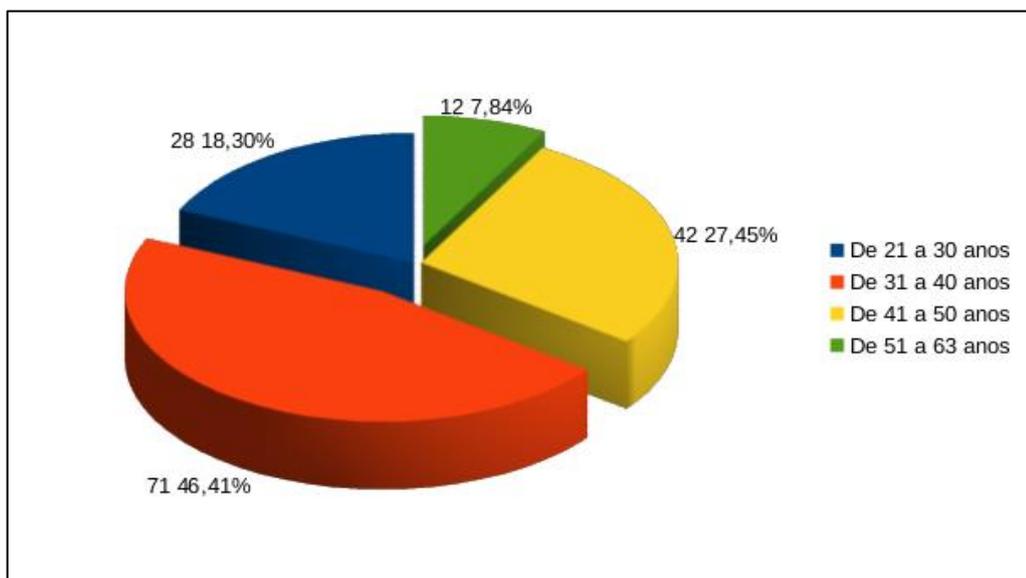


Fonte: O autor (2019).

Não é um dos objetivos, deste trabalho, fazer uma discussão relacionada a questões de gênero, mas o dado encontrado corrobora as informações do Censo escolar (2017), ficando a proporção quase idêntica à do Censo. Esta hegemonia feminina, frente às salas de aula da educação básica, pode ser um tema interessante para futuros trabalhos.

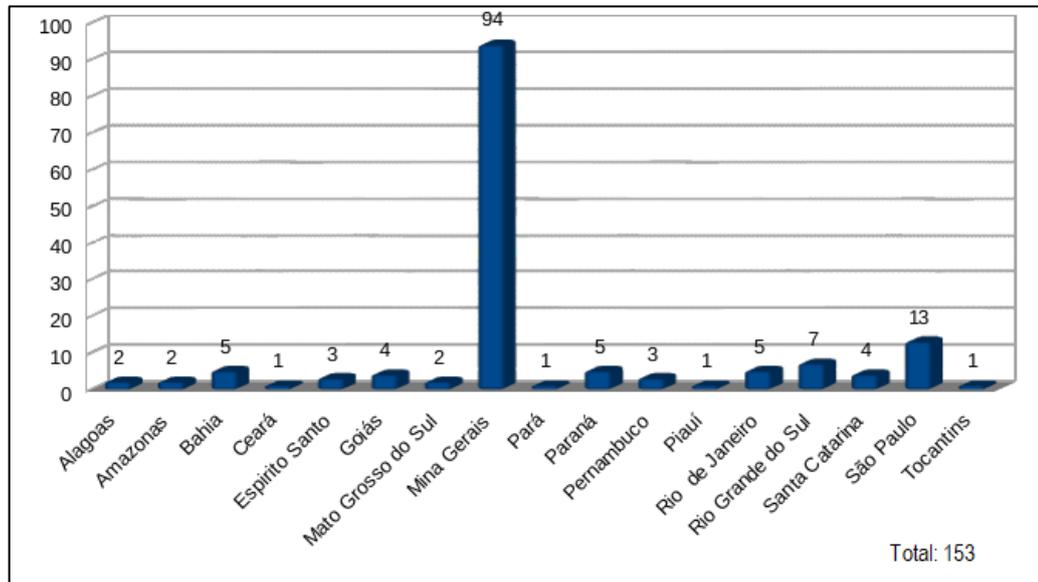
Quanto à idade verificou-se, novamente, que os dados coletados refletem o Censo (2017). Este afirma que “há uma concentração de docentes nas faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos (34,5% e 31,2% do total, respectivamente)”, (BRASIL, 2017, p.14). Na amostra pesquisada 73% dos participantes estão entre 31 e 50 anos de idade.

Gráfico 02 - Idade dos participantes



Fonte: O autor (2019).

Como citado anteriormente o acesso ao questionário via internet, bem como sua divulgação em redes sociais e por e-mail, propiciou a participação de professores de todo o país, destacando-se a participação do estado de Minas gerais, como pode ser visualizado no gráfico a seguir. Acredita-se que Minas tenha se sobressaído, pois é o estado em que reside o pesquisador e onde tem contatos. Portanto os participantes mineiros, em sua maioria foram contatados diretamente pelo pesquisador ou por indicação. No caso dos demais estados o contato foi, em sua totalidade, por divulgação em redes sociais.

Gráfico 03 - Estados participantes da pesquisa

Fonte: O autor (2019).

Contou-se, ainda, com a participação de professores de 84 cidades, confirmando a heterogeneidade da amostra.

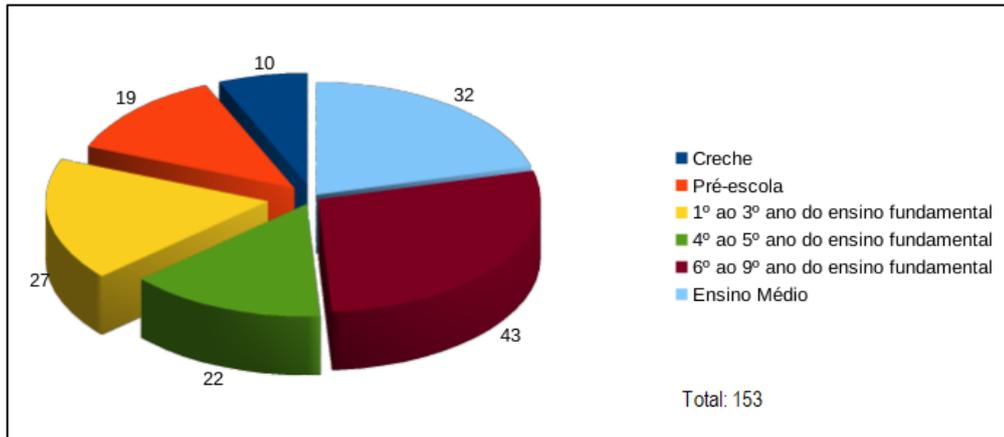
Quadro 02 - Cidades participantes da pesquisa

| | | | | | | | | | |
|---------------------|----|----------------------|---|-----------------|---|----------------------|---|-----------------------------|------------|
| Açucena | 1 | Castelo | 1 | Gravataí | 2 | Mariana | 3 | Santa Rita do Passa Quatro | 1 |
| Águas Formosas | 1 | Catanduvas | 1 | Ibirité | 2 | Navegantes | 1 | Santo Antônio da Platina | 1 |
| Alenquer | 1 | Confins | 2 | Igarapé | 1 | Ouro Preto | 2 | Santo Antônio do descoberto | 1 |
| Araucária | 1 | Congonhas | 1 | Ijaci | 1 | Palmeira dos Índios | 1 | Santo Hipólito | 1 |
| Belo Horizonte | 29 | Contagem | 2 | Itapema | 1 | Paracambi | 1 | São Bento do Sul | 1 |
| Betim | 5 | Diamantina | 1 | Itápolis | 1 | Patos do Piauí | 1 | São José dos Campos | 2 |
| Blumenau | 1 | Diogo de Vasconcelos | 2 | Itaquaquecetuba | 1 | Patrocínio Paulista | 1 | São Luís de Montes Belos | 1 |
| Bom Jesus do Amparo | 1 | Elói Mendes | 1 | Ituiutaba | 1 | Pedro Leopoldo | 3 | São Mateus | 1 |
| Cabo Frio | 1 | Estiva | 1 | Ivinhema | 1 | Piracaia | 1 | São Paulo | 2 |
| Cachoeira do Sul | 1 | Farroupilha | 1 | Jaboticatubas | 1 | Piúma | 1 | Sorocaba | 1 |
| Caieiras | 1 | Fazenda Rio Grande | 1 | Juatuba | 1 | Pompéu | 1 | Teodoro Sampaio | 1 |
| Campo Grande | 1 | Flexeiras | 1 | Juruiaia | 1 | Presidente Bernardes | 1 | Uberlândia | 1 |
| Canoas | 1 | Formosa | 1 | Lagoa santa | 1 | Rio de Janeiro | 2 | Vespasiano | 13 |
| Carnaíba | 1 | Fortaleza | 1 | Manaus | 2 | Rio Grande | 1 | São José da lapa | 1 |
| Carlos Chagas | 1 | Franca | 1 | Mantena | 1 | Sabarã | 4 | Vicência | 1 |
| Carrasco bonito | 1 | Goiânia | 2 | Marau | 1 | Sacramento | 1 | Vitoria de Santo Antão | 1 |
| Casimiro de Abreu | 1 | Gov. Valadares | 1 | Maria Helena | 1 | Salvador | 5 | Total: | 153 |

Fonte: O autor (2019).

Ao responderem em qual nível da educação básica atuavam, verificou-se que a diferença é pequena entre os níveis do 1º ao 3º ano, até o ensino médio, como pode ser visto no gráfico abaixo.

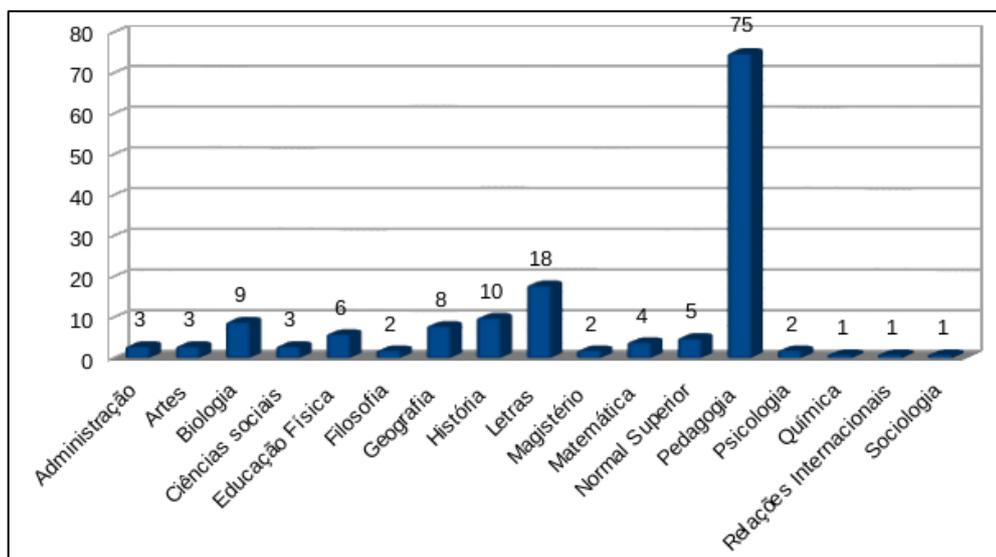
Gráfico 04 - Nível onde os professores atuam



Fonte: O autor (2019).

Ao descrever a graduação que possuíam observou-se a preferência pelo curso de pedagogia, correspondendo a (75 respostas), 49% da amostra, seguida por letras com 12% do total (18 respostas). Ressalta-se que dos 153 professores que participaram da pesquisa, apenas 27 responderam à questão referente a possuírem pós-graduação, destes somente 9 possuem alguma pós na área da inclusão escolar.

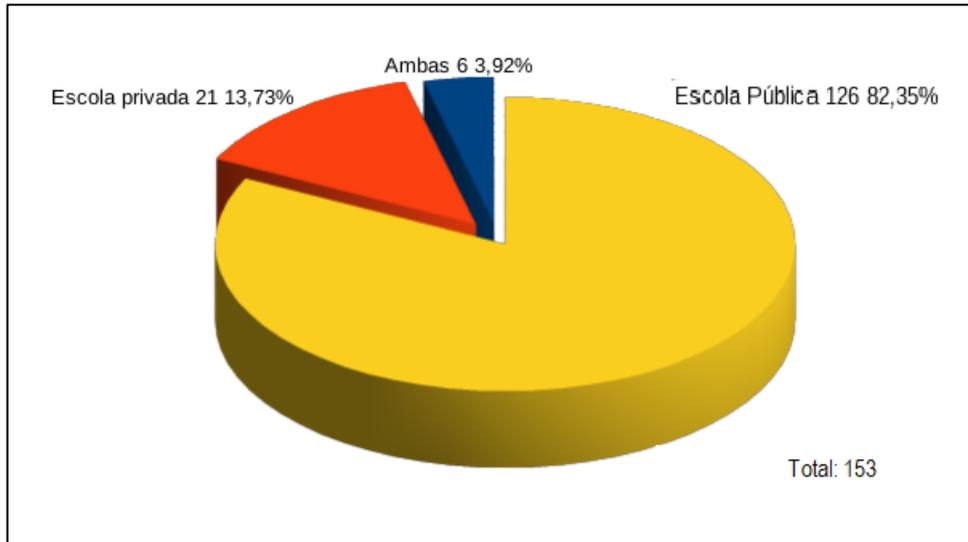
Gráfico 05 - Graduação dos participantes



Fonte: O autor (2019).

Um dado interessante é sobre onde estes professores atuam. Mais uma vez os dados coletados refletem o Censo (2017), quando este afirma que 79,3% dos docentes trabalham na rede pública de ensino. Na amostra 82% dos professores lecionam em escolas públicas.

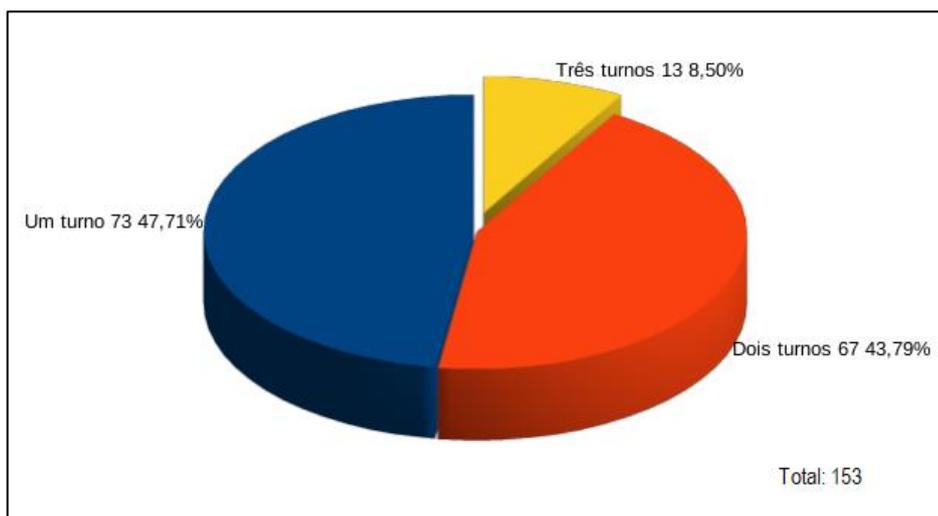
Gráfico 06 - Tipos de instituição em que trabalham os professores



Fonte: o autor (2019).

Em relação aos turnos de trabalho 52,2% dos professores pesquisados atuam em mais de um turno. Como mostra o gráfico.

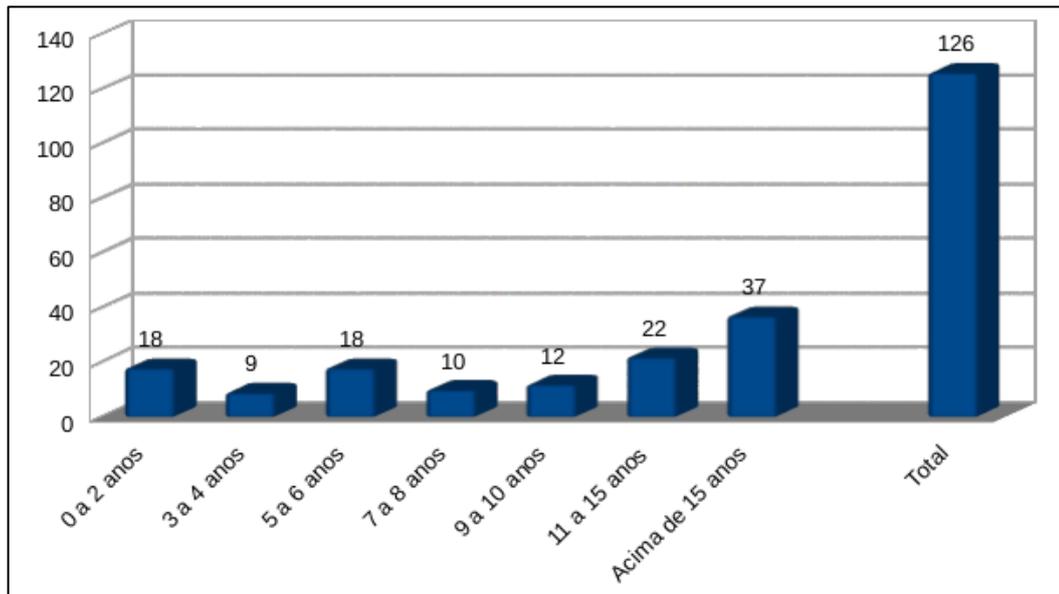
Gráfico 07- Turnos em que os professores atuam



Fonte: O autor (2019).

Outro dado importante, para entender como o professor lida com a inclusão escolar, é o tempo que o mesmo tem de atuação profissional como docente da educação básica. Esta pergunta foi respondida por um total de 126 professores da amostra, como pode ser observado no gráfico abaixo:

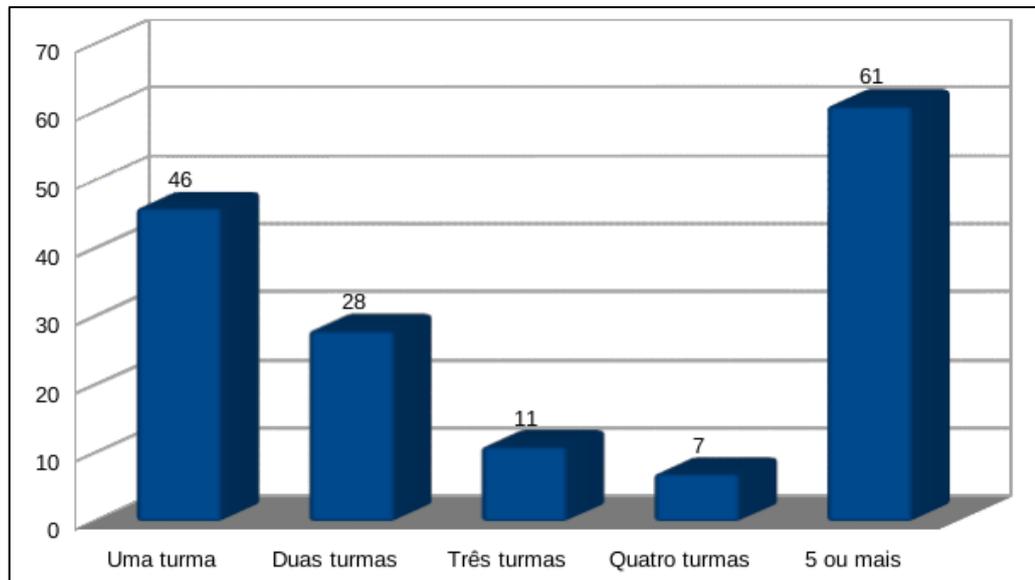
Gráfico 08 - Tempo de atuação dos professores da pesquisa



Fonte: O autor (2019).

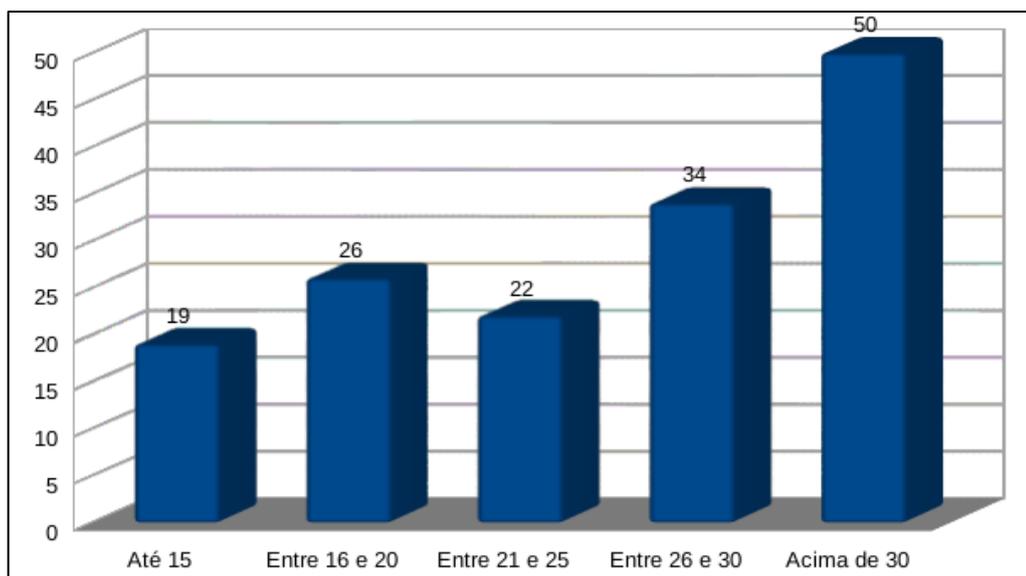
O gráfico é claro ao mostrar que 79% dos professores pesquisados atuam na educação básica há mais de 5 anos.

Para finalizar a apresentação das características dos professores desta pesquisa são apresentados os dados relativos à quantidade de turmas para que lecionam e o número de alunos por sala. Dados que, segundo os próprios professores, tem influência direta na qualidade do processo inclusivo. Verifica-se que apenas 30% dos professores atuam com apenas uma turma e a maioria, 40%, atua com um número superior a 5 turmas.

Gráfico 09 - Quantidade de turmas em que os professores lecionam

Fonte: O autor (2019).

Relativo ao número de alunos por turma observa-se que a grande maioria dos professores da pesquisa atuam com turmas com alto número de alunos. 54% da amostra convive diariamente com turmas onde há mais de 30 alunos.

Gráfico 10 - Número de alunos por turma

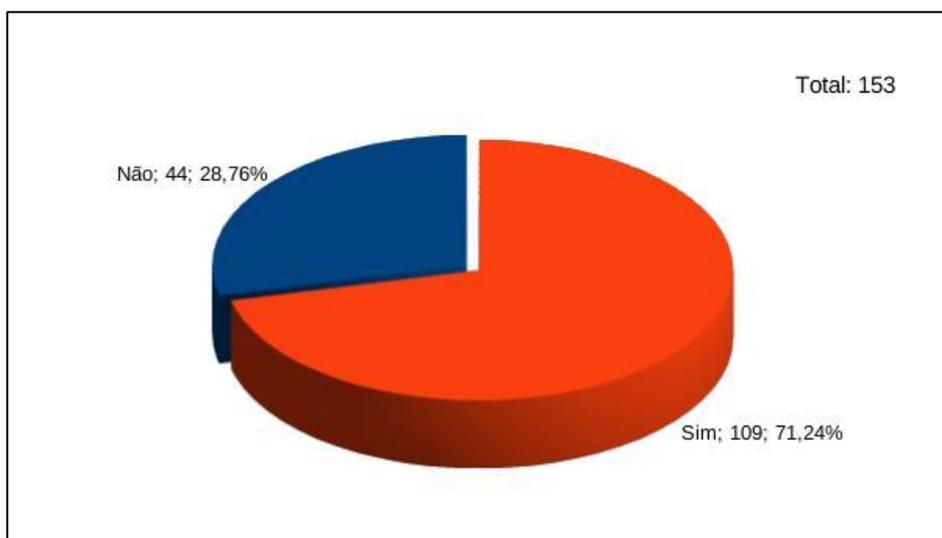
Fonte: O autor (2019).

3.2 A compreensão a respeito do que é inclusão escolar

Duas questões, do questionário, tentavam apreender o entendimento dos professores sobre o conceito de inclusão escolar. Uma era fechada e questionava se haviam, em suas turmas, alunos de inclusão escolar (questão 23). Outra, aberta, interpelava os participantes sobre a sua interpretação ou compreensão sobre o que seria a inclusão escolar, na perspectiva do entendimento pessoal de cada um (questão 30). O objetivo desta pergunta era mostrar se havia aproximações ou distanciamentos entre a compreensão dos professores e do conceito teórico em foco neste estudo, pois uma das hipóteses iniciais deste trabalho, embasada pela prática profissional, era de que para alguns professores o conceito de inclusão escolar seria um sinônimo para a educação especial na perspectiva da inclusão. Reforçamos que este era um dos objetivos deste trabalho e não o cerne do mesmo.

Na questão fechada mais de 70% dos professores alegaram ter alunos de inclusão escolar em suas turmas, como mostra o gráfico:

Gráfico 11 - Há alunos de inclusão em sua turma?



Fonte: O autor (2019.)

Já ao fazer a análise das respostas da questão aberta constatou-se que 20% da amostra, ou seja, 31 professores entendem o conceito de inclusão escolar, de forma parcial, mas que se aproxima ao mostrado e utilizado neste trabalho, como sendo uma proposta de mudança de paradigma onde a escola se adapta às

necessidades dos alunos e todos os alunos, sem exceção, devem frequentar o mesmo ambiente escolar (MANTOAN, 2003); (STAINBACK; STAINBACK, 2006). É um entendimento parcial, pois apesar de mostrarem o conhecimento da noção de universalização do conceito, os mesmos o fazem com foco apenas ao acesso. Estes professores indicam o caminho de uma possível inclusão, mas ainda não a compreendem de fato. Isso pode ser observado nas colocações dos participantes,

Opino que inclusão escolar é a compreensão da escola como lugar acessível para qualquer pessoa, não importa que limitação tenha. Resultado desta compreensão seria uma instituição escolar completamente apta (do ponto de vista estrutural, material e de recursos humanos) a receber a todos, considerando suas especificidades (Professor Leandro – Belo Horizonte - MG).

Um direito de toda criança estar na escola (Professor Ed. – São Luiz de Montes belos - GO).

A inclusão acontece quando nenhum aluno se sente excluído (Professora Cris – Vitória de Santo Antão - PE).

Receber a todos (Professora Reji – Itapema - SC).

É incluir o aluno junto aos outros sem que haja restrições (Professora Aline – Patos do Piauí - PI).

É todos terem acesso a escola (Professora Noeli – Teodoro Sampaio - SP).

É quando todas as crianças não importando se tem deficiência ou não possam ter as mesmas oportunidades de educação e de um convívio social harmonioso e saudável, sendo respeitados em suas individualidades e particularidades (Professora Paula – Cachoeira do Sul - RS).

Acesso a escolar ao sistema de ensino a todas as pessoas, sem discriminação (Professora Franciely – Sacramento - MG).

Para Gotti (1998), a inclusão escolar não objetiva incluir somente os alunos com problemas físicos, mentais ou com características de superdotação, mas precisa incluir, também, o aluno tido como “normal”, que é privado de estar em um ambiente escolar, que não tem acesso às escolas por uma cadeia de questões sociais, econômicas e culturais.

Na proposta da inclusão escolar propõe-se uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas (BRASIL, 2010).

Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! (BRASIL, 2010, p.08).

Os resultados mostram que 54% dos participantes (83 professores), entendem a inclusão escolar como sendo algo similar a educação especial na perspectiva da inclusão. Para estes o conceito de inclusão de mistura com o de integração, onde alunos com dificuldades, são aceitos na escola típica, mas com adaptações pontuais, presença de acompanhante pedagógico, acesso à sala de AEE, atuação multidisciplinar, dentre outras características do modelo supracitado (BRASIL, 2010). Nas colocações de alguns professores que se posicionaram, mostrando entender a inclusão escolar semelhante à educação especial na perspectiva da inclusão, encontrou-se falas como as que podem ser encontradas abaixo:

Alunos com necessidades diferentes, tendo tratamento proporcional à sua limitação, para que possam ter acesso igualitário de todos os saberes e vivência dentro da escola (Professor Barbosa – Ibirité - MG).

Para mim se trata de alunos que necessitam de ajuda motora, na fala, na audição, onde também a idade cronológica não corresponde ao que faz, quando ele não compreende o que você propõe (Professora Nara – Itaquaquetuba - SP).

Desenvolver um aluno com condições físicas e intelectuais diante de sua dificuldade em meio aos outros que por sinal também tenham suas dificuldades (Professora Giselle – Vespasiano - MG).

É dar oportunidade para alunos em condições especiais a ter convivência com a turma de forma diferenciada para esse aluno, porém um tratamento igual na turma! (Professora Ketyla – Piúma - ES).

Inclusão escolar é tornar possível que crianças que antes eram excluídas do processo de escolarização regular tenham a oportunidade de frequentar com qualidade todos os níveis de escolarização. Para que isso ocorra é necessário um forte investimento de políticas públicas que atendam às especificidades das diferentes deficiências (Professora Sra. – Araucária - PR).

Acredito ser uma forma de diminuir a distância entre um portador de deficiência intelectual e múltipla e aquele considerado normal, ou seja, manter uma relação mais próxima entre eles. Tirar o rótulo: Criança especial é aluno de APAE (Professora Edna – Santo Hipólito - MG).

É a possibilidade de preparar o aluno, com alguma deficiência, para o convívio social, ao ser inserida na comunidade escolar, com materiais adequados, capacitação de professores e com um auxiliar de sala, ou seja, condições dignas (Professora Denise – São José dos Campos - SP).

Incluir o aluno na escola e dá a ele assistência seja no AEE, um auxiliar, pensar no currículo para ele também e em atividades (Professora Nelly – Flexeiras - SP).

Adaptar nossos planejamentos para a realidade do aluno. Ter apoio e contato com a família. Participar das atividades da sala de AEE fazendo planejamento em conjunto (Professora Hgm – Ituiutaba - MG).

Estas descobertas corroboram as ideias de Rodrigues (2006), quanto a dificuldade do conceito e de sua compreensão. Estes, ainda, reforçam a hipótese inicial sobre um entendimento equivocado sobre a inclusão escolar. Acredita-se que o desconhecimento do conceito sobre a educação inclusiva, favorece entraves de sua prática no cotidiano escolar. Pois a realidade de uma escola inclusiva é distinta de uma escola onde ocorre a educação especial, mesmo que na perspectiva da inclusão. Tais premissas reforçam as ideias de Minini (2009), pois para esta autora a prática pedagógica está diretamente ligada às concepções que os professores adotam.

Ao fazer um cruzamento dos resultados, com a ajuda do software QSR-Nvivo, percebeu-se e validou-se esta colocação. Os dados mostram que 148 professores, se autoavaliaram, com notas entre 1 e 10, tentando mensurar, sua atuação na perspectiva da inclusão escolar. Destes, 42 se atribuíram os conceitos A ou B, com notas entre 7 e 10, sendo que dentre 23 professores desta parcela foi possível perceber uma relação entre a concepção de uma inclusão escolar como aquela que promove uma mudança paradigmática e visa a inclusão de todos e práticas pedagógicas consonantes com a concepção por eles enunciadas,

Inclusão escolar para mim é acolher este aluno sem exceção no sistema de ensino, independentemente da sua cor classe social ou condição física e psicológica. Dando condição para que ele seja um aluno independente conseguindo fazer as coisas mínimas do seu dia a dia (Professora Luiza – Diogo de Vasconcelos - MG).

Para mim é saber respeitar o diferente e fazer o máximo para fazê-lo parte da rotina escolar. Afinal alguém é igual? (Professora Grazielle – Ouro Preto - MG).

Cabe ressaltar que estes mesmos 23 professores relatam tanto as dificuldades que encontram em seu cotidiano escolar como as diferentes estratégias que utilizam buscando o sucesso desta inclusão.

Não houve, nas respostas, elementos para apontar a origem da confusão conceitual, mas os dados são categóricos ao apontar que a maioria dos professores conhecem o termo inclusão escolar, mas poucos de fato sabem o que realmente esta significa. Destaca-se, ainda, que este perfil de desconhecimento não se limitou a uma

ou outra cidade, ou região, mas apareceu na maior parte dos estados da amostra, podendo dar uma ideia de generalização errônea do conceito.

Acredita-se que essa ideia é justificada pelo papel que professores atribuem a importância do saber médico na inclusão escolar o que justifica a formulação da próxima categoria.

3.3 O papel do laudo médico na inclusão escolar

De acordo com a resolução CFM nº 813/1977 o laudo técnico (mais conhecido como laudo médico) é um documento de exclusiva competência do médico que executou o ato correspondente. Em outras palavras é um documento onde um profissional da medicina apresenta seu parecer sobre o estado de saúde de um paciente.

Nesta pesquisa os participantes não foram questionados sobre o conteúdo dos laudos, ou mesmo sobre sua conceituação. Entretanto, com base na vivência profissional do pesquisador, constatou-se que os laudos médicos constituem documentos presentes no cotidiano escolar, configurando-se, basicamente, em documentos com informações sobre o estado de saúde de um aluno, bem como o CID 10 que caracteriza sua condição, além do carimbo e assinatura de um médico. No contexto educacional a diferença entre o atestado e o laudo é significativa. Enquanto o primeiro fala de condições, no geral, passageiras, o laudo expressa condições permanentes relacionadas, de alguma forma, ao contexto de aprendizado de um aluno.

Duas questões direcionaram as reflexões para esta interface entre o saber da medicina e o saber pedagógico. Na pergunta onde questionava-se a necessidade de laudos médicos para um aluno ser considerado de inclusão escolar obteve-se que 76% dos participantes responderam que sim, como pode ser visto no gráfico abaixo:

Nas palavras dos mesmos:

Alunos com laudos médicos (Professora Flávia – Belo Horizonte - MG).

Alunos que possuem laudo médico (Professor Firmino – Juatuba - MG).

São considerados alunos de inclusão todos os que apresentam laudo médico ou de avaliação psico-educacional de deficiência ou transtorno de desenvolvimento (Professora Sra.– Araucária - PR).

Alunos cujo responsável ao matricular apresenta laudo especificando a deficiência ou alunos em que o professor observa alguma dificuldade ou alteração de comportamento, este é encaminhado para avaliação médica e comportamental e caso comprovada a deficiência é considerado aluno incluído, permanece matriculado em classe regular e faz acompanhamento na sala de recursos, além de ter direito a um mediador (Professora Professora – Rio de Janeiro - RJ).

Alunos que foram sujeitos a uma conjunta médica mais educadores que declararam a condição de inclusão (Professora Cristina – Itápolis - SP).

Com laudos (Professora Alessandra – Vinhema - MS).

Alunos com laudo médico (Professora Carol – Santa Rita do Passa Quatro - SP).

Os alunos que possuem laudo médicos de alguma deficiência física ou psíquica (Professora Maria – São Bento do Sul - SC).

Todos que possuem laudo atestando que possuem alguma necessidade especial (Professora Maria – Condado - PE).

Segundo a instituição, os estudantes com dificuldade de aprendizado ou mobilidade. No caso dos estudantes com dificuldade de aprendizagem os que apresentem na escola um laudo médico realizado por um médico ou psicopedagogo (Professora Cris – Salvador - BA).

Alunos com laudo com diagnóstico ou informações familiares que indiquem necessidades especiais (Professora Professora – Goiânia - GO).

Por meio de laudo apresentado no ato da matrícula (Professora Diene – Formosa - GO).

A Prefeitura disponibiliza professor para alunos com inclusão, mediante a apresentação de laudo médico (Professora Sônia – Blumenau - SC).

Aqueles que possuem CID (Professora Seomara – Caxias do Sul - RS).

Percebe-se que a necessidade do laudo médico fica, ainda, mais evidente, pois estas falas acompanham 89% dos participantes da pesquisa. Isso pode sugerir um desconhecimento destes profissionais sobre a legislação que embasa a inclusão escolar ou mesmo uma interpretação literal de alguns pontos destas Leis, pois em sua maioria, o foco recai sobre aspectos ligados à deficiência.

Ocorre que de acordo com a Nota Técnica 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE, as escolas não devem mais exigir tal documento, pois este restringia o direito universal de acesso à escola. Esta nota foca nos educandos que pertencem à parcela de alunos da educação especial que estariam na escola típica pela perspectiva da inclusão escolar e esta questão do laudo se limita somente ao acesso à sala de AEE. Fica então a seguinte questão: se há orientações para não se exigir o laudo médico, por que ele é cobrado?

Acreditamos que estes dados remetem a reflexões interessantes. A exigência de um laudo médico para a inserção de um aluno na escola, caracteriza uma ação da educação especial na perspectiva da inclusão e não da inclusão escolar. Novamente confirma-se um desconhecimento do que de fato é a inclusão escolar, além de um apego, destes professores, ao modelo médico de sujeito, onde há um contraponto entre o normal e o anormal.

Outra reflexão permitida refere-se ao saber médico no campo escolar. Não estamos falando de multidisciplinaridade, mas de um poder dado a uma categoria que se sobrepõe a outras. Para Moysés; Collares (2013), a medicina é o campo científico a ocupar privilegiadamente esse espaço passando mais e mais a legislar sobre a normalidade e a anormalidade, a definir o que é saúde e o que é doença, o que é saudável e o que não é, o que é bom e o que é ruim para a vida.

E os profissionais com sua formação a-crítica e a-histórica exercem a maioria sem se dar conta seu papel de vigilantes da ordem clientes nas promessas de neutralidade e objetividade da ciência moderna não sabe lidar com a vida, quando se defrontam com ela sem disponibilidade para olhar o outro protegem se ancorando-se e instrumentos padronizados de avaliação (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p.12).

Estas, ainda, afirmam que sem preocupação com as consequências de seu laudo para a vida do outro, estes profissionais da medicina sequer se permitem perceber que a classificação não decorre do diagnóstico e este de uma avaliação adequada. É preocupante perceber que os diagnósticos classificatórios, o “nome da doença”, têm lamentavelmente ocupado um lugar absurdamente central no processo de escolarização de uma infinidade de crianças e adolescentes.

Já para Collares; Moysés (1996), as crianças que fracassarão são identificadas logo no primeiro bimestre letivo. No momento em que se define os que não aprenderão legitima-se a sua exclusão futura do rol de cidadãos. Estas crianças, no geral,

recebem rótulos mascarados por diagnósticos e embasados pelo poder mágico da medicina. “Assim os profissionais da Saúde adquirem um poder preditivo que remonta às origens mágicas da Medicina, um poder que se deve ressaltar, que eles próprios se atribuem e exercem a todo momento” (MOYSÉS; COLLARES, 1996, p.120).

Collares; Moysés (1996) fazem uma provocação ao questionarem o porquê de as instituições educacionais não estarem competindo por um lugar de saber, onde o que está em jogo é o aprendizado. A necessidade de encontrar uma causa externa à sala de aula é tão grande que pode levar a exageros e que por si só revela a fragilidade do sistema. Para Ramos (2014), a necessidade constante de encaminhamentos, para outras instituições e de laudos médicos, possibilita pensar sobre a necessidade de recorrer a outras áreas, buscando um saber cuja intenção é conhecer os sujeitos que escapam de um padrão de normalidade inventado.

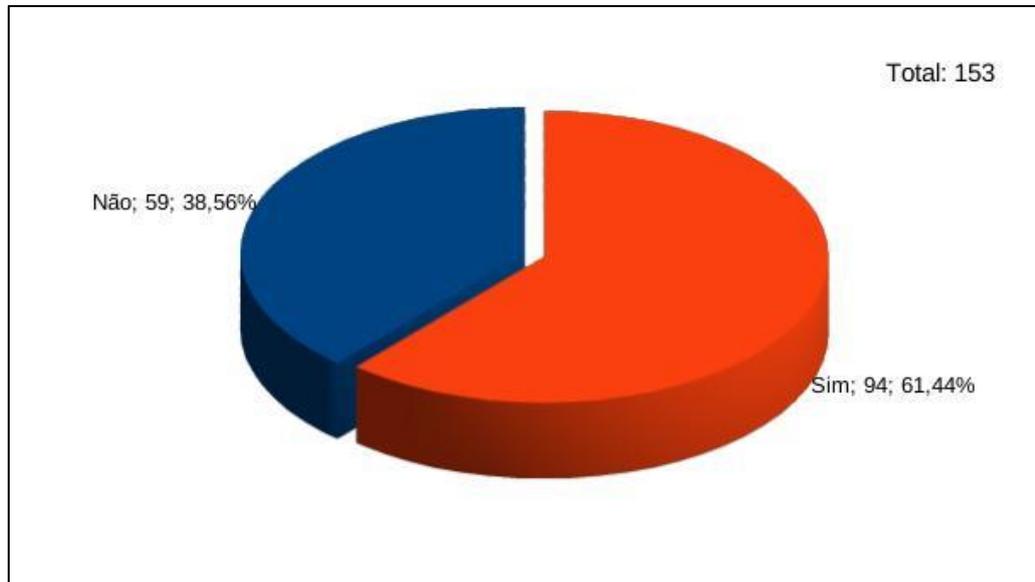
Ao abordar a questão dos Laudos na escola Hattge (2007), fala que a necessidade de justificativas advém de um sistema de vigilância sob o qual todas as escolas estão submetidas. Diante das políticas de inclusão, a reprovação passa a ser observada pelos órgãos competentes, pois ela está na contramão daquilo que se espera atingir na escola – uma escola de qualidade e de sucesso para todos.

Esta inserção da medicina na escola, com um viés de dar nome, ou mesmo medicalizar, consolida-se ao ser capaz de se infiltrar no pensamento cotidiano, mais precisamente no conjunto de juízos provisórios e preconceitos que regem a vida cotidiana. A extensão e a intensidade em que esse processo ocorre pode ser apreendida pela incorporação do discurso médico não importa se científico ou preconceituoso pela população escolar (MOYSÉS; COLLARES, 1996).

Como não era objetivo deste trabalho, não se questionou sobre o porquê da necessidade deste laudo, ou mesmo como este se articula com a inclusão escolar na prática. Mas a experiência em outros momentos mostrou que o laudo é usado para justificar o investimento que muitas vezes se faz necessário. Fica então uma provocação: que inclusão é esta que precisa de um laudo para acontecer?

Nesta linha de pensamento cabe, ainda, outra pergunta do questionário e que complementa esta análise. Ao responderem à questão se havia, em suas turmas, alunos sem laudo, mas que deveriam ser considerados de inclusão escolar, obteve-se que 61% dos participantes disseram que sim, como mostra o gráfico:

Gráfico 13: Existem alunos em sua sala que não possuem laudo, mas deveriam ser inseridos na inclusão?



Fonte: O autor (2019).

Ao explicarem porque estes alunos deveriam ser da inclusão escolar encontrou-se respostas como:

Dificuldades de aprendizagem (Professora Tatiana – Belo Horizonte - MG).

São alunos que trazem certa deficiência (Professora Inclusiva – Vespasiano - MG).

Aluno com baixa visão sem laudo (Professora Aline – Fazenda Grande - PR).

Pois é bastante desatento e bem, mas atrasado que os demais (Professora Gracy – Fortaleza - CE).

Porque possuem dificuldades de aprendizagem das mais variadas, que ocasionam em atraso de aprendizagem (Professora Cristina – Itápolis - SP).

Porque são alunos excluídos do seu seio familiar, sem amor, afeto e atenção de seus pais ou responsáveis, ou por serem gordinhos ou serem de baixa renda (Professora Bárbara – Manaus - AM).

Pela forma ineficaz pela qual é o seu aprendizado (Professora Aline – Patos do Piauí - PI).

Por que o mesmo é uma criança despercebida tem problemas na fala, não tem a noção do que é certo ou errado, não consegue assimilar nada (Professora Titia – Carrasco Bonito - TO).

Devido a dificuldade de aprendizagem necessitando de um processo para alcançar esta aprendizagem mais facilitador ou com outras estratégias, porém muitos pais, no caso da escola particular, não aceitam o problema do filho (Professor Mário – São Bento do Sul - SC).

Pois tem dificuldades de aprendizagem e de comunicação com outros alunos (Professora Cris – Alenquer - PA).

Os alunos têm histórico familiares de drogas e álcool na gravidez, eles aprendem hoje, noutro dia não lembram de nada (Professora Ivani – São Mateus - ES).

Novamente os resultados indicam que a inclusão escolar ainda é um mistério para muitos professores. Ao reconhecerem que há alunos sem o aval médico, mas que precisam de um tratamento diferenciado, questiona-se, o que impede que isso aconteça? Cabe aqui retornar ao debate sobre a diferenciação entre inclusão escolar, educação especial, integração e educação especial na perspectiva da inclusão. Os dados da pesquisa mostraram que para a maioria dos professores participantes a inclusão se mistura à educação especial na perspectiva da inclusão. A supervalorização do papel do laudo médico neste processo reforça a manutenção deste imaginário conceitual. Quanto à integração, esta também é reforçada, pois se mantém como um paliativo à inclusão total e vinculada à dependência de um aval médico, como balizador de ações integradoras.

Não foi objetivo deste trabalho, mas ficam indagações sobre a relação entre a interface do saber médico e do saber pedagógico dentro da escola. Há apropriações do saber médico enquanto mola propulsora de um sistema inclusivo, ou apenas serve como validador de rótulos, que ajudam e reafirmam uma exclusão?

As próximas categorias surgiram das questões onde os professores expressavam suas opiniões sobre o que era necessário ocorrer para que a inclusão escolar, de fato, acontecesse e quais observações ou comentários eles gostariam de fazer sobre este processo. Destacaram-se as seguintes categorias: a formação do professor, o papel da família, a multidisciplinaridade, questões de acessibilidade e estrutura, e sugestões ao processo inclusivo.

3.4 A formação dos professores para a inclusão escolar

Nas questões iniciais do questionário 47% afirmaram não ter tido nenhuma formação sobre a inclusão escolar em sua graduação. Estes, ainda, alegaram não ter tido nenhuma formação, treinamento ou capacitação em suas escolas ou redes de ensino, em um total de 59% como pode ser visualizado no quadro abaixo:

Quadro 03 – Formação voltada para a inclusão escolar

| | Formação na graduação | Formação na escola ou rede |
|------------|------------------------------|-----------------------------------|
| Sim | 53% | 41% |
| Não | 47% | 59% |

Fonte: O autor (2019).

Nas questões abertas 54% dos professores alegaram que deveria haver uma melhor qualidade na formação dos profissionais para lidar com a inclusão escolar; tanto na graduação, quanto na formação continuada. Já 43% alegaram que as formações voltadas para a temática da inclusão escolar, seriam ações que deveriam ocorrer se pensando no sucesso deste processo, como pode ser observado em algumas de suas colocações:

Falta de cursos de capacitação aos professores (Professora Graziela – Belo Horizonte - MG).

Necessidade de formação (Professora Flávia – Belo Horizonte - MG).

Preparar todos os professores (Professora Prof. – Vespasiano - MG).

Trabalhei em uma escola onde observei a dificuldade para a inclusão. Não havia profissionais capacitados para isso. O que tornou grande dificuldade e cansaço durante todo o ano. Todos os professores devem estar capacitados para a inclusão escolar. Tendo alunos com necessidades ou não (Professora Bete – Mariana - MG).

Preparação e capacitação do professor, na medida da necessidade (Professora Marcela – Sabará - MG).

Gostaria que os profissionais fossem preparados para receber os alunos de inclusão (Professor Marlon – Pedro Leopoldo - MG).

É necessário investimento em formação, pesquisa e estruturas, que possibilitem uma educação inclusiva de vanguarda (Professor Firmino – Juatuba - MG).

Ainda necessitamos de mais profissionais na rede, necessitamos de mais cursos e práticas educativas (Professora Professora – Santo Antônio da Platina - PR).

Os professores são fundamentais ao processo de inclusão, pois, cabe a eles construírem novas propostas de ensino, atuar com um olhar diferente em sala de aula, sendo o agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes os professores apresentam resistência quando o assunto é mudança, causando certo desconforto (COSTA; PINHEIRO, 2017).

Os mesmos autores colocam que para atender aos princípios da inclusão, a formação dos professores deve ser repensada, dando oportunidade aos professores de conhecerem e abrangerem seus conhecimentos, para entenderem melhor o que é a inclusão escolar. Relembrem, ainda, a importância de formar professores que sejam capazes de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e que estejam abertos a práticas inovadoras, planejando aulas de acordo com as necessidades dos alunos. Deste modo, o professor deve refletir sobre o seu papel em relação à inclusão escolar para que possa desenvolver, da melhor forma possível, o processo de incluir.

Para Mantoan (2006), a formação profissional deve ser capaz de dar ao professor capacidade de acolher a todos, sem preconceitos, reconhecendo o desenvolvimento dos alunos. Para isso a formação de professores deve adotar a cooperação, a autonomia intelectual e social, considerando que a atividade deve ser ativa visando o desenvolvimento. Mazzotta (1993) acredita que a formação profissional deve partir da formação geral, que vai do comum até a especialização, dando base à atuação na prática.

A prática da inclusão exige mudanças na formação e na prática docente. É de extrema importância que o educador em sua formação, construa conhecimentos teóricos em relação ao ensino e aprendizagem, que lhe possibilite exercer melhor a sua prática. Dessa forma poderá fazer com que o processo da aprendizagem seja algo prazeroso (COSTA; PINHEIRO, 2017, p.04).

Outro dado interessante é que 81% dos professores, desta pesquisa, contaram que não receberam nenhum tipo de formação, orientação ou treinamento ao receberem algum aluno que apresente condições peculiares e que necessite de intervenções diferenciadas para o bom andamento de seu processo de aprendizagem. Tal fato mostra que ainda caminhamos a passos lentos em direção a uma inclusão real, se avaliado o contexto de formação.

Ao serem convidados a dar uma nota de 0 a 10 sobre seu preparo para lidar com a inclusão escolar, 28% dos professores – 42 participantes – se autoavaliaram com notas entre 7 e 10. Ao fazer um cruzamento destas notas com a justificativa para as mesmas, percebeu-se que o diferencial foi a formação que estes tiveram ao longo de sua vida profissional, pois, 38 destes professores possuíam alguma formação voltada para a temática da inclusão escolar, seja em sua formação acadêmica, em sua rede ou escola de atuação ou em cursos de pós-graduação. Já os 4 participantes que alegaram não ter tido nenhuma formação específica, embasam sua autoavaliação

e suas práticas em uma postura pessoal. Pôde-se constatar que mesmo diante das dificuldades e limitações, estes professores demonstram vontade em promover a inclusão, o aprendizado e o bem-estar de seus alunos.

Também foi realizado um cruzamento de dados desta autoavaliação com o tempo de atuação. Na questão onde era questionado o tempo de atuação do professor (a), foram obtidas 124 respostas, destas 37 se autoavaliaram com conceitos A ou B. Ao cruzar os dados verificou-se que os professores com maior tempo de atuação, melhor se avaliam diante dos desafios da inclusão escolar.

Quadro 04 - Cruzamento de dados: tempo de atuação x autoavaliação

| Tempo de atuação profissional | Quantidade |
|-------------------------------|------------|
| Até 04 anos | 05 |
| Entre 05 e 10 anos | 08 |
| Entre 11 e 15 anos | 09 |
| Acima de 15 anos | 10 |
| Total: | 42 |

Fonte: O autor (2019).

Observa-se que estes professores têm razão ao ponderar sobre uma melhor formação para lidar com os desafios da inclusão escolar. Quando muitos afirmam não estar preparados para este processo, fica claro que a falta de formação é um dificultador compartilhado por muitos,

Muitas capacitações para os professores. Urgente! (Professora Meredith Grey – São Paulo - SP).

Proporcionar formações que realmente fariam a diferença, trazendo conhecimento e experiências sobre o assunto abordado (Professora Determinada – Gravataí - RS).

Precisamos de apoio e formação por parte da gestão (Professora Ivani – São Mateus - ES).

Deve haver uma formação continuada (Professora Rosângela – Caieiras - SP).

Precisa de preparação dos professores e da comunidade escolar (Professora Maria – Marau - RS).

Vimos que há, por parte de alguns destes professores, um clamor por formações, por uma preparação que os capacite a melhor lidar com os desafios colocados pela escola que se quer como inclusiva. Tais clamores confirmam as colocações, já observadas no primeiro capítulo, de Pimentel (2012), Carvalho (2004), Monteiro (2001), Tardif (2014), onde estes autores discutem a relação entre o saber e o fazer, mostrando que uma boa prática é marcada por uma formação de qualidade. Leite; Aranha (2005) destacam a importância da formação continuada neste processo, pois é pelo aprendizado contínuo que o professor pode se tornar mais preparado para os desafios que a inclusão escolar oferece.

Ao atentar a estes reclames somos levados a crer que a formação não tem ocorrido na medida necessária e tão pouco os professores se veem como protagonistas ou agentes de seu próprio processo de formação, em que a aquisição de novos conhecimentos e instrumentos pedagógicos venham a transformar suas ações pedagógicas em práticas inclusivas.

Fica, também, um questionamento sobre o sujeito por detrás do professor. Que sujeito é este e como suas vivências subjetivas se mesclam à sua formação, para torná-lo apto ao desafio de lecionar, principalmente na atualidade?

3.5 A família no processo inclusivo

Ao declararem, em suas respostas, ações ou intervenções que ajudassem a promover a inclusão escolar, parte dos professores citaram a importância da participação da família neste processo. Para estes,

Mudar primeiramente a visão da família deste aluno que já vem excluído muitas vezes de casa. Lembrando que: Estou retratando a minha vivência na minha escola (Professora Luiza – Diogo de Vasconcelos - MG).

Treinamento para todos os funcionários, acessibilidade em todos os lugares, acompanhamento junto com as famílias (Professora Sim – Betim - MG).

Primeiramente acredito que o número de alunos em uma turma deveria ser inferior a 20 estudantes. É necessário tempo e material para que o(a) professor(a) possa pesquisar e elaborar seu próprio material mediante a realidade que vive. É necessário o acompanhamento integral da família, apoiando a escola neste processo (Professor Firmino – Juatuba - MG).

Preparação dos professores, pessoal especializado junto ao professor, participação da família, estrutura de apoio nas escolas (Professor Leandro – Belo Horizonte - MG).

Formações com a família e conosco professores (Professora Cida – Palmeira dos Índios - AL).

Maior integração das escolas com os professores regentes e de apoio, com as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e suas famílias (Professora Aparecida – Carnaíba - MG).

Muitas vezes, a família levar a questão mais a sério. Muitos "depositam" os alunos na escola e não estão nem aí para o filho. Precisa ser um trabalho em conjunto pois onde vejo que onde as famílias ajudam no processo (o professor e também ao seu filho), tudo funciona melhor (Professora Sônia – Blumenau - SC).

Por mais amor que damos a eles, a família que tem o compromisso maior e o respeito por cada um (Professora Alda – Castelo - ES).

As portas estão abertas para os alunos, mas é necessário um trabalho integrado com as famílias, para que elas participem da formação da criança. É de importância que a escola receba essas crianças de braços abertos e possamos acolher a família com abertura de buscar o melhor para o seu filho (Professora Mulher – Belo Horizonte - MG).

Infelizmente, em minha prática profissional, pude ouvir inúmeras vezes e de diversos professores, que as famílias têm se distanciado, cada vez mais, da escola. Isso também pode ser verificado nesta pesquisa, pois esta ausência familiar esteve presente de forma significativa nos relatos. Tem-se com Filho (2000), que a relação entre a família e a escola é uma das questões mais discutidas por pesquisadores da área da educação. Destaca, ainda, a relação da prática pedagógica dos professores e da escola em geral, de forma a influenciar diretamente a relação que se pretende construir. Concorde-se com Hollerweger; Catarina (2014), ao pontuarem sobre a importância da presença e do acompanhamento familiar na vida de qualquer criança.

Não cabe aqui discorrer, profundamente, sobre a família e seu papel junto à escola, para um bom processo inclusivo. Entretanto autores como Bisol; Sangherlin; Valentini (2013) e Maturana; Cia (2015), realizaram trabalhos de estado da arte e revisão sistemática sobre o tema e foram condizentes em apontar que todos os trabalhos pesquisados mostram que não é possível fazer um processo de inclusão escolar sem promover a participação da família e em conjunto com a escola. As dificuldades em incluir a família neste processo vão desde a não aceitação do problema, à falta de comunicação com a escola, dificuldade de compreensão do processo de aprendizagem a qual o aluno está vinculado, dentre outros. Maturana; Cia (2015) destacam que o bom relacionamento entre a família e a escola depende de esforços bilaterais que envolvam comunicação e proporcionem espaços comuns de discussão.

É necessária a participação da família na escola para a resolução de diversas questões relativas à vida escolar do aluno. Portanto torna-se indispensável compreender as diferenças de cada grupo familiar e descobrir a melhor maneira de auxiliá-las no processo de escolarização de seus filhos (DANELUZ, 2008).

Percebe-mos, em suas falas, que parte dos professores entendem a necessidade e os benefícios da participação familiar na vida escolar dos alunos.

Contato dos professores com as famílias dos alunos de inclusão; promoção de ações por parte da escola que deem visibilidade aos alunos de inclusão (Professora Liliane – Belo Horizonte - MG).

Chamar as famílias à responsabilidade e a cooperação com a escola pois não atendemos apenas um aluno, há de se ter paciência e vontade para fazer acontecer (Professora Valdirene – Belo Horizonte - MG).

Quando não tem a união da família e a escola não existe resultado positivo, pois muito das vezes o luto da família em ter um filho de inclusão, é a parte mais difícil de todo o processo (Professora Ágata – Piracaia - SP).

Entende-se que a participação destas famílias é um processo de construção coletiva e que deve fazer parte dos planejamentos da escola. A escola deve incentivar a participação familiar visando alcançar objetivos comuns e que visem, sempre, o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos enquanto sujeitos.

3.6 A necessidade de uma atuação multidisciplinar na inclusão escolar

Pode-se afirmar que a educação atual é foco de estudos multidisciplinares. Várias áreas do conhecimento dão contribuições, importantes, para a mesma. Nas palavras de Cambi (1999), um só saber não é mais suficiente para dar conta de toda a demanda do aprender.

Alguns professores deixaram transparecer que o trabalho, na escola inclusiva, não deve ser única e exclusivamente do professor. Em suas respostas pudemos observar um apelo pelo auxílio de profissionais de outras áreas, trabalhando juntos e de forma complementar. Em suas colocações observa-se pontuações como,

Promover eventos que propiciem o desenvolvimento pessoal e profissional, através de palestras e encontros com profissionais das mais diversas áreas (fisioterapeutas, médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) que possam explicar sobre os cuidados e as dicas para o autoconhecimento e ações que

possam melhorar a qualidade de vida pessoal e profissional (Professora Márcia – Ribeirão das Neves - MG).

Precisamos de parcerias com psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas... (Professora Luiza – Diogo de Vasconcelos - MG).

Todas as escolas do Brasil deveriam estar preparadas para a inclusão e ter acompanhamento de psicólogos diariamente, trabalhando com ética e respeito profissional (Professora Bete – Mariana - MG).

É necessário que haja psicólogos trabalhando juntamente com os professores nas escolas (Professora Eliane – Belo Horizonte - MG).

Formação continuada dos docentes com cursos realmente eficazes; investimento na educação; seriedade na contratação de professores acompanhante qualificados; contratação de especialistas que consigam diagnosticar as dificuldades dos alunos e orientar os professores no trato com os mesmos (Professor Wenderson – Bom Jesus do Amparo - MG).

Especialista e professores juntos. Deveria ter um médico especialista para marcar as reuniões com as famílias e ter os devidos encaminhamentos (Professor Teodoro – São José da Lapa - MG).

Nas colocações destes professores fica evidente o anseio pela presença e atuação de saberes distintos na escola. Pude acompanhar tais anseios em minha prática profissional onde para muitos a figura de um agente externo, ou mesmo interno, mas dotado de um saber diferente do pedagógico, trazia mais confiança aos envolvidos. Era e ainda é evidente a necessidade em compartilhar as demandas que surgem no dia a dia escolar. Ressaltamos, aqui, que não validamos o modelo médico, muitas vezes adotado no meio escolar; pois há uma diferença entre o saber e o fazer destas áreas. Como visto na discussão sobre o papel do laudo médico na escola, o campo da escola é o pedagógico e este saber e fazer, próprios deste meio devem se sobressair. As contribuições de outras áreas são bem-vindas, desde que de forma complementar e sempre guiadas pelo viés pedagógico.

Esta característica de um trabalho feito por uma equipe multidisciplinar também é tratada por autores como Lacerda (2006), Sousa e Candeias (2006), dentre outros. Somente o professor com seu saber, muitas vezes limitado, não pode dar conta do processo inclusivo sozinho como mostram Bisol; Sangherlin; Valentini (2013), em seu artigo de estado da arte sobre a inclusão escolar.

Em meio a essas discussões e reformulações educacionais, surge a figura dos profissionais da saúde, que compõem a Equipe Multidisciplinar inseridos na escola especial, no intuito de mediar e contribuir para que o processo de ensino aprendizagem ocorra efetivamente, promovendo assim a efetiva inclusão (ROSÁRIO et al, 2017, p.02).

As mesmas autoras definem a equipe multidisciplinar como um grupo de indivíduos de formações distintas e que compartilham saberes visando a um objetivo comum na qual cada membro assume suas responsabilidades, compartilhando responsabilidade e resultados.

Nesta perspectiva a equipe multidisciplinar é integrada por diversos profissionais de áreas diferentes: professores, pedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psiquiatras e assistente sociais. Juntos buscam partilhar saberes contribuindo na resolução das necessidades de cada aluno (ROSÁRIO et al, 2017). Cavalcante (2012) lembra que um dos avanços da educação inclusiva é a possibilidade de atuação de uma equipe multidisciplinar nas escolas.

A atuação multidisciplinar é comum nas escolas especiais, porém ainda engatinha nas escolas típicas mesmo diante do avanço da proposta da inclusão escolar. Ao clamarem por ajuda de profissionais de outras áreas do conhecimento, pode-se dizer que os professores estão reconhecendo suas limitações e dificuldades em lidar com esta inclusão,

É necessário atendimento fonoterapêutico e psicoterapêutico dentro das escolas (Professora Andréa – Rijo de Janeiro - RJ).

Muito diálogo e apoio psicológico (Professora Ketyla – Piuma - ES).

Acompanhamento por profissionais de saúde para todos os alunos com laudo ou não (fisioterapia, psicólogo, psicopedagogo), (Professora Valdirene – Belo Horizonte - MG).

Precisamos do apoio de psicólogos (Professora Reji – Itapema - SC).

Reforçamos que este é um apelo que não deve ser negligenciado, pois o saber pedagógico pode ser complementado por outros saberes. Isso favoreceria muito o aluno, que deve ser sempre o alvo das ações, visando o seu pleno desenvolvimento.

3.7 Questões estruturais, de acessibilidade e a crença na escola inclusiva

Ao analisar os resultados foi constatado que 20 professores, do grupo pesquisado, apontaram em suas colocações questões relacionadas à estrutura e/ou acessibilidade, como de suma importância para a realização do processo de inclusão

escolar com qualidade. Este grupo destacou limitações ou mesmo ausência de condições que garantam a acessibilidade,

Falta muito em termos de garantia de acessibilidade e permanência com qualidade das crianças com deficiência na escola, principalmente do poder público (Professora Sra. – Araucária - PR).

Ainda engatinhando. Tem boa vontade, porém falta a ação, tem espaço falta acessibilidade, tem calor humano, falta conscientização (Professora Rita de Cássia – Elói Mendes - MG).

Com base na Lei Nº 13.146/2015 entende-se que, no contexto escolar, a acessibilidade é definida como a possibilidade e as condições necessárias para o alcance e a utilização, com segurança e autonomia, de todo o aparato institucional, desde mobiliários, computadores, acessos, dentre outros, sem que tenha impedido seu direito de participação social. O decreto Nº 5296/2004, ainda, define que,

Art. 24: Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004, p.08).

Os resultados mostram que, em alguns casos, a realidade difere do que prega a legislação. Como mostra Rodrigues (2008), devemos adquirir consciência de que todas as pessoas são diferentes, bem como suas limitações e suas capacidades de superação. Portanto pensar em estruturas adequadas e que garantam total acessibilidade a todos, sem exceção, é garantir o ideal de uma escola inclusiva. Tal concepção é defendida por Pimentel,

É importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender (PIMENTEL, 2012, p.142).

Um ponto interessante destes resultados, relativo à acessibilidade e a estruturação, refere-se ao fato de que todos os professores pontuaram, em suas falas questões vinculadas a algum tipo de deficiência ou limitação. Isso reforça, novamente, a ideia de uma confusão conceitual, em relação à inclusão escolar em contraponto à educação especial na perspectiva da inclusão. Entretanto, nenhum participante citou aspectos para a inclusão dos alunos típicos, pois, se pensada na inclusão, estes,

também, carecem de estruturas adequadas. Aqui podemos citar bibliotecas, laboratórios, espaços de convivência, etc. Uma escola inclusiva deve garantir a todos, sem exceção, o acesso e a qualidade estrutural necessária ao pleno desenvolvimento educacional que a escola se propõe a ofertar.

Antes de abordar os resultados, relativos à noção de crença, gostaríamos de justificar este título. Nas reflexões de Giumbelli (2011), tem-se que a noção de crença não está atrelada apenas ao contexto religioso e que seu sentido ontológico é mais amplo. Aqui adotamos o sentido de crença como tendo um sentido e um papel positivo, vinculado ao ideal de liberdade enquanto convicção, certeza ou esperança (GIUMBELLI, 2011). Esta mesma perspectiva, também, é abordada por Barcelos (2007).

Muitos professores, desta pesquisa, entendem que, mesmo diante de todas as dificuldades e desafios, o processo de inclusão escolar é um caminho que deverá ser trilhado sempre em frente, não havendo possibilidades de um retrocesso. Muitos criticam como este está sendo estruturado ou mesmo caracterizado por premissas de imposição legislativa,

A lei tem que sair do papel e ser funcional, entrar para o cotidiano da sala de aula e da escola (Professora Correa – Franca - SP).

A inclusão só acontece depois de se entrar com processo judiciário, pois as próprias leis criadas pelo Estado não se realizam (Professora Cristina – Itápolis - SP).

Falta muita coisa para valer cumprir a lei de inclusão (Professora Inclusiva – Vespasiano - MG).

Nestes relatos fica claro que alguns professores não veem a prática da inclusão como o que é mencionado nas Leis. Ocorre que todo o aparato legislativo, como visto anteriormente, é embasado por premissas de uma educação pensada para limitações ou deficiências. A própria Lei da inclusão, muito citada atualmente, denota este sentido, pois esta lei trata, clara e objetivamente da inclusão da pessoa com deficiência, desconsiderando os demais.

Em certos casos, a ideia de uma escola inclusiva; chega a desacreditar o sucesso desta proposta,

Sinceramente acho difícil com a estrutura e base que nós profissionais, incluindo toda a escola temos, sermos capazes de tornar a inclusão 100% satisfatório, há um caminho longo a ser seguido para vencermos essas diferenças, precisaríamos de um grande apoio dos governos, dos pais, de

formação, e por último fazer entender o que é de fato a inclusão (Professora Maria – Sorocaba - SP).

Inclusão só acontece depois de se entrar com processo judiciário, pois as próprias leis criadas pelo Estado não se realizam (Professora Cristina – Itápolis - SP).

Com esta inclusão temos Impotência. Falta de amparo, de auxílio, de recursos (Professora Prof. – Canoas - RS).

Minha escola precisa de mais professores empenhados em receber alunos especiais (Professora Noeli – Teodoro Sampaio - SP).

Não só na escola como também no estado todo deixa muito a desejar (Professora Lu – Ijaci- MG).

Jogam o aluno na sala de aula e professor que se vire (Professora Geane – Pompéu - MG).

Não acredito que a inclusão exista de verdade, o governo fala dela, impõe, mas não prepara ninguém, não temos estrutura, não temos formação, falta tudo, só o que sobra são alunos problemáticos (Professora Maria – Vespasiano - MG).

Não existe inclusão, existe exclusão (Professora Elaine – Sabará- MG).

É ruim. É falso e mentiroso. Não é inclusão de verdade. Ao final do processo esses alunos não adquirem autonomia realmente (Professora Ana – Belo Horizonte- MG).

O processo de inclusão escolar é uma mentira apenas colocam o aluno na sala e pronto (Professora Andrea – Navegantes- SC).

Na prática ela não existe. É apenas uma decisão subjetiva da direção/coordenação para satisfazer (ao menos na aparência) as exigências da legislação. No fundo, apenas uma prática comercial, que rende bom marketing, mas que é de fato pouco inclusiva (Professor Leandro – Belo Horizonte - MG).

Acreditamos que estes dados mostram a insatisfação e mesmo a frustração que muitos professores vivem atualmente no contexto escolar. Esta dificuldade foi percebida, mesmo antes do início da análise dos dados, pela forma como alguns professores se posicionaram a não aceitar participar da pesquisa, realçando sua insatisfação. Entendemos que para muitos, estes relatos, soam como pedidos de socorro, pois no momento atual parece que os professores se encontram mergulhados em desafios e dificuldades

Felizmente há, também, aqueles que creem no processo,

Ocorre adequadamente, tendo em vista toda atenção e capacitação da gestora e da equipe pedagógica da escola (Professora Bárbara – Manaus - AM).

A inclusão está presente no nosso dia a dia e devemos estar aptos a trabalhar com esse processo (Professor Marcos – Ouro Preto - MG).

Está boa, mas não ótima precisamos de mais suporte dos governos, mas apoio, é escola adequada estruturalmente (Professora Gracy – Fortaleza - CE).

Na minha escola a inclusão acontece de verdade. Temos uma diretora muito experiente, que tem um carinho muito especial com todos os alunos, e ela faz o ensino acontecer através da boa administração que vem fazendo na nossa escola. É uma escola onde todos trabalham em harmonia, um ajudando o outro, compartilhando saberes e experiências, a alfabetização é vista como a menina dos olhos da escola, todos com o único objetivo e fazer o aluno aprender e ter seu desenvolvimento dentro do esperado (Professora Edna – Presidente Bernardes - MG).

Ocorre adequadamente, tendo em vista toda atenção e capacitação da gestora e da equipe pedagógica da escola (Professora Bárbara – Manaus - AM).

Contrariando os dados anteriores, pôde-se ver que para alguns professores a inclusão e o processo educativo, ainda são objetivos possíveis. Tais resultados confirmam os achados de Konkel; Andrade; Kosvoski (2015), onde as dificuldades relatadas mostram a dura realidade do processo de inclusão escolar.

Nas palavras dos autores:

Cabe considerar que as percepções e atitudes dos professores não podem ser isoladas do contexto em que estão inseridos e que em muitos casos, gera sofrimento e impotência expressos na forma de não aceitação do aluno. Muitos professores estão despreparados, porém outros carecem de uma rede de apoio para que se sintam seguros, produtivos e proativos ao desenvolver o seu trabalho junto aos alunos deficientes (KONKEL; ANDRADE; KOSVOSKI, 2015, p.11).

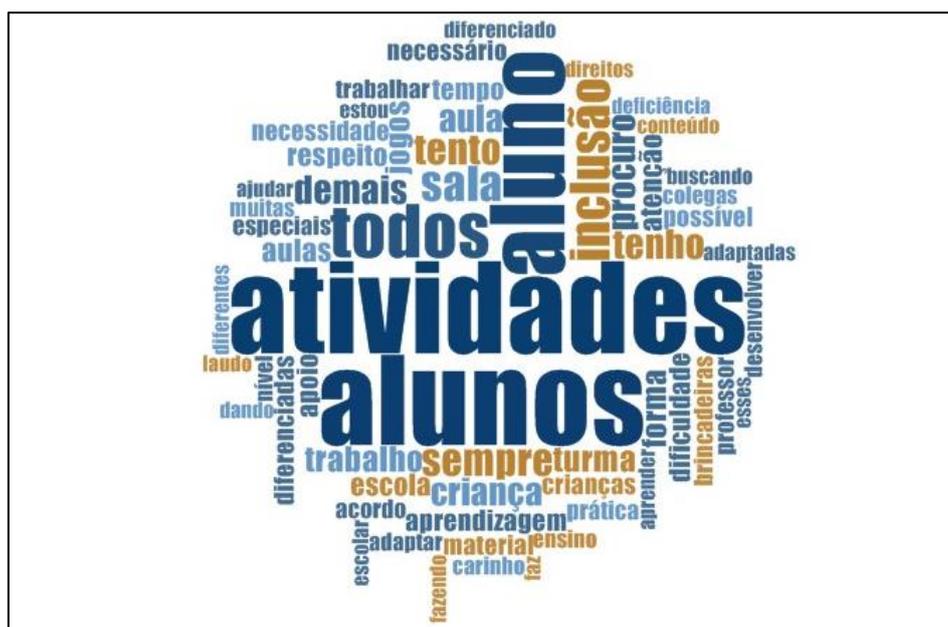
Retornando às colocações de Pimentel (2012), observa-se que o processo de inclusão não pode existir sem uma estruturação mínima. Sousa; Carola; Martins (2016) destacam que a proposta de uma escola inclusiva está fortemente associada a uma escola provida de recursos. Corroborando com esta colocação as palavras de Rodrigues (2006), que lembra que promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não apenas democratizar as carências. Em outras palavras, deve-se primeiro garantir as condições para depois pensar numa escola inclusiva.

Os desafios se mostram presentes, mas ações positivas e que mostram a crença no processo inclusivo também são reais. Novamente, vê-se, destacado, o papel de cada um neste processo, onde as ações do professor ganham destaque sendo sua postura decisiva ao sucesso deste processo.

3.8 A inclusão escolar praticada pelos professores

Ao realizar este trabalho compreender como a inclusão escolar acontecia, no dia a dia das escolas, era o objetivo principal. Portanto, esta foi uma das perguntas chave do questionário, onde os professores poderiam expressar como, cada um, promovia esta inclusão, dentro de sua realidade. A análise foi realizada tanto com o software QSR-NVIVO, quanto de forma manual. A nuvem de palavras, mostrada na figura abaixo, mostra o direcionamento prévio para as categorias trabalhadas, que se confirmaram com uma análise mais detalhada.

Figura 04 - Nuvem de palavras (como você pratica a inclusão escolar?).



Fonte: O autor (2019).

Da análise desta pergunta resultaram três categorias analíticas, que abordam as seguintes temáticas: adaptações na metodologia de ensino e nas formas de avaliar, o papel do afeto e do respeito e a inclusão pela via do lazer. Por questões práticas a categoria que aborda a figura do professor de apoio/acompanhante pedagógico, foi incluída neste tópico, pois ao analisar os resultados percebeu-se que a atuação deste profissional está vinculada à realidade diária das escolas que possuem uma proposta inclusiva. Tais categorias serão melhor descritas a seguir.

3.8.1 Adaptar para incluir

Por se tratar de postura pessoais de cada professor, não se aborda a adaptação em nível institucional ou mesmo em termos de acessibilidade, mas na adaptação que o professor faz diariamente em sua prática profissional. Tais adaptações podem favorecer o processo inclusivo, bem como promover a integração. Como visto no primeiro capítulo, deste trabalho, integração e inclusão escolar são conceitos distintos. Portanto mesmo que as adaptações influenciem diretamente a integração a lógica abordada é de adaptar pensando na inclusão de fato.

Boa parte das respostas, totalizando 48% dos participantes, alegaram adaptar métodos, conteúdos, planejamentos, avaliações, enfim, fazer todo o necessário para que a inclusão aconteça; como pode ser observado em seus relatos,

Promovo atividades adaptadas com maior atenção aos alunos (Professor Wiber – Açucena - MG).

Esses alunos são avaliados por metodologias diferenciadas (Professora Poli – Ibirité - MG).

Meu aluno tem baixa visão. Então todo o material dele é adaptado. Ele está no terceiro ano já lê e escreve. Além do material escrito, também procuro adaptar alguns conteúdos em relevo. Toda a turma se beneficia (Professora Sra. – Araucária - PR).

Proponho atividades específicas para o aluno e outras que envolvem toda a turma. Envolver os alunos no cuidado e no auxílio a criança incluída (Professora Professora – Rio de Janeiro - RJ).

Prático com atividades diversificadas onde todos possam estar juntos, um apoiando o outro sem detenção, atividades motivadoras e bem elaboradas (Professora Gracy – Fortaleza - CE).

Uso materiais e didática especiais (Professora Cristina – Itápolis - SP).

Utilizo atividades diferenciadas quando necessário (Professora Profe. – Canoas - RS).

A LDBEN cita em seus artigos 26, 28 e 32 a possibilidade e mesmo recomenda que os currículos sejam complementados por conteúdos diversificados, assim uma flexibilização na organização curricular permite um elenco de objetivos que possa dar conta das especificidades de cada aluno. Já em seu artigo 59, esta lei mostra que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]: I - currículos, métodos,

técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades”.

Para Brasil (1984), deve haver uma adaptação curricular visando a integração instrucional e social dos educandos. Contudo, Brasil (2001) aponta que deve haver flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados além de processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O documento subsidiário à política de inclusão (BRASIL, 2005) mantém a defesa de flexibilizar a organização e funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos, sustentada mediante os conceitos de “diversificação pedagógica”, “pedagogias diferenciadas”, “individualização do currículo”, “individualização dos percursos de formação” e “planejamento flexível” (BRASIL, 2005). Ressaltamos que a flexibilidade curricular está proposta para ser viabilizada por meio de adequações e adaptações curriculares (BRASIL, 2005 apud GARCIA; MICHELS, 2018, p.60).

De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula e dos alunos (BRASIL, 2006). Neste contexto, as adaptações curriculares se apresentam como um desafio da educação, pois se faz necessário realizar modificações no currículo para propiciar sucesso na efetivação da aprendizagem de todos.

Cabe, ainda, uma reflexão sobre as considerações de Garcia; Michels (2014), onde por um lado as metodologias e recursos diferenciados podem ampliar as possibilidades de desenvolvimento do currículo escolar, por outro as flexibilizações e adaptações curriculares que levassem em conta o “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos” podem ter norteado o processo de ensino e aprendizagem para um empobrecimento curricular e um rebaixamento das exigências escolares em contexto escolar de universalização da Educação Básica.

No tocante à temática da avaliação. Para muitos é necessária uma forma de avaliar diferente da tradicional e que condiz com a realidade do aluno avaliado. Na LDBEN Art.24 em seu parágrafo V tem-se que:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996, p.18).

Para Saviani (1988), a avaliação deve ser vista como uma forma de reorientar o aluno para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino. Para Vasconcellos (2003, p.55), “avaliar é ser capaz de acompanhar o processo de construção do conhecimento do educando, para ajudá-lo a superar obstáculos”

De acordo com Theodoro (2013), a avaliação é um ato pedagógico que auxilia a identificar, analisar e explicar as dificuldades e avanços dos alunos no decorrer do processo educativo e deve ajudar o professor a traçar novas estratégias.

Porem ela não se estabelece em atos isolados (prova), muito menos na fase final do processo ensino-aprendizagem. Ela é um processo contínuo e flexível que busca informações sobre o aluno e a qualidade da aprendizagem do mesmo (THEODORO, 2013, p.09).

Christofari (2012) afirma que na perspectiva da inclusão escolar a avaliação deve ser uma das alternativas para afrouxar os nós que prendem a escola em uma prática cotidiana mais preocupada com a disciplina e com o controle dos alunos, mais preocupada com o resultado do que com o processo e com uma prática pautada nas relações que constituem o espaço escolar.

Deve-se buscar adotar a postura crítica em relação a avaliações de caráter classificatório, por meio de notas, provas e outros instrumentos similares, pois estas mantêm a repetência e a exclusão nas escolas. Devemos fomentar a avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem, com a participação do aluno, tendo, inclusive, a intenção de avaliar o ensino oferecido e torná-lo cada vez mais adequado à aprendizagem de todos os alunos. A adoção desse modo de avaliar, com base na qualidade do ensino e da aprendizagem, já diminuiria substancialmente o número de alunos que são indevidamente avaliados e categorizados como deficientes nas escolas comuns (BRASIL, 2010).

Retomamos, aqui, as colocações de Rodrigues (2006), ao lembrar que as adaptações necessárias, tanto em avaliações, métodos ou conteúdos não devem ficar, exclusivamente, sob a responsabilidade do professor; devendo ser compartilhada com os demais atores da escola.

Ao se buscar construir uma escola democrática, heterogênea, acessível a todos e baseada na perspectiva da inclusão, permitiu-se a vivência da diversidade na escola. Tal diversidade deve também ser acompanhada dos processos avaliativos e metodológicos, como citado pelos próprios participantes,

Provas e exercícios adaptados (Professora Danielle – Vespasiano - RJ).

Utilizo provas adaptadas com foco no concreto (Professora Wanessa – Estiva - MG).

Através de métodos avaliativos diferenciados (Professora Josie – Pedro Leopoldo - MG).

Observo cada caso, analiso e aplico a melhor metodologia (Professora Sim – Ribeirão das Neves - MG).

Acredita-se que as adaptações são de suma importância e podem favorecer o processo de inclusão escolar, mas devem ser feitas com critérios, pois o foco das adaptações deve ser favorecer o aprendizado e não somente promover a integração ao grupo ou a socialização.

Não se pode, ainda, deixar de reconhecer a atuação destes professores que conseguem promover ações tendo como foco o aluno, indo contra a corrente em luta constante contra os desafios da prática profissional. Ocorre também que estas adaptações, mesmo sendo ações de cunho individual, devem ser pensadas como uma construção de toda a escola, como visto anteriormente com Rodrigues (2006), não sendo o professor o único a ser responsabilizado pelas ações do processo de inclusão escolar.

3.8.2 Afeto e respeito como bases para uma inclusão total

Como visto, anteriormente, nas reflexões de Mantoan (2003) e Skjorten (2013), a inclusão total pressupõe uma adequação de toda a estrutura física e humana aos pressupostos inclusivos. Diante desta premissa alguns professores, da amostra, responderam que ao praticar a inclusão escolar se valem de ações baseadas no afeto, no respeito, empatia, etc. Em relação a esta postura alguns citam,

Tratando o aluno primeiramente com todo o respeito e sem diferenciação com os demais inserindo-o no ambiente escolar, e procurando sempre promover uma educação qualidade e procurando torna-lo um aluno consciente dos seus direitos e respeitando-o não pela sua deficiência e sim pelos seus direitos como todos os outros (Professor Jorge – Diogo de Vasconcelos - MG).

Tenta tratar a criança com o máximo de respeito, conhecer mais a fundo a sua necessidade, conversar com profissionais, ou através de pesquisas,

buscar respostas objetivas, procurar entender a necessidade (Professora Maria – Sorocaba - SP).

Conscientizando os outros alunos a ter mais paciência com o colega, que todos somos diferentes e temos alguma característica que é considerado estranho para as outras pessoas, mas que somos lindos do jeito que somos (Professora Mavis – Manaus - AM).

Primeiro trabalhei a aceitação do aluno pela turma. Crianças seguem seu professor, se este acolhe com amor, eles fazem a mesma coisa (Professora Professora – Rio de Janeiro - RJ).

Tais dados reforçam uma postura baseada na solidariedade e mesmo amor à profissão, onde o papel do professor tem suma importância para o aprendizado de seus alunos.

Segundo Rogers (1978), para que haja aprendizagem verdadeira, é necessário que haja um envolvimento verdadeiro do aluno. Ele coloca que todo organismo vivo é digno de confiança. E esta confiança na pessoa é que impulsiona o aluno a aprender. Não aprender o que lhe é imposto, mas aquilo que ele julga ser o necessário. E que poderá, de alguma forma, fazer diferença em sua vida. É nessa relação de confiança estabelecida entre aluno e professor que o aprendizado pode ocorrer.

Para Basso (2002), tanto Wallon, quanto Piaget e Vygotsky concordam e abordam a questão da afetividade relacionada ao processo educativo, cada qual a sua maneira. Em Vygotsky esta relação aparece facilitando a zona de desenvolvimento proximal, pela interação saudável entre os sujeitos.

Para Wallon (1995), é relevante que a escola ofereça formação integral, ou seja intelectual, afetiva e social e que dentro da sala de aula, não deve estar apenas o corpo da criança, mas também suas emoções, sentimentos e sensações. Assim, a aprendizagem ocorre a partir de situações que intercomunicam afetividade com intelectualidade.

Concorda-se com Souza (2011), quando coloca que na sala de aula, a afetividade deve ser vista como uma ligação que aproxima professores e alunos, contribuindo para o aprendizado e a inclusão. O afeto e as emoções podem ser utilizados como mediadores da aprendizagem, sendo mais uma ferramenta a ser utilizada na prática pedagógica, sem desconsiderar o lado racional de todo o processo educativo.

Retornando aos relatos,

Respeito o direito de aprendizagem (Professora Alessandra – Ivinhema - MS).

Através do respeito e dos ensinamentos quando se fazem necessários (Professora Maria – Belo Horizonte - MG).

Tento tratar a todos com respeito e carinho pois isso é o que eles mas necessitam! (Professora Jaqueline – Mariana - MG).

Sendo empático e altruísta (Professor Aloilson – Betim - MG).

Fica claro que a inclusão escolar é um desafio árduo e que a postura do professor pode fazer toda a diferença neste processo. As posturas empáticas e de valorização do sujeito enquanto pessoa de deveres e direitos, mas acima de tudo um ser humano, pode tornar o processo menos desgastante e próximo de uma concretização.

3.8.3 O lazer como instrumento na inclusão escolar

A temática do lazer foi o que deu início a este trabalho, pois saber se este era usado e compreender como era usado na promoção da inclusão escolar, era o objetivo inicial e que originou o primeiro projeto de pesquisa. Diante dos desafios, já citados, a pesquisa tomou nova forma, mas o lazer permaneceu como um tema instigante e sua utilização, como prática pedagógica inclusiva, surgiu espontaneamente nos resultados dos questionários aplicados. Tal constatação permitiu sua inclusão nas categorias analisadas neste trabalho.

Nesta dissertação utilizou-se a concepção de lazer de Gomes (2011). Para esta autora o lazer tem caráter de um fenômeno cultural e que sempre existiu, mas somente a partir do processo de urbanização europeia que o mesmo passou a ser visto como um tempo e espaço destinado a experiências contrárias ao trabalho. O lazer é uma necessidade humana, sendo o que varia de uma cultura para outra e de acordo com o contexto histórico, social e cultural é a forma de satisfazer esta necessidade.

Para Gomes (2008), o lazer caracteriza-se pela vivência de inúmeras

manifestações da cultura, podendo-se citar: jogos, brincadeiras, festas, passeios, viagens, os esportes e também as formas de artes (pintura, escultura, literatura, dança, teatro, música, cinema), entre várias outras possibilidades, incluindo, ainda, o ócio. Então o lazer seria compreendido como:

Uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo (GOMES, 2004, p. 125).

A partir da perspectiva de Gomes (2004), pode-se dizer que, no contexto escolar, o lazer pode ser vivenciado em atividades lúdicas variadas, jogos, brincadeiras, a socialização no momento do intervalo e nas aulas, aulas de educação física. De acordo com Kupfer (1989), nos constituímos pelo olhar do outro; já Vygotsky (1989), mostra a importância da interação social na formação do sujeito e há na vivência do lazer aspectos facilitadores da relação entre os sujeitos e o contato entre o Eu e o Outro. Reconhece-se na vivência do lazer o aprendizado de responsabilidades sociais, regras, normas, a oportunidade de contatos primários e do desenvolvimento de sentimentos, solidariedade e de habilidades pessoais.

Para Marcellino (2001), encontra-se no lazer uma grande possibilidade de desenvolvimento, tanto dos aspectos biológicos e psicológicos, como da relação do indivíduo com a sociedade. Também é pela via do lazer que há a possibilidade de oportunidades privilegiadas e espontâneas, de contato com outras pessoas e de reflexão sobre a realidade na qual o sujeito está inserido. Nesse movimento há um desenvolvimento pessoal e social. Nas práticas de lazer vivenciamos plenamente a liberdade e a autonomia, sendo este um momento de realização.

Ao relacionar a vivência do lazer com a educação Marcellino (2004), reconhece-se na vivência do lazer as responsabilidades sociais, além da oportunidade de contatos primários e do desenvolvimento de sentimentos e solidariedade.

Ao responderem à questão: como você pratica a inclusão escolar foi possível verificar que 20% da amostra, ou seja, 31 professores citaram a utilização de alguma prática de lazer. Seja pela via do jogo, da brincadeira ou de algum aspecto lúdico de uma forma geral, como visto nestes resultados,

Crio quadros com comunicação alternativa usando exercícios adaptados métodos orais alfabéticos e jogos pedagógicos e atividades lúdicas estimulando as múltiplas inteligências (Professora Daniele – Belo Horizonte – MG).

Incluo através de jogos. Inserção do aluno em todas as atividades e adaptações necessário (Professora Inclusiva – Vespasiano – MG).

Tento deixar claro para os outros alunos que a criança de inclusão precisa do apoio de todos e quem ela também é capaz, faço atividades diferenciadas quando há necessidades, sento ela com um coleguinha que pode ajuda=lá também em algumas tarefas, tipo um jogo de montar por exemplo, a auxiliar normalmente com a ajuda da supervisão e do professor de classe monta ,isto é confecciona algum material que irá ajudar está criança, quando vai dar estes jogos diferenciados levam as crianças para fora de sala (Professora Claudinéia – Vespasiano – MG).

Uso recreação jogos e lazer (Professora Cris – Alenquer – PA).

Eu gosto de trabalhar de forma lúdica, utilizando jogos pedagógicos, massinhas, fantoches etc. Faço pesquisas na internet para pegar dicas para trabalhar com o aluno de inclusão (Professora Mulher – Belo Horizonte - MG).

Preparo o plano de aula junto com a auxiliar e fazemos jogos, atividades, oficinas para que ele de alguma forma entenda o conteúdo proposto dentro das suas limitações (Professora Ivani- São Mateu – ES).

Tento incluir através de jogos (Professora Wilka – Paracambi – RJ).

Uso muito de atividades variadas, a maioria adaptada e com nível de dificuldade que o aluno dê conta de acompanhar, também uso principalmente jogos e brincadeiras (Professora Maria – Vespasiano-MG).

Procuro realizar atividades que insiram esses estudantes, com exercícios em grupo de forma lúdica e que possam contemplar a todos (Professora Maria Caroline – Salvador - BA).

Procuro sempre trazer atividades de acordo com o nível do aluno e auxiliá-lo no aprendizado com jogos, atividades lúdicas e todo material que tiver a meu dispor (Professora Jack – Confins -MG).

Como não tenho um auxiliar tento trazer materiais pedagógicos confeccionados por mim. Na maioria das vezes com sucatas. Porém não é suficiente perde o interesse no decorrer do dia. Trago atividades para confeccionar com a turma prende a atenção por alimentos tempo. Gosto de brincadeiras no pátio para estimular e aprender de maneira prazerosa (Professora Adriana – Vespasiano -MG).

A partir dos resultados é possível verificar que o lazer pode ser um importante instrumento de ensino e de inclusão escolar. Ao inserir as vivências do lazer, no processo educativo, o professor não está desconsiderando ou reduzindo o aprendizado do aluno, como se este não tivesse condições de aprender e o lazer fosse uma opção de socialização ou mera ocupação do tempo em detrimento à assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de potencialidades. Para Piaget (2000), os

jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas um meio que contribui para o desenvolvimento intelectual enriquecendo-o. Já para Cratty (1975), o lazer contribui para o desenvolvimento intelectual da criança. Em reforço a esta colocação pode-se citar que dos 31 professores, 20 possuem pós-graduação o que pode significar que o conhecimento do lazer e sua estruturação no processo educativo foram adquiridos e/ou reforçados em seu processo de formação continuada.

Outro resultado importante é que dos 31 professores, 25 lecionam em escola pública e 6 em escolas privadas. Quanto ao nível em que atuam houve um equilíbrio onde todos os níveis da creche ao ensino médio foram contemplados quase que da mesma forma. Quanto à localização verificou-se que os professores vinham de todos os cantos do país, mas o destaque foi para o estado de Minas Gerais. Pode-se perceber que o uso do lazer como medicador ou facilitador do aprendizado na inclusão escolar não é característico de escolas públicas ou privadas, pois em ambas ele foi citado. Tampouco decorre de uma questão geográfica, pois em todas as regiões houveram professores que alegaram fazer uso do lazer em sua prática cotidiana.

Dos autores que sustentam a hipótese da utilização do lazer no processo educativo evidenciam-se as contribuições de Marcellino (2004), ao afirmar que o lazer também é um veículo de educação, bem como de desenvolvimento pessoal e social. Para ele até mesmo a evasão escolar pode estar vinculada a uma falta de sintonia entre as formas que a escola oferece ao aluno. “Deve haver espaço para o lazer na escola, que considere as suas possibilidades de aproveitamento enquanto práticas educativas” (MARCELLINO, 2004, p.102).

Em seu trabalho intitulado “Jogos para o ensino de conceitos” Aguiar (2004), mostra como inúmeros autores discorrem sobre o uso de jogos, brincadeiras ou práticas lúdicas variadas para favorecer o aprendizado de conteúdos escolares. Ou seja, o uso do lazer no processo pedagógico. Em seu trabalho ele destaca contribuições de Vygotsky (1989), Wallon (1979), Piaget (1975), Friedmann (1996), dentre outros. Isso evidencia que o tema é defendido por um leque de estudiosos, tendo grande relevância prática e acadêmica.

Senra (2016) mostra a importância das práticas de lazer para promover a inclusão escolar. Para a autora é nestas práticas que cada aluno pode descobrir sua própria maneira de aprender e conviver. E é através delas que o professor pode

redescobrir sentidos, funções, vínculos e potenciais que habitam e condicionam sua ação pedagógica.

Caldwell; Witt (2011), ao relatar as experiências do programa Plugged In, contam que os jovens envolvidos com as práticas de lazer se identificavam com um contexto social maior, eles desenvolveram um senso de comunidade e realizaram ações que contribuíram para a comunidade. Foi, também, desenvolvida uma compreensão de normas e tradições sociais e culturais e um senso de certo e errado; além de um grande senso de solidariedade. Tal experiência mostra como o lazer pode propiciar uma formação humana e solidária. Os mesmos autores mostram que as práticas de lazer favorecem o desempenho acadêmico, bem como a formação de laços afetivos e o envolvimento social. Percebe-se ainda, no lazer, o desenvolvimento da empatia favorecendo, assim, a aproximação com o outro e a inclusão.

O lazer oferece terreno fértil para o diálogo e troca de experiências, pois são nos momentos de lazer que muitos dos mecanismos de opressão estão afrouxados. Pode-se dizer o que se pensa, questionar o outro, concordar ou discordar, aprender, reaprender e criar a todo momento. Nos momentos de lazer o governo pode ser criticado, elogiado, notícias compartilhadas, é o momento perfeito para a criação de uma consciência política e social. No lazer vivencia-se ao mesmo tempo o lugar do Eu e do Outro, dando ao sujeito uma capacidade de aprendizado inexistente em outros contextos.

Todo o exposto mostra que o lazer tem grandes potencialidade como instrumento de inclusão escolar, pois pode propiciar condições para o desenvolvimento e para o aprendizado.

3.8.4 O papel do acompanhante pedagógico/professor de apoio na inclusão escolar

A opção por tornar a figura do acompanhante pedagógico uma categoria de análise, deve-se ao fato deste ter sido citado em vários momentos do questionário. 33% da amostra citou sua presença, na escola e/ou na sala de aula, como um tratamento diferenciado da escola inclusiva. Já 72% alegam ter a presença deste profissional em sua sala. Ao tratar das observações e comentários ou mesmo sobre o

que, em suas opiniões, deveria ocorrer para o sucesso da inclusão escolar; o acompanhante pedagógico teve sempre grande destaque, seja pela ausência ou relato da necessidade deste profissional.

Entre as nomenclaturas utilizadas para nomeá-lo encontramos as seguintes opções nos resultados: professor de apoio, acompanhante pedagógico, tutor, auxiliar pedagógico e monitor. Independente do nome, todos tem a função de ajudar o aluno, para os quais foram designados, realizando intervenções que promovam a mediação entre este aluno e o conteúdo, buscando, sempre, promover o aprendizado. Ao falar destes profissionais alguns professores relataram,

Os professores auxiliares que são de extrema importância são pouquíssimos (onde eu trabalho, temos apenas um para revezar ente todo o período). Para um resultado mais eficaz deveriam ter um número bem maior desses profissionais (Professora Nara – Itaquaquecetuba - SP).

Necessitamos de professores de apoio (Professora Wanessa – Estiva - MG).

Mais pessoas!! Não temos monitores muitas vezes... (Professora Acca – Rio Grande - RS).

Ter muito mais profissionais para auxiliar em sala de aula e fora também (Professora Cristina – Itápolis - SP).

Tem de ter de auxiliar, monitora, para o aprendizado realmente acontecer. Para todos terem a atenção que merecem e necessitam (Professora Determinada – Gravataí - RS).

Mais especialistas e assistentes nas escolas (Professora Noeli – Teodoro Sampaio - SP).

Todos os alunos que necessitam devem ter um professor de apoio, porque para o professor regente da atenção individual a todos, cada um com uma dificuldade e mais os especiais, acaba ficando sobrecarregado (Professora Edna – Presidente Bernardes - MG).

Deveríamos ter pessoas devidamente capacitadas ajudando em sala de aula (Professora Maria – Goiana - PE).

Monitoria intensiva de um professor de apoio (Professor André – Vespasiano - MG).

Precisa de um auxiliar pedagógico (Professora Aline – Fazenda Rio Grande - PR).

Maria Minas Gerais Belo Horizonte Os profissionais de apoio ainda que queiram, não têm condições de desenvolver um trabalho bacana. Fazem tudo dentro do que é possível dentro da escola, com os recursos que as mesmas têm e porque não dizer: tudo muito precário (Professora Maria – Belo Horizonte - MG).

O professor fica sozinho, sem apoio, com o aluno dentro da sala de aula. Temos os monitores, porém a maioria, só tem o Ensino Médio. É muito comum o professor adoecer e precisar de licença psiquiátrica, dependendo da gravidade da situação do aluno (Professora Professora – Belo Horizonte - MG).

Gostaria que colocassem profissionais capacitados, adequados para lidar com os mesmos, pois na maioria das vezes colocam estagiários e os mesmos não tem qualificações e nem entendimento necessário para ajudar a evolução de quem necessita (Professora Laysa – Campo Grande - MS).

Ainda tem muito a ser feito. Os auxiliares precisam ser mais bem preparados, cada caso deve ser analisado separadamente (Professora Valdirene – Belo Horizonte - MG).

Para muitos professores o acompanhante pedagógico/professor de apoio é uma figura de extrema importância para o processo inclusivo, pois ambos compartilham os desafios promovidos pela inclusão escolar. Como pode ser observado nos resultados, infere-se que alguns destes profissionais de apoio, não possuem uma formação específica para os casos em que atuam.

Os monitores são cabos políticos sem nenhum conhecimento e nem formação. Alguns tem menos instrução do que o próprio aluno (Professora Deia – Vespasiano - MG).

Há um caminho longo a ser seguido, cuidadores totalmente despreparados, profissionais sem a menor noção do que é inclusão, incluindo a equipe gestora, que tenta maquiagem essa inclusão, e mostrar que está tudo lindo (Professora Maria – Sorocaba - SP).

São profissionais sem qualificação técnica específica contratados pelo estado, que acompanham os alunos de maneira integral, sem, contudo, promover a integração real, com a amplitude do desenvolvimento que o aluno poderia apresentar caso fosse auxiliado por colaboradores capacitados (Professora Danielle – Belo Horizonte - MG).

Isso aumenta o desafio e ressalta o papel do professor regente, pois o professor de apoio/acompanhante pedagógico auxilia os alunos que acompanha, mas é sempre orientado pelo professor regente, pois é deste a responsabilidade sobre a turma e todos os seus alunos. Isso destaca a importância de um trabalho conjunto e de uma boa relação entre estes profissionais.

Neste quesito lembramos, ainda, que 68% dos professores alegaram ter uma boa relação com seus acompanhantes pedagógicos.

É uma relação de companheirismo. Todas as atividades trabalhadas com este aluno na sala de recurso são desenvolvidas juntamente com professor do regular comum (Professora Luiza – Diogo de Vasconcelos - MG).

Tranquila. Planejamos juntas as atividades que necessitam de adaptação e ela auxilia na mediação direta com ele comum (Professora Sra.– Araucária - PR).

Boa, repasso a ela o planejamento e atividades para adaptar ao aluno incluso comum (Professor Ed. – São Luís de Montes Belos - GO).

De muito companheirismo. Estamos sempre trocando ideias de como ajudar nisso aluno, e sempre uma ajudando a outra (Professora Meredith Gray – São Paulo - SP).

Mas o que diz a legislação sobre este tema? Todo o aparato que rege a presença de um profissional de apoio, está vinculado à figura de uma pessoa com deficiência, transtorno, etc. Isso fica claro na Lei que trata do direito das pessoas com autismo (12764/12), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/15), a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, dentre outras. Evidencia-se que novamente a inclusão escolar é pensada pelo viés da educação especial, Na LDBEN há a garantia, sempre que for necessário, de serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno portador de necessidades especiais. A questão é como definir o que são necessidades especiais, principalmente no contexto da diversidade e das diferenças, propiciado pela inclusão escolar.

Para Mantoan (2006), o professor regente deve crer no potencial de seus alunos e buscar criar condições para que todos consigam aprender, independentemente de suas diferenças e especificidades.

Escolas de todo o mundo, impulsionadas, sobretudo pela Convenção de Salamanca, tiveram que dar conta de incluir crianças que precisavam de ajuda em classes já existentes, muitas vezes com grande número de alunos e professores, cuja formação não havia se preocupado com esses aspectos. Neste momento, a opção para muitos foi colocar um profissional especializado na sala de aula (MOUSINHO, et. al., 2010, p. 2).

Para Mousinho et al (2010), o professor de apoio/acompanhante pedagógico deve ser um agente mediador do desenvolvimento e aprendizado do aluno, sendo um profissional que presta atendimento educacional ao aluno que necessita de auxílio e mediação em tempo integral e irá auxiliar o professor regente no trabalho com este aluno.

Percebe-se que o papel do professor de apoio/acompanhante pedagógico é fundamental para o sucesso da inclusão e sua figura, não deve ser vinculada à educação especial. Ocorre que tais profissionais deveriam ser selecionados, mediante

a necessidade dos alunos e terem capacidade técnica o suficiente para lidar com as demandas que surgirão. Esta ideia é compartilhada por Barkley (2008) e reforça a importância destes profissionais para o processo de inclusão escolar. Infelizmente isso nem sempre ocorre, o que sugere uma falha no processo de inclusão, onde se faz necessária a presença dos acompanhantes pedagógicos/professores de apoio. Ressaltamos que esta não é uma crítica feita à figura do profissional de apoio, mas ao sistema, que muitas vezes não é capaz de suprir as demandas que pretende sanar.

A maior parte dos professores entende o papel do professor de apoio/acompanhante pedagógico e assumem a responsabilidade, compartilhando as dificuldades e os louros do processo de inclusão escolar. Estes preparam as atividades diferenciadas, quando necessário, e instruem o professor de apoio\acompanhante pedagógico em como prosseguir na aula. Cabe lembrar que o papel do professor de apoio\acompanhante pedagógico é de ajudar a incluir, nunca segregar o aluno dos demais.

Concluindo a temática do profissional de apoio, cabe falar da figura do professor da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Alguns professores o citaram como sendo um professor de apoio, mas este profissional tem um papel de destaque, seja na educação especial ou na inclusão escolar. 52% dos professores que responderam o questionário apontaram que não existe este recurso nas escolas onde os professores atuam. O que é um problema sério, devido à importância deste recurso para uma escola que pretende ser inclusiva. O acesso à sala de AEE deve ser realizado no contraturno das atividades letivas tradicionais e, como visto anteriormente, é dispensado a exigência de qualquer laudo para este acesso. Na sala de AEE o profissional ajudará o aluno a desenvolver habilidades que ajudaram no desenvolvimento e no aprendizado e não a explicação de conteúdos disciplinares. O professor da sala de AEE não é um professor de reforço escolar. Tal premissa pode ser vista com Rogers (1978) e Stainback; Stainback (2006), desenvolver as potencialidades humanas é mais importante que adquirir noções de uma área de conhecimento. Caldwell; Witt (2011) mostram em seus trabalhos que as habilidades desenvolvidas refletem positiva e diretamente no aprendizado. O exposto mostra a importância da atuação do professor de AEE e da existência e disponibilidade desta sala para todos os alunos que dela necessitem.

3.9 Sugestões à proposta da inclusão escolar

Ao sugerirem ações para que o processo da inclusão escolar se tornasse mais efetivo, alguns participantes destacaram a redução do número de alunos em sala e ações governamentais e de valorização da categoria, como pode ser visto a seguir.

3.9.1 Redução do número de alunos em salas de aula inclusivas

Outro ponto que alguns membros desta pesquisa relataram é que as salas de aula deveriam ter um número menor de alunos, pois, isso, facilitaria as ações dos professores frente os desafios da inclusão.

Temos poucos alunos em sala, então o processo de inclusão ocorre de forma muito satisfatória (Professor Dieier – Formosa - GO).

Devemos ter salas de aula com menos alunos (Professora Eliane – Belo Horizonte - MG).

Este dado corrobora relatos que pude acompanhar ao longo de minha prática profissional. O excesso de alunos, por sala, pode comprometer a qualidade do processo educativo, pois além do maior desgaste do professor, isso requer maior cooperação dos alunos, bem como um aparato estrutural que dê conta deste número.

Outro cruzamento de dados da pesquisa, tendo como base a nota de autoavaliação, foi capaz de corroborar estas falas. Dos 42 professores com autoavaliação com conceitos A ou B, apenas 10, possuem salas com mais de 30 alunos, como pode ser observado no quadro a seguir,

Quadro 05 - Cruzamento de dados: notas x N° de alunos

| Nº de alunos por turma | Quantidade |
|------------------------|------------|
| Até 15 alunos | 05 |
| Entre 16 e 20 alunos | 08 |
| Entre 21 e 25 alunos | 09 |
| Entre 26 e 30 alunos | 10 |
| Acima de 30 alunos | 10 |
| Total: | 42 |

Fonte: O autor (2019).

Percebe-se que os resultados contradizem as colocações de Rodrigues (2006), como visto anteriormente. Ocorre que autores como Stainback; Stainback (1999) e Barkley (2008), defendem a premissa de um número reduzido de alunos por turma. Tanto para estes autores, quanto para os professores, com um número menor de alunos a qualidade das ações poderia ser melhor e mais efetiva.

3.9.2 Ações governamentais e a valorização do professor

Alguns professores relataram que há necessidade de maiores ações de cunho governamental e de valorização dos professores.

Precisamos de mais apoio do governo (Professora Maria – Sorocaba - SP).

O governo devia propiciar melhores condições ((Professora Determinada – Gravataí - RS).

É necessário maior apoio dos governantes para terem o espaço escolar que atenda todas as necessidades destes alunos (Professora Maria – Belo Horizonte - MG).

Os profissionais devem ser melhor valorizados (Professora Jack – Confins - MG)

Deve mais valorização do professor (Professora Mulher – Belo horizonte - MG).

Em certos momentos desta pesquisa pudemos nos deparar com respostas que pareciam verdadeiros desabafos. Ao evidenciar a valorização da figura do professor, cremos que estes profissionais buscam, através da valorização e do reconhecimento, melhores condições para que possam realizar seus trabalhos em seu cotidiano profissional.

Tais apontamento, também, são defendidos por Mantoan (2006), Brasil (1996; 2015), Tardif (2014), dentre outros. Não há ação sem vontade e engajamento. E a inclusão escolar é um paradigma que necessita ser traçado com a participação de todos e, verdadeiramente, envolvidos com o processo de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU INICIAIS?

Ao iniciar este trabalho de pesquisa constatei, pela vivência profissional, que a inclusão escolar era um conceito que muitas vezes divergia da prática, sendo necessário aprofundar os conhecimentos sobre esta temática, devido à sua importância para a educação atual. As dificuldades, ao longo do processo de realização desta pesquisa, tornaram-se fatores motivacionais, pois a cada desafio surgia uma adaptação para dar sequência ao trabalho que ao longo de sua realização contou com inúmeras alterações. Os questionários substituíram a observação e a tela do computador os espaços entre os muros da escola. Estes instrumentos mostraram algumas limitações, mas, também algumas vantagens; principalmente no que diz respeito a diversidade dos dados coletados. Os desafios foram muitos, mas o trabalho trouxe revelações valiosas.

Pode-se dizer que foi possível ter êxito na tarefa de cumprir o objetivo de conhecer como a inclusão escolar ocorria na prática diária de vários professores espalhados pelo país, além de outras faces que compõe a dinâmica do processo inclusivo. Reafirmamos que cada professor (a), ao ceder seu tempo e compartilhar suas experiências, ajudou na concretização deste trabalho.

O aprendizado nesta caminhada foi bastante profícuo e pudemos constatar que a inclusão escolar se constitui ainda como um conceito desconhecido para a maioria dos docentes participantes da pesquisa, sendo confundida com a educação especial na perspectiva da inclusão, seja por desconhecimento a respeito do assunto ou por compreensões conceituais que não correspondem à visão atual dos processos de inclusão. Como a educação escolar se configura como um direito de todos e são inúmeras as situações com as quais os docentes lidam em seu cotidiano, com relação à inclusão escolar, se faz necessária a garantia não só do direito ao acesso, mas, sobretudo, aprofundar os conhecimentos sobre esta temática a fim de contribuir para a quebra de paradigmas a respeito da inclusão escolar. Destaca-se, também, a interface entre os saberes médicos e pedagógicos, que parecem não se complementar, chegando o saber médico a se sobrepor ao pedagógico. Isso ficou evidente nos resultados, onde foi possível perceber que os 153 participantes, ainda, estão vinculados ao modelo médico. Percebeu-se que para muitos, a figura do professor de apoio/acompanhante pedagógico é muitas vezes a de um salvador e que

seu papel ainda não é muito claro em algumas escolas e mesmo para alguns professores regentes. Muitos salientaram a importância de uma formação que seja capaz de lhes dar condições para lidarem com os desafios desta inclusão escolar.

Ao verificar a realidade dos professores e suas práticas e posturas diárias para promover a inclusão escolar, foi possível perceber que alguns creem neste paradigma e apostam que é necessário haver envolvimento pessoal, afeto e respeito objetivando o sucesso deste modelo. Nesta mesma realidade constatou-se que os professores se adaptam às realidades diárias, seja por meio de metodologias, avaliações ou mesmo posturas profissionais. Também foi possível evidenciar que o lazer, na figura de jogos, brincadeiras ou outras atividades lúdicas é capaz de ser um instrumento de inclusão escolar, pois este não desmerece o aluno, ou desacredita de seu potencial, mas pode, ao contrário, ser um potencializador do aprendizado e do desenvolvimento.

Observou-se, também, que um número pequeno, do grupo pesquisado, destacou o papel fundamental da família para o processo educativo e para a inclusão escolar. Confirmou-se, ainda, que a escola é palco de ação de vários atores e que a abordagem multidisciplinar pode trazer importantes contribuições ao processo inclusivo. Viu-se que os professores desejam que a inclusão se efetive e clamam por melhores ações do poder público e de uma maior valorização profissional. O estudo revelou grandes dificuldades para a realização de uma inclusão efetiva, mas, também apresentou bons exemplos que mostram que a inclusão é possível.

Afirmamos que este trabalho alçou altos voos, pois um dos objetivos era verificar estas realidades distintas, buscando conhecer suas semelhanças ou discrepâncias, entretanto foi possível perceber que as realidades, aqui, mostradas, são muito parecidas. Independentemente da localização geográfica, de norte a sul, leste a oeste deste país continental, verificou-se discursos próximos quando se trata do processo de inclusão escolar, suas características e seus desafios.

Acreditamos que este estudo pode contribuir de forma positiva para avanços de políticas de inclusão escolar, seja pela sensibilização das realidades conhecidas e vivenciadas, seja pela motivação proporcionada pelos relatos positivos. Os professores não estão sozinhos, apenas distantes no espaço geográfico. Espera-se, também, que os resultados possam ter demonstrado que a inclusão escolar ainda tem muito a evoluir e que é vital ações de cunho mais prático para que isso ocorra, como por exemplo: investimentos em formações voltadas para a temática da inclusão

escolar, seja como formação continuada, nas próprias escolas, e/ou nas licenciaturas e cursos de Pedagogia. Maior fomento à participação multidisciplinar nos contextos educativos, dentre outras propostas, como pode ser visto neste trabalho.

Ao falar dos limites desta pesquisa acredita-se que poderiam haver, ainda, mais resultados e mais análises da realidade da inclusão escolar, entretanto o tempo, de certa forma reduzido e os desafios que surgiram ao longo da realização desta pesquisa, dificultaram maior aprofundamento e avanços neste sentido. A intenção inicial era de um estudo de caso. No entanto, devido às dificuldades que o campo de pesquisa ofereceu, recorreremos ao questionário on-line como instrumento de coleta de dados. Se por um lado, este questionário apresentou limitações quando comparado à proposta inicial, por outro propiciou contato ampliado com o campo, permitindo um contato maior e com sujeitos distintos aumentando, assim, a contribuição para uma análise ampla e diversa. Entretanto, devido a tal diversidade e volume de dados, bem como as limitações do questionário, não foi possível fazer um aprofundamento nas categorias analisadas.

Este estudo demonstrou, também, que a área da inclusão escolar ainda é um campo fecundo e que necessita de inúmeros outros estudos, por isso estas considerações nos parecem mais iniciais que finais. Cremos que esta dissertação possa oferecer inspiração para que outras pesquisas sejam feitas, focando a realidade cotidiana de escolas onde há a premissa de uma inclusão escolar, dando voz aos professores e demais profissionais que ali atuam, ajudando a revelar os desafios e potencialidades deste processo.

Pessoalmente creio que os temas da abordagem multidisciplinar e a apropriação do saber dos laudos pelos professores, em sua distinção de rótulo e diagnóstico, seriam opções interessantes de pesquisa. Outra questão, com baixo número de relatos, foi a da acessibilidade e sua relação com a prática diária, o que, também, seria um objeto de estudo interessante.

Ousamos, ainda, fazer duas provocações. A primeira se refere à questão do papel do professor e de sua formação diante da inclusão escolar. Como visto, nas páginas anteriores, pra muitos professores uma formação voltada para demandas de uma educação inclusiva é fundamental. Obviamente não se pode desconsiderar a importância de uma boa formação, mas questiono se somente esta formação seria o suficiente, pois por detrás do professor, existe um ser único que com sua subjetividade

e experiências se constitui sujeito. Falar de inclusão escolar não é falar de diversidade, mas sim de diferenças, diferenças estas, que nos marcam enquanto seres humanos. E para alguns lidar com estas diferenças é uma tarefa árdua. Então como seria esta formação, que além de abordar questões curriculares, ajudaria o professor a lidar com o leque de desafios da proposta inclusão escolar. A segunda provocação trata da forma como o tema da inclusão é abordado, tanto em meios acadêmicos, quanto em outros. É comum a expressão aluno de inclusão, como, também, pode ser verificado nos resultados, porém esta colocação dá a esta inclusão um status que por si só já exclui. A inclusão escolar não é uma entidade dentro do processo educativo, não se traz os alunos para a inclusão, onde estes alunos, se separam dos demais, mesmo que de forma branda; mas para a escola e para este processo de aprendizagem. Assim, a inclusão em educação seria uma forma mais coerente de abordar esta temática.

Este trabalho foi a realização de um percurso árduo e também a realização de um sonho. Não houve pretensão em mostrar noções de certo ou errado, mas apenas de expor a realidade vivenciada pelo grupo de professores que participou desta pesquisa. Realidade esta, que está longe dos códigos legislativos, pois como alguns pontuaram em seus relatos, o que diz a Lei está cada vez mais distante do que ocorre nas escolas. Pude constatar que a realidade vivenciada na prática profissional se repete em contextos distintos, cidades distintas, repetindo-se as dificuldades, o empenho pessoal e acima de tudo a esperança de fazer dar certo. Não devemos mais encarar a inclusão escolar como um paradoxo, ou uma utopia, mas como uma realidade possível, que cabe a todos, enquanto sociedade, fazer acontecer. Afinal a inclusão escolar, nada mais deveria ser que seres humanos, em contato com outros seres humanos, agindo como seres humanos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Serapião. **Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papyrus, 2004. 96 p.
- Ainscow, Mel; Ferreira, Windyz. **Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais**. 2003. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto:Porto Editora.
- ALENCAR, Débora do Nascimento Fernandes de et al. **Educação inclusiva, política educacional e direitos humanos: uma reflexão sobre a legislação brasileira**. 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID5338_14082016213625.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.
- ALVEZ, Dáfni; FILHO, Dalson Figueiredo; HENRIQUE, Anderson. **O Poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo**. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/politicohoje/article/view/3723/3025>> Acesso em: 20 mai. 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. In: O planejamento de pesquisas qualitativas. 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-1SF/Canrobert/Pesquisa_Quantitativa.pdf>. Acesso em: 10 NOV. 2017.
- AMARAL, Marciliana Baptista et al. **Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em juiz de fora**. 2014. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga; **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso**. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto, 2002.
- ARANHA, Maria Salete Fábi. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica**. 1995. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. de 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: e Vozes, 2000.

AZANHA, José Mario Pires. **Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a12/>>. Acesso em: 22 de mai de 2017.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/06.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARKLEY, R. A. et al. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Manual para Diagnóstico e Tratamento**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASSO, Cíntia Maria. **Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computadores**. 2002. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_00/Cintia-L&C4.htm>. Acesso em: 12 de jan. 2019.

BATALHA, Denise Valduga. **Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira**. 2009. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1915_1032.pdf>. Acesso em: 12 de mai. 2018.

BENTES, Nilda de Oliveira. **Vigotski e a Educação Especial: Notas Sobre Suas Contribuições**. 2011. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/41>> Acesso em: 22 jan. 2019.

BERELSON, B. (1952). Content Analysis in Communication Research. Glencoe, Ill: Free Press apud STEMLER, Steve. **An Overview of Content Analysis**. 2001. Disponível em: <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17t>>. Acesso em: 24 de mai. 2018.

BETZEK, Simone Beatris Farinon. **Estado da arte da democratização ou massificação do ensino superior após a década de 90**. <<http://eventos.ifc.edu.br/seminariointegrado/wp-content/uploads/sites/4/2015/03/DEMOCRATIZA%C3%87%C3%83O-OU-MASSIFICA%C3%87%C3%83O-DO-ENSINO-SUPERIOR-AP%C3%93S-A-D%C3%89CADA-DE-90.pdf>>. Acesso em: 22 de mai de 2017.

BEYER, Hugo Otto. **Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã**. 2002. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20993/000411351.pdf?sequence=1> > Acesso em: 22 jan. 2018.

BIRGIN, A. **Massificação do ensino**. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/113.pdf>>. Acesso em: 22 de mai de 2017.
BISOL, Cláudia Alquati; SANGHERLIN, Rafaella Ghidini; VALENTINI, Carla Beatris. **Educação inclusiva: estudo de estado da arte das publicações científicas brasileiras em Educação e Psicologia**. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2747>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, jul./dez. 2012 apud ROSA, Chaiane de Medeiros; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. **Expansão, democratização e a qualidade da educação no Brasil**. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/35982>>. Acesso em: 22 de mai de 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33a ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Censo Escolar 2017 – Notas Estatísticas**. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 28 de mai. 2018.

_____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 dez. 2016.

_____. Senado Federal. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Brasília: 2015.

_____. **NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. 2014. Disponível em: <<https://www.mpmt.mp.br/download.php?id=11143>>. Acesso em: 11jan.de 2019.

_____. **Portaria 2.344/2010 da Secretaria dos Direitos Humanos de 3 de novembro de 2010**. 2010. Disponível em: <<https://www.mpmt.mp.br/download.php?id=11143>>. Acesso em: 23 de mai de 2017.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 nov. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 dez. 2000.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília: Corde, 1997.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº**

9394/1996. Brasília: 1996.

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

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 05 jun. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. 292 p.

BURKE, Thomas Joseph. **O professor revolucionário: da pré-escola à universidade**. Petrópoles, RJ: Vozes, 2003.

CALDWELL, Linda L.; WITT, Peter A. **Leisure, recreation, and play from a developmental context**. 2011. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/yd.394/pdf>>. Acesso em: 09 ago 2018.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. 701 p.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 24 de mai. 2018.

CAMPOS, S. M. G.; MARTINS, R. M. L. **Educação Especial: aspectos históricos e evolução conceitual**. Revista do ISPV, Viseu, n. 34, p. 223-331, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium34/17.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

CARDOSO, Oldimar; PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais**. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a08v35n1.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **“Democratização do ensino” revisitado**. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a11.pdf>>. Acesso em: 22 de mai. de 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Rompendo barreiras de aprendizagem**. Educação inclusiva. Porto Alegre, Ed. Mediação, 2000.

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

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. **A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão**. 2011. In: FACCI, M. G. D. MEIRA, M. E. M. TULESKI, S. C. A exclusão dos “incluídos” – uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012.

CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **Práticas pedagógicas e saberes docentes: perspectivas e implicações para o trabalho e para a formação de professores**. 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/438-_PR%C3%81TICAS_PEDAG%C3%93GICAS_E_SABERES_DOCENTES_PERSPECTIVAS_E_IMPLICA%C3%87%C3%95ES_PARA_O_TRABALHO_E_PARA_A_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. **Atendimento Educacional Especializado: uma nova proposta de educação inclusiva**. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21208>>. Acesso em: 31 de jan. 2019.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: relações possíveis**. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/780/645>>. Acesso em: 29 fev. 2019.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. 2012. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf> Acesso em: 22 jan. 2019.

COLLARES, Cecília A.L.; MOYSÉS, Maria Aparecida A. **Controle e Medicalização na Infância**. 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/viewFile/2456/2090>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

_____. **Preconceitos no Cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **RESOLUÇÃO CFM nº 813/77**. 1977. Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/cfm/1977/813_1977.htm>. Acesso em: 28 jul. 2018.

CORNÉLIO, M.; SILVA, M. M. **Inclusão Escolar: realidade ou utopia?** 2009. Disponível em <<http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/PO17408053808.pdf>>. Acesso 21 ago. 2018.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Barreto, Kelly Coelho; PINHEIRO, Barreto, Wesley. **A formação dos professores e a inclusão escolar**. 2017. Disponível em: <<https://ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/viewFile/211/124>>. Acesso em: 30 de jan. 2019.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial**. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a07.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2019.

CRATTY, Bryant J. **A inteligência pelo movimento**. Editora Difel, 1975.

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

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. Designing and conducting mixed methods research. 2nd. Los Angeles: SAGE Publications, 2011 apud PARANHOS, Ranulfo; et al. **Uma introdução aos métodos mistos**. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/v18n42/1517-4522-soc-18-42-00384.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

DANELUZ, Mariluci. **Escola e família: duas realidades, um mesmo objetivo**. 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/10103571/ESCOLA_e_FAM%C3%8DIA_DUAS_REALIDADES_UM_MESMO_OBJETIVO>. Acesso em 16 jan. 2019.

DECHICHI, C. et al. **Alguns aspectos históricos no atendimento a pessoa com deficiência**. 2009. Disponível em: <<http://www.ead.ufu.br/file.php>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FEITOSA, Raphael Alves; LEITE, Raquel Crosara Maia. **O trabalho e o saber docente: construindo a mandala do professor artista-reflexivo**. 2011. Edição Kindle.

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 1997. Rio de Janeiro, Forense Universitária.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

_____. **A História da Loucura na Idade Clássica**. 1997. São Paulo, Perspectiva.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Ávila. **Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?** 2012. Disponível em: < <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamono-grafia.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira.** 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0157.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

GATTI, Bernadete A. **Estudos quantitativos em educação.** Educação & Pesquisa, v.30, n.1, p.11-30, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2017. 184 p.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2010, 200 p.

GIUMBELLI, Emerson. **A noção de crença e suas implicações para a modernidade: um diálogo imaginado entre bruno latour e talal asad.** 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ha/v17n35/v17n35a11.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social.** 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas.** Belo Horizonte: UFMG/EEF/CELAR, 2008. 157 p.

_____. **Compreensões de lazer/Ócio na América Latina: Uma Análise Conceitual.** 2013. Disponível em: <http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV16N04_a4.pdf>. 07 ago.2016.

_____. **Estudos do lazer e geopolítica do conhecimento.** Licere, v. 14, n. 3, p. 1-26, 2011. Disponível em: <<https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/licere/article/view/489>>. Acesso em: 07 ago.2016.

GONÇALVES, D. I. F. **Pesquisas de marketing pela internet: As percepções sob a ótica dos entrevistados**. Revista de Administração Mackenzie, V. 9, N. 7, Nov/Dez 2008.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

GOTTI, M. O. (1998). **Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial**. Em M. Marquenzine (Org.), Perspectivas multidisciplinares em educação especial (pp.365-372). Londrina: Ed. UEL.

GUIMARÃES, Arthur. **Inclusão que funciona**. Nova Escola, São Paulo, Ano XVII n. 165, p.40-47, set. 2003.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002. 327 p.

HANKEL, Luiz Fernando; STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. **Profissão Docente**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 156 p.

HATTGE, Morgana Domênica. **A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle do risco social**. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. In/exclusão: nas tramas da escola. Canoas: Ulbra, 2007, p.189-200.

HOLLERWEGER, Silvana; CATARINA, Mirtes Bampi Santa. **A importância da família na aprendizagem da criança especial**. 2014. Disponível em: < https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/9_1.pdf>. Acesso em: 24 de jan. 2019.

ILIEVA, J.; BARON, S.; HEALEY, N. M. Online surveys in marketing research: pros and cons. International Journal of Marketing Research, 2002, apud VIEIRA, Henrique Correa; CASTRO, Aline Eggres de; JÚNIOR, Vitor Francisco. 2010. **O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/recursos/online/inquiries/O%20uso%20de%20question%C3%A1rios%20via%20e-mail%20em%20pesquisas%20acad%C3%A1micas%20sob%20a%20%C3%B3tica%20dos.pdf>. Acesso em: 08 de mai. de 2018.

JUSTO, Henrique. **Carl Rogers: teoria da personalidade, aprendizagem centrada no aluno**. 5.ed. Canoas: La Salle, 2003. 207 p.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: São Paulo: Ed.Unimep, 2002.

Krippendorff, K. (1980). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology. Newbury Park, CA: Sage apud STEMLER, Steve. **An Overview of Content Analysis**. 2001. Disponível em: < <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17t>>. Acesso em: 24 de mai. 2018.

KONKEL, Eliane Nilsen; ANDRADE, Cleudane; KOSVOSKI, Maria Clair. **As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: a visão dos professores do ensino fundamental**. 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19144_8387.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2019.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Editora Scipione, 1989. 103p.

LEITE, Lucia Pereira; ARANHA, Maria Salete Fábio. **Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial**. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722005000200011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 out. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p.

LOPES, José Rogério. **“Exclusão social” e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade**. Revista Psicologia & Sociedade, Porto Alegre, v.2, n. 18, p. 13-24, mai/ago 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n2/02.pdf>>. Acesso em 11 mar 2018.

LOPES, Lorena Martins. **Ludicidade: uma alternativa para a educação inclusiva no ensino regular** – Monografia de especialização. 2012. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4691/1/MD_EDUMTE_I_2012_14.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão como prática de governamentalidade**. In: LOPES, Maura Corcini; HATTEE, Morgana Domênica. (orgs). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. **Inclusão, biopolítica e educação**. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12942/9452>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues et al. **Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto**. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n2/02.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 382 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no brasil- da exclusão à inclusão escolar**. 2003. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2013. Disponível em: <<https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. 11 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004. 164 p.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. **Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações**. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00349.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MAZER, Sheila Maria; BELLO, Alessandra Cristina Dal; BAZON, Marina Rezende. **Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados**. 2009. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100002>. Acesso em: 21 nov. 2017.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial. São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIRA, Lethicia Nascimento; MESQUITA, Amanda Alvino; Gomes, Silvana Nobrega. **Jogos e brincadeiras populares como forma de inclusão**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA5_ID3402_22102016232340.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002>. Acesso em: 22 out. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. 95 p.

_____. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MININI, Vanda Cristina Moro. **Concepções pedagógicas e práticas de ensino: significações de professores a partir da associação livre de palavras**. 2009. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a07.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2018.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial. 2003**. Disponível em: < <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva. Contextos sociais.** Porto Alegre. Artimed, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores entre saberes e práticas.** 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 nov. 2017.

MOREIRA, Daniel Augusto. 2007. **O uso de programas de computador na análise qualitativa: oportunidades, vantagens e desvantagens.** Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/27898/o-uso-de-programas-de-computador-na-analise-qualitativa-oportunidades-vantagens-e-desvantagens>. Acesso em: 08 de mai. de 2018.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Silvia Helena Altoé. **O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná.** 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000300011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 out. 2017.

MOUSINHO, R; SCHMID, E; MESQUITA, F; PEREIRA, J; MENDES, L; SHOLL, R & NÓBREGA, V. **Mediação Escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões.** Revista de Psicopedagogia, São Paulo, vol 27, nº 82, 2010, p. 02-08. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/exportar-pdf/223/v27n82a10.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2018.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes. **Educação especial e educação inclusiva: aproximações e convergências.** 2014. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA-%20APROXIMA%C3%87%C3%95ES%20E%20CONVERG%C3%84NCIAS.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política: ideias para a reforma democrática do Estado.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos.** 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

OLIVEIRA, Renata da Silva. **Formação de professores: saberes necessários à prática educativa.** 2001. Disponível em: <<http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/Ensaio%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20-%20SABERES%20NECESS%C3%81RIOS%20%C3%80%20PR%C3%81TICA.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, set./dez. 2004.

OYAMA, Edison Riuitiro Oyama. **A democratização do ensino com Anísio Teixeira versus educação brasileira em tempos de neoliberalismo.** Disponível em:

<<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN05%20OYAMA,%20E.pdf>>. Acesso em: 22 de mai de 2017.

PARANHOS, Ranulfo et al. **Uma introdução aos métodos mistos**. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/v18n42/1517-4522-soc-18-42-00384.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2018.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

PIMENTEL, Susana Couto: Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. IN: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (ORGS): **Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

RAMOS, Carolina Lehnemann. **O “laudo” na inclusão de alunos no ensino regular: uma estratégia da governamentalidade biopolítica**. 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1947-0.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

RAMOS, Roberto. **A educação e o conhecimento: uma abordagem complexa**. Educar, Curitiba, n° 32, Ed. UFPR: 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a07.pdf> >. Acesso em: 20 jul. 2018.

REDIG, Annie Gomes; CRUZ, Mara Lúcia R. Monteiro da. **Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual**. 2011. Disponível em: <[democratizar_v.v.n.2ago.dez.2011annie_mara.pdf](#) >. Acesso em: 20 jul. 2018.

REY, Fernando González. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

RIBEIRO, Paulo Eduardo. **O Papel do Psicopedagogo Diante das Dificuldades de Aprendizagem**. 2015. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/atlante/2015/11/psicopedagogia.html>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

RODRIGUES, David. **Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

_____. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. 2006. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/dez_ideias_sobre_deficientes>. Acesso em: 28 nov. 2018.

ROGERS, Carl Ranson. **Liberdade para aprender**. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978. 330 p.

ROSA, Chaiane de Medeiros; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. **Expansão, democratização e a qualidade da educação**

no Brasil. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/35982>>. Acesso em: 22 de mai de 2017.

ROSÁRIO, Ana Elisabete F. de Paula et al. **Percepção dos professores sobre a atuação da equipe multidisciplinar na escola especial.** 2017. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/novo/pg/congressoeducacao/arquivos/2017/PERCEPCAO_D OS%20ROFESSORES_SOBRE_A_ATUACAO_DA_EQUIPE_MULTIDISCIPLINAR _NA_ESCOLA_ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 31 de jan. 2019.

SANCHES, I.; TEODORO, A. **Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos.** Revista Lusófona de Educação, v.8, pp. 63-83, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SENRA, Ana H. **Oficinas psicopedagógicas para superação da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2016.

SILVA, Maria Regina da; ALENCAR, Ivana Moraes de; RIBEIRO, Paulo Eduardo. **O Papel do Psicopedagogo Diante das Dificuldades de Aprendizagem.** 2015. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/atlante/2015/11/psicopedagogia.html>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SKJORTEN, Miriam. **"Inclusão total é um sonho, mas devemos persegui-lo".** 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/889/entrevista-com-miriam-skjorten>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SONNEVILLE, Jacques Jules; JESUS, Francineide Pereira de. **Complexidade do ser humano na formação de professores.** (2009) In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p.

SOUSA, Letícia; CAROLA, Luana; MARTINS, Marcos. **A inclusão e seus aspectos pedagógicos: os desafios da escola inclusiva.** In: COUTRIM, Rosa Maria da E.; SATTO, Maria Aparecida (orgs.). Conversas sobre inclusão: uma experiência de diálogo com professoras e professores. Belo Horizonte: Fino Traço. 2016. p.25-42.

SOUZA, Carla Cristina de; RIBEIRO, Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello. **O desafio de ser professor regente na (não) formação de professores.** 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID119_18082015224352.pdf>. Acesso em: 28 de mai. 2018.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico.** 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a05v27n2>>. Acesso em: 29 fev. 2019.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.**

Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEMLER, Steve. **An Overview of Content Analysis**. 2001. Disponível em: <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17t>>. Acesso em: 24 de mai. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 325p.

TEIXEIRA, A. S. Educação é um direito. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996 apud OYAMA, Edison Riuitiro Oyama. 2007. **A democratização do ensino com Anísio Teixeira versus educação brasileira em tempos de neoliberalismo**. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN05%20OYAMA,%20E.pdf>>. Acesso em: 22 de mai de 2017.

THEODORO, Flavia Ivana Santana Braga. **Concepções da avaliação da aprendizagem**. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_edespecial_pdp_flavia_ivana_santana_braga_theodoro.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes**. Tradução de Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 387p.

U.S. General Accounting Office (1996). Content Analysis: A Methodology for Structuring and Analyzing Written Material. GAO/PEMD-10.3.1. Washington, D.C. (This book can be ordered free from the GAO) apud STEMLER, Steve. **An Overview of Content Analysis**. 2001. Disponível em: <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17t>>. Acesso em: 24 de mai. 2018.

VASCONCELLOS S. C. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudanças – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad. 2003.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira**. Janus, Lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006.

VIEIRA, Henrique Correa; CASTRO, Aline Egges de; JÚNIOR, Vitor Francisco. 2010. **O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes**. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/ciencias/viali/recursos/online/inquiries/O%20uso%20de%20question%C3%A1rios%20via%20e-mail%20em%20pesquisas%20acad%C3%A1micas%20sob%20a%20%C3%B3tica%20dos.pdf>>. Acesso em: 08 de mai. de 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. In: Obras completas. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1984.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Weber, R. P. (1990). Basic Content Analysis, 2nd ed. Newbury Park, CA apud STEMLER, Steve. **An Overview of Content Analysis**. 2001. Disponível em: <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17t>>. Acesso em: 24 de mai. 2018.

APÊNDICES

Apêndice A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa de mestrado em educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, intitulada: PORTAS ABERTAS: um estudo sobre a inclusão escolar na educação básica. Meu nome é Carlos Araújo e sou o pesquisador responsável. Lembramos que sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que ocorra qualquer prejuízo. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como o professor realiza a inclusão escolar, sua participação, caso você concorde, consistirá em responder ao questionário eletrônico que se segue.

Esta pesquisa não apresenta riscos de causa física, mas podem ocorrer riscos de cunho psicológico, tais como: constrangimentos, trazer à tona lembranças antigas e desagradáveis. Todo o cuidado necessário para tentar evitar que tais riscos ocorram serão tomados no desenvolvimento desta pesquisa. Há também os benefícios de se contribuir com a produção de conhecimento que poderá ajudar a prática profissional de professores que lidam diariamente com a inclusão escolar. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Nenhum dado será divulgado de forma a possibilitar sua identificação e você tem acesso a este termo, na própria página da pesquisa, bem como aos dados do pesquisador principal e da Universidade do mesmo.

Só clique em **PRÓXIMA**, para continuar com a pesquisa, se tiver lido este termo e estar plenamente de acordo.

Dados do pesquisador: Nome: Carlos Araújo - Endereço: Rua Fernando Jardim, 159 – Venda Nova- Belo Horizonte – MG – 31515110. Telefone: 31999524084

Dados da orientadora da pesquisa: Nome: Lana Mara Castro Siman - Endereço: Rua Paraíba, 232. Funcionários - Belo Horizonte - MG - CEP: 30130-141. Telefone: 30295258

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UEMG

Contato (31)3916-8621 - (31)39160-471 – reitoria@uemg.br - Rodovia Papa João Paulo Segundo, 443 Ed. Minas 8º andar - Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves - Bairro Serra Verde - Belo Horizonte – MG - CEP 31630-900.

PRÓXIMA

Apêndice B – QUESTIONÁRIO

- 1) Como você gostaria de ser chamado (a)?
- 2) Qual o seu gênero?
 - Homem
 - Mulher
 - Homem trans
 - Mulher trans
 - Outros
- 3) Qual sua idade (apenas números)?
- 4) Qual a sua graduação? (Escreva o nome do curso no qual você se graduou).
- 5) Você possui pós-graduação? Não esqueça de dizer, qual, na próxima pergunta, caso tenha!
 - Sim
 - Não
- 6) Qual o nome do curso que você fez na sua pós-graduação?
- 7) Sua graduação foi em universidade pública ou privada?
 - Pública
 - Privada
- 8) Você leciona em:
 - Escola Pública
 - Escola privada
 - Ambos
- 9) Há quanto tempo você leciona?
 - 0 a 2 anos
 - 3 a 4 anos
 - 5 a 6 anos
 - 7 a 8 anos
 - 9 a 10 anos
 - 11 a 15 anos
 - Acima de 15 anos
- 10) Em quantos turnos você leciona?
 - Um turno
 - Dois turnos
 - Três turnos

11) Em que estado você leciona?

12) Em que cidade você leciona? Escreva o nome completo da cidade, sem abreviações

13) Para qual nível você leciona? Caso leccione em mais de um nível, marque o que você lecciona há mais tempo!

- Creche
- Pré-escola
- 1º ao 3º ano do ensino fundamental
- 4º ao 5º ano do ensino fundamental
- 6º ao 9º ano do ensino fundamental
- Ensino Médio

14) Em quantas turmas você lecciona?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais

15) Há, em média, quantos alunos em sua(s) turma(s)? Para quantos alunos lecciona de cada vez?

- Até 15
- Entre 16 e 20
- Entre 21 e 25
- Entre 26 e 30
- Acima de 30

16) Você é o professor (a) regente da turma?

- Sim
- Não

17) Como é definido, na sua escola, quem serão os alunos de inclusão? Dê o máximo de detalhes possível

18) E sua escola o laudo médico é necessário para definir um aluno como sendo ou não de inclusão?

- Sim
- Não

19) Na sua turma há alunos que não possuem laudo médico e que, a seu ver, deveriam ser considerados alunos de inclusão?

- Sim
- Não

20) Caso tenha respondido sim à questão anterior, explique porque estes alunos, a seu ver, deveriam ser considerados de inclusão.

- 21) Na sua escola existe tratamento diferenciado para alunos de inclusão? Em caso positivo, como é este tratamento? Dê o máximo de detalhes possível!
- 22) Na sua escola existe à disposição dos alunos de inclusão a sala de AEE -Atendimento Educacional Especializado?
- Sim
 - Não
- 23) Você possui algum(a) aluno (a) de inclusão em sua turma?
- Sim
 - Não
- 24) Na sua escola os alunos de inclusão recebem, em sala, o apoio do acompanhante pedagógico?
- Sim
 - Não
- 25) Como é sua relação com o (s) auxiliar (es) pedagógico (s) que acompanha (m) o (s) aluno (s) de inclusão escolar em sua sala?
- 26) Que tarefas você atribui ao auxiliar pedagógico, caso haja algum em sua(s) sala(s)?
- 27) Ao ser informado(a) que receberia aluno(s) de inclusão escolar, em sua sala de aula, você recebeu alguma orientação específica da escola ou rede? Em caso positivo, como foi esta orientação?
- 28) Ao longo de sua formação acadêmica você recebeu alguma capacitação sobre a inclusão escolar?
- Sim
 - Não
- 29) A sua escola, ou rede já ofertou para os professores alguma capacitação sobre a inclusão escolar?
- Sim
 - Não
- 30) O que é a inclusão escolar para você? Dê o máximo de detalhes possível!
- 31) Como você pratica a inclusão escolar no seu dia a dia? Que práticas você utiliza? Cite exemplos e dê o máximo de detalhes possível! Esta resposta é de suma importância!
- 32) Você se considera preparado para lidar com os desafios da inclusão escolar?

| | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Não me sinto preparado | <input type="radio"/> | Me sinto totalmente preparado |

- 33) Comente os motivos que justificam a nota dada à questão anterior?
- 34) Que ações ou intervenções, no seu ponto de vista, deveriam ocorrer para que a inclusão escolar, de fato, acontecesse?
- 35) Que observação ou comentário você faria sobre o processo de inclusão escolar em sua escola? Dê o máximo de detalhes possível! Obrigado!