

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Faculdade de Educação**

**A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**  
**INCLUSIVAS EM UMA**  
**ESCOLA PÚBLICA DE BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte  
2013

**Sonia Maria Rodrigues**

**A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA DE BELO HORIZONTE**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira

Belo Horizonte  
2013

# **A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELO HORIZONTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, 26 de setembro de 2013.

## **Banca examinadora:**

---

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira (Orientador)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosana Glat (UERJ)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margareth Diniz (UFOP)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Castanheira (UFMG)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ceris Salete Ribas da Silva (UFMG)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Santuza Amorim da Silva (UEMG – Suplente)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Shirley Aparecida Miranda (UFMG – Suplente)

## **DEDICATÓRIA**

À memória do meu pai, João Batista Rodrigues, que à sua maneira, sempre sonhou com este momento.

Aos alunos e alunas que trazem em seus corpos as marcas da diferença e enfrentam no dia-a-dia os mecanismos de exclusão presentes na sociedade. Que este trabalho possa contribuir para a construção de escolas e práticas verdadeiramente inclusivas.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira, por acreditar em mim desde o primeiro contato e por conduzir com sabedoria e generosidade os caminhos da orientação. Agradeço sua leitura atenta e criteriosa do trabalho, os questionamentos que me ajudaram na revisão de alguns conceitos e também a leveza e bom humor que marcaram a construção desta tese. Sua contribuição para meu desenvolvimento como pesquisadora será sempre inesquecível!

À minha família, Tarcísio pela compreensão silenciosa e respeitosa da dimensão do trabalho a ser realizado e Giovana por ser tão amiga e solidária, mesmo vivendo os momentos difíceis da adolescência. Que você entenda e viva, minha filha, o respeito à diversidade no seu cotidiano. Obrigada a vocês pelo carinho!

À minha mãe, Elza Rodrigues Pedrosa, e minha irmã, Suely Maria Rodrigues, por serem minhas companheiras na vida e me apoiarem sempre. Amo vocês!

À minha amiga, Patrícia Maria Caetano de Araújo, por viver comigo cada etapa deste trabalho. Seu apoio, pessoal e acadêmico, foi fundamental para que eu seguisse em frente.

À Ana Catharina Mesquita de Noronha, companheira com quem compartilhei os caminhos dessa formação. Sempre serei grata à sua generosidade, apoio e amizade.

Aos meus “irmãos” de orientação Ronaldo, Anna Cláudia e Emília por dividirmos nossas dúvidas, angústias e alegrias do processo de aprendizagem. Foi muito bom conhecer vocês!

Às minhas amigas Andréa Gino e Gláucia Marcondes por serem as pessoas que são e me ajudam em tantos momentos.

Aos meus queridos amigos, minha família belorizontina que me incentivam e torcem tanto por mim. Obrigada pela compreensão por tantos momentos de encontro em que não me foi possível estar com vocês: Rita, Amâncio, Tatiana, Larissa, Matheus, Karla, Luís, Luíza, Letícia, Lucas, Andréa, Elisa e Ricardo.

À minha eterna mestra, Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Amaral, que me incentivou na elaboração do projeto inicial e sempre acreditou na possibilidade da sua realização.

À Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) pela oportunidade, por meio do Programa Mineiro de Capacitação Docente (PMCD), de trilhar os caminhos da qualificação docente.

À direção e colegas da profissão docente, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, pelo apoio e ajuda em todos os momentos que necessitei.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Rosana Glat e Dr<sup>a</sup> Ceris Ribas pelas sugestões, no momento da qualificação, que foram fundamentais para o desenvolvimento teórico desta tese.

À escola municipal que me recebeu para a realização da pesquisa e me proporcionou conhecer de perto a realidade do processo de inclusão. A todos e a cada um, muito obrigada! Agradeço

em especial, às quatro professoras que me receberam em suas salas de aula e me proporcionaram a satisfação de compartilhar momentos em que presenciei a “mágica” do processo de aprendizagem.

À Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte por me receber com atenção e profissionalismo, disponibilizando material para complementar os dados da pesquisa e ampliar a minha visão a respeito da Educação Inclusiva no município.

À Fapemig, pelo apoio financeiro.

*Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de baixo para cima. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (FREIRE, 2003, p.120-121).*

## RESUMO

Esta tese discute os limites e as possibilidades da construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. A prática pedagógica inclusiva é aquela em que o professor ou professora considera a diversidade de seus alunos(as) e tenta atender suas necessidades educacionais flexibilizando as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento. Por meio de uma abordagem qualitativa, a pesquisa, que pode ser caracterizada como “de tipo etnográfico”, utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante da prática pedagógica de quatro professoras; entrevistas semi-estruturadas com essas quatro professoras, três coordenadoras, a diretora, duas auxiliares de apoio à inclusão e a mãe de um aluno com necessidade educacional especial; análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar da escola, bem como da proposta política de Educação Inclusiva da rede municipal; e, finalmente aplicou-se um questionário aos docentes da escola no sentido de conhecer aspectos da formação e das percepções do professorado a respeito da política inclusiva. O trabalho divide-se em três eixos principais: no primeiro, apresenta-se o contexto histórico e atual da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil e o embasamento legal da política de inclusão. No segundo eixo, discutem-se as mudanças necessárias para a construção de práticas inclusivas nas escolas regulares. O terceiro aborda a política de inclusão escolar do município de Belo Horizonte, caracteriza a escola investigada e apresenta as práticas encontradas no seu cotidiano. Para a análise dos dados, utilizou-se a “análise de conteúdo” de Bardin. Os dados da pesquisa revelaram que a política de Educação Inclusiva do município, em consonância com a política do governo federal, vem conseguindo avanços no sentido de receber a todos(as) nas escolas e viabilizar o Atendimento Educacional Especializado para dinamizar o acesso ao conhecimento. Os(as) profissionais participantes da pesquisa ainda não reconhecem o apoio efetivo da rede nas práticas cotidianas e a maior queixa relaciona-se à falta de formação para atender as especificidades do alunado com necessidades educacionais especiais. Das quatro professoras selecionadas para a observação da prática pedagógica, uma se destacou por apresentar planejamento aberto e flexível das aulas, organização do processo ensino/aprendizagem com utilização de adequações curriculares, valorização das diferenças e motivação dos alunos para conseguir uma predisposição favorável para aprender. Considerando o contexto atual das escolas públicas no Brasil em que observam-se salas de aula lotadas, pouca valorização dos profissionais da educação e lacunas na formação de



professores para a educação inclusiva, é possível apontar que a escola investigada, mesmo diante de um contexto com contradições e necessidade de ajustes, apresenta uma conduta de acolhimento e um processo de construção de práticas pedagógicas de atendimento às necessidades especiais de seus alunos(as).

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; práticas pedagógicas; etnografia.

## ABSTRACT

This thesis discusses the limits and possibilities of building inclusive pedagogical practices in a public school of Belo Horizonte's Municipal Education System, with students with disabilities and global developmental disorders. The inclusive pedagogical practice is one in which the teacher considers the diversity of their students and tries to meet their educational needs easing actions aimed at social participation and access to knowledge. Through a qualitative approach, the research, which can be characterized as "ethnographic", has used as instruments for data collection the participant observation of teaching practice of four teachers; semi-structured interviews with these four teachers, three coordinators, the principal, two assistants to support inclusion and a student's mother with special educational needs; documentary analysis of the Pedagogical Political Project and School Rules as well as the proposed policy of Inclusive Education in municipal System, and finally applied a questionnaire to the school's teachers in order to learn about aspects of training and the perceptions of teachers about inclusive policy. This study is divided into three main axes: the first presents the historical and current context for the Special Education and Inclusive Education in Brazil and the legal foundation of the inclusion policy. In second axis, we discuss the changes needed for the construction of inclusive practices in mainstream schools. The third addresses the policy of inclusive education in the city of Belo Horizonte, featuring the investigated school and presents the practices found in everyday life. For data analysis the Bardin's "content analysis" was used. The survey data has revealed that the Inclusive Education Policy of the municipality, direct with Federal Government policy has advanced towards bringing everyone to school and enabling Specialized Educational Service to streamline access to knowledge. professionals who took part in the research still haven't recognized the effective support in daily practices from the system and the biggest complaint is the lack of training to meet the specific needs of pupils. From the four teachers selected for the observation of teaching practice, one stood out with open and flexible planning lessons, organizing the teaching / learning process which use curricular adaptations, valuing differences and motivation from students to get favorably predisposed to learn. Considering the current context of public schools in Brazil in which are observed crowded classrooms, low valuation of education professionals and gaps in teacher training for inclusive education, it is possible to point out that the school investigated, even with a context with contradictions and need for adjustments, shows a hosting practice and conducts a process for the creation of pedagogical service that meets the special needs of the students.

Keywords: Inclusive Education, Special Education, teaching practices; ethnography.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Número de estudantes na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte...	97
QUADRO 2 - Organização dos Ciclos de Formação Escolar.....	97
QUADRO 3 - Informações sobre os alunos com NEE .....	125
QUADRO 4 - Características das professoras.....	134
QUADRO 5 - Características dos alunos .....	134
QUADRO 6 - Características das auxiliares de apoio à inclusão.....	135
QUADRO 7 - Características da equipe pedagógica.....	135

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas de Educação Especial na Educação Infantil - Brasil 2007 - 2010 .....	47
Gráfico 2 - Número de matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental – Brasil 2007 - 2010.....	48
Gráfico 3 - Número de matrículas de Educação Especial no Ensino Médio - Brasil 2007 - 2010 .....	48
Gráfico 4 - Distribuição das matrículas de Educação Especial por Dependência Administrativa Brasil – 2007-2010 .....	49
Gráfico 5 - Distribuição de professores por faixa etária. 2012. (n=27).....	138
Gráfico 6 - Distribuição da formação profissional universitária/graduação da população estudada. 2012. (n=27) .....	139
Gráfico 7 - Distribuição do tipo/categoria da formação continuada/pós-graduação da população estudada. 2012. (n=27).....	140
Gráfico 8 - Distribuição da atividade laboral exercida em mais de uma instituição educacional pela população estudada. 2012. (n=27) .....	141
Gráfico 9 - Distribuição da atividade laboral exercida em outras redes de ensino. 2012. (n=27) .....	142
Gráfico 10 - Distribuição da atividade laboral por nível de ensino. 2012. (n=27).....	142
Gráfico 11 - Distribuição do número de alunos por sala. 2012. (n=27).....	143
Gráfico 12 - Professoras com alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento em sua sala de aula. 2012. (n=27).....	143
Gráfico 13 - Disciplina sobre Educação Inclusiva na formação inicial. 2012. (n=27) .....	144
Gráfico 14 - Formação oferecida pela rede municipal sobre Educação Inclusiva. 2012. (n=27) .....	146
Gráfico 15 - Participação em cursos oferecidos pela rede municipal. 2012. (n=27).....	146
Gráfico 16 - Participação em curso sobre Educação Inclusiva por iniciativa própria. 2012 (n=27) .....	147
Gráfico 17 - Nível de conhecimento a respeito do tema Educação Inclusiva. 2012 (n=27) ..	148

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE -	Atendimento Educacional Especializado
AMR -	Associação Mineira de Reabilitação
COEP -	Comitê de Ética em Pesquisa
CONADE -	Conselho Nacional da Pessoa Com Deficiência
ENDIPE -	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FaE/UEMG -	Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais
FUNDEB -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC -	Ministério da Educação
NEE -	Necessidades Educacionais Especiais
ONU -	Organização das Nações Unidas
PIP -	Projeto de Intervenção Pedagógica
PPP -	Projeto Político Pedagógico
RMEBH -	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SMED -	Secretaria Municipal de Educação
Seduc -	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem
SEE/MG -	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SEESP -	Secretaria de Educação Especial
UEMG -	Universidade do Estado de Minas Gerais
UMEI -	Unidade Municipal de Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL .....</b>	<b>26</b>
1.1 Educação especial: percurso histórico .....	27
1.2 Processos de inserção nas classes comuns: integração e inclusão .....	30
1.3 Educação inclusiva: pressupostos legais.....	34
<b>2 A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS: O CAMINHO PARA AS MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>50</b>
2.1 Elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).....	53
2.2 A implantação dos ciclos de formação .....	55
2.3 Mudanças na avaliação .....	57
2.4 A parceria com a família.....	59
2.5 A aprendizagem como centro .....	60
2.6 O trabalho coletivo: docente e discente .....	61
2.7 A gestão democrática.....	62
2.8 Formação de professores para a educação inclusiva.....	64
2.9 Adaptações curriculares .....	70
2.10 A docência com alunos com necessidades educacionais especiais.....	75
<b>3 A ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA: PROCEDIMENTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS .....</b>	<b>77</b>
3.1 Primeira fase: Delimitação do campo teórico e da pesquisa .....	82
3.2 Segunda fase: Inserção no campo .....	87
3.2.1 <i>Observação participante</i> .....	88
3.2.2 <i>Análise documental</i> .....	90
3.2.3 <i>Questionários</i> .....	90
3.2.4 <i>Entrevistas semi-estruturadas</i> .....	92
3.3 Terceira fase: Análise dos dados .....	94
<b>4 O CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A REDE MUNICIPAL, A PROPOSTA POLÍTICA E A ESCOLA.....</b>	<b>96</b>
4.1 A proposta de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte .....	96
4.2 Caracterização da escola investigada .....	1055
4.3 A política de Educação Inclusiva e os documentos da escola .....	1099
4.3.1 <i>O Projeto Político Pedagógico da escola municipal</i> .....	110
4.3.2 <i>O Regimento Escolar</i> .....	119
<b>5 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>124</b>
5.1 Os sujeitos da pesquisa e o contexto das práticas .....	124
5.2 As salas 9 e 12.....	128
5.2.1 <i>A turma A</i> .....	129
5.2.2 <i>A turma B</i> .....	130
5.2.3 <i>A turma C</i> .....	1322
5.2.4 <i>A turma D</i> .....	133
5.3 Conhecendo as professoras da escola .....	136

5.3.1 Dados pessoais:.....	137
5.3.2 Condições de trabalho .....	140
5.3.3 Percepções docentes: a Educação Inclusiva na rede municipal .....	148

<b>6 COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A CAMINHO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?.....</b>	<b>154</b>
<b>6.1 A inserção do(a) aluno(a) com NEE na escola: as interações no cotidiano.....</b>	<b>155</b>
6.1.1 O(a) aluno(a) com NEE chega à escola .....	156
6.1.2 As relações do(a) aluno(a) com NEE com a comunidade escolar .....	160
6.1.3 Relação família e escola: um encontro em construção.....	164
<b>6.2 Os serviços de apoio para a prática pedagógica .....</b>	<b>169</b>
6.2.1 O apoio ao trabalho docente: a visão dos(as) profissionais da escola.....	170
6.2.2 O trabalho das auxiliares de apoio à inclusão .....	182
<b>6.3 As práticas pedagógicas: o fazer docente .....</b>	<b>1877</b>
6.3.1 As práticas pedagógicas investigadas: as adaptações curriculares .....	190
6.3.2 O trabalho docente da professora Elisa: a construção de uma prática inclusiva....	2122

<b>CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>2244</b>
--	-------------

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>2311</b>
--------------------------	-------------

<b>APÊNDICE A - Questionário.....</b>	<b>243</b>
<b>APÊNDICE B - Autorização .....</b>	<b>2466</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido (Auxiliar de Apoio à Inclusão) .....</b>	<b>2477</b>
<b>APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>2488</b>
<b>APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido (Professor ou professora da escola).....</b>	<b>24949</b>
<b>APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido (Responsável pelo aluno ou aluna com necessidades educacionais especiais).....</b>	<b>2500</b>
<b>APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido(Gestoras e coordenadoras pedagógicas) .....</b>	<b>2511</b>
<b>APÊNDICE H – Roteiro de entrevistas com a diretora.....</b>	<b>2522</b>
<b>APÊNDICE I - Ficha de informação dos alunos com necessidades educacionais especiais .....</b>	<b>2544</b>
<b>APÊNDICE J - Ficha para contato inicial com as escolas.....</b>	<b>2555</b>
<b>APÊNDICE K - Roteiro de observação na sala de aula.....</b>	<b>2566</b>

<b>ANEXO A Ensino de metas sepulta Escola Plural em BH .....</b>	<b>257</b>
<b>ANEXO B - Bilhete convidando para a “Roda de conversa com as famílias de alunos com deficiência” .....</b>	<b>26060</b>
<b>ANEXO C - Atividade em sala de aula, dia 31/10/2011 .....</b>	<b>26161</b>
<b>ANEXO D - Exemplo de produção de texto da aluna Letícia .....</b>	<b>26262</b>
<b>ANEXO E - Exemplo de avaliação oral da aluna Letícia, 1º trimestre de 2011 .....</b>	<b>26363</b>
<b>ANEXO F - Exemplo de avaliação oral da aluna Letícia, 1º trimestre de 2011 .....</b>	<b>26464</b>
<b>ANEXO G - Exemplo de avaliação escrita da aluna Letícia, 3º trimestre de 2011 ...</b>	<b>26565</b>
<b>ANEXO H - Exemplo de avaliação escrita da aluna Letícia, 3º trimestre de 2011 ....</b>	<b>26666</b>

## INTRODUÇÃO

Desenvolver uma pesquisa é sempre um desafio e o que nos coloca no lugar de pesquisadores(as)<sup>1</sup> são as perguntas que nos acompanham, sejam elas originadas de um percurso teórico ou da experiência docente. Assim, este trabalho apresenta como questão geral de pesquisa: quais os limites e as possibilidades da construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte?

É preciso, então, esclarecer, logo de início, o que são consideradas, neste trabalho, “práticas pedagógicas inclusivas”. Visando uma educação mais democrática e baseada no princípio de “educação para todos”, a proposta de Educação Inclusiva ganhou força, em nível mundial, na década de 1990. O Brasil aderiu às ideias internacionais difundidas em declarações e construiu uma política educacional inclusiva que ainda necessita de ajustes, mas que tem conseguido avanços significativos no que diz respeito ao acesso de todos(as) à educação. A Educação Inclusiva, de acordo com Mittler (2003, p. 25), requer um processo de reestruturação das escolas, “com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”.

Considerando que a prática pedagógica é um elemento fundamental na transformação da escola, Duk (2005, p.65) destaca que “a atitude e o estilo de ensino do docente representam fatores primordiais para assegurar o êxito de todos” e que “uma nova abordagem educacional pressupõe pensar o ensino a partir de uma atitude aberta, flexível e, sobretudo, reflexiva em relação à própria prática educacional”. Assim, a prática pedagógica inclusiva é aquela em que o (a) professor (a), considera a diversidade de seus alunos(as) e tenta atender suas necessidades educacionais flexibilizando as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento.

O objetivo geral desta investigação é conhecer e analisar os fatores que possibilitam ou limitam a construção de práticas pedagógicas inclusivas em escolas públicas, mais especificamente, na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. Os objetivos específicos são: a) analisar como se desenvolvem as práticas pedagógicas com alunos(as) com

---

<sup>1</sup> Ciente da importância da língua na perpetuação de discriminações a respeito de gênero, adotarei ao longo do texto diferenciações no lugar do modo habitual da língua padrão que adota o masculino como norma.



necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto escolar; b) compreender os fatores condicionantes dessas práticas pedagógicas; c) caracterizar as interações docentes e discentes que perpassam a prática pedagógica inclusiva bem como a formação dos(as) educadores(as) da instituição pesquisada.

Mas o que motivou a escolha e delimitação do problema investigado foi a minha trajetória profissional - decisiva para os questionamentos que impulsionaram a realização do presente trabalho. Durante 20 anos, de 1985 a 2005, trabalhei como psicóloga escolar, em períodos diferentes, em duas escolas especiais da rede estadual de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte. As escolas eram divididas pelo tipo de deficiência atendida: uma atendia alunos(as) surdos(as) e outra trabalhava com alunos(as) com deficiência intelectual. Apesar das especificidades de cada alunado, as duas escolas especiais tinham em comum algumas características: a tendência a pensar a educação especial como um subsistema da educação geral; a ênfase no modelo médico<sup>2</sup> de atendimento em detrimento do modelo pedagógico; a prática pedagógica baseada em baixas expectativas em relação à capacidade de aprendizagem e desenvolvimento do(a) aluno(a) com deficiência.

A prática pedagógica com os(as) alunos(as) com deficiência intelectual e surdez era marcada por atividades descontextualizadas e repetitivas que enfatizavam o conteúdo em detrimento da realidade cultural e social dos discentes. A cópia de fichas com o nome do(a) aluno(a), da escola, da cidade e com a data diária eram atividades rotineiras e repetitivas.

Quando iniciei meu trabalho como psicóloga escolar, em 1985, os(as) alunos(as) com deficiência estudavam, na maioria das vezes, em escolas especiais e classes especiais. A partir do final da década de 1980, intensificaram-se as discussões a respeito da segregação desses alunos(as) nesses espaços separados, excludentes. Os questionamentos deram lugar a iniciativas de inserir os(as) alunos(as) com deficiência nas escolas regulares próximas de suas casas. Esse processo de inserção foi denominado **integração**. A ideia era preparar esses

---

<sup>2</sup> Romeu Sasaki (1999), ao falar do modelo médico da deficiência, explica seu surgimento a partir da invenção dos programas de reabilitação, principalmente logo após a Segunda Guerra Mundial. Esse modelo consistia na crença de que o problema da deficiência era algo restrito à pessoa que o possuía e que, por isso, a solução seria prover essa pessoa com o máximo de habilidades a fim de que ela se tornasse apta a ingressar ou reingressar na sociedade (o conceito será retomado ao longo deste trabalho).

alunos(as) nas escolas e classes especiais para depois encaminhá-los(as) para as classes comuns das escolas regulares<sup>3</sup>. Mas somente alguns atingiam os requisitos, ou seja, conseguiam desenvolver habilidades que os aproximavam dos(as) alunos(as) sem deficiência. A maioria dos(as) alunos(as) com deficiência continuava segregada nas instituições especializadas.

No final da década de 1990, em consonância com o movimento mundial em prol de uma escola para todos(as), um novo paradigma se apresentava: não mais a preparação desses alunos(as) para freqüentar uma classe comum e sim a garantia do direito de todos(as) estudarem “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), independente de suas diferenças e desde o início da sua vida escolar.

Eu também acreditava que a pessoa com alguma deficiência precisava se preparar para freqüentar uma classe comum da escola regular. Nunca havia pensado na possibilidade de mudanças na escola regular para atender a todos(as) os(as) alunos(as). Até então, só conhecia o processo de integração, no qual o esforço para garantir a inserção social e, no caso das escolas, o acesso ao conhecimento, sempre recaía sobre os ombros da pessoa com deficiência, a qual necessitava fazer um esforço grandioso para não ser excluída.

Assim, surge o movimento de Educação Inclusiva que propõe novas formas de inserção e de apoio ao percurso escolar do(a) aluno(a) que apresenta diferenças significativas no seu processo de aquisição do conhecimento.

A proposta de Educação Inclusiva chega às escolas e as reações iniciais não são animadoras. Os(as) professores(as) das escolas regulares, em geral, reagiram contra a proposta alegando falta de formação adequada. Os docentes das escolas especiais, em sua maioria, temiam a extinção das mesmas e as famílias dos(as) alunos(as) com deficiência, na maior parte das vezes, desejavam que os(as) filhos(as) continuassem a ser atendidos(as) e amparados(as) nas instituições especializadas.

---

<sup>3</sup> Os termos “escola/classe regular” e “escola comum” serão usados neste trabalho como sinônimos, seguindo a perspectiva apontada por Glat e Blanco (2009). As autoras esclarecem que a utilização das expressões não significa considerar as escolas especiais “irregulares”, pois também são instituições autorizadas pelos sistemas de ensino.

Em uma pesquisa realizada no mestrado, investiguei as percepções docentes a respeito da Educação Inclusiva, do(a) aluno(a) com deficiência na escola comum e da formação das professoras e seus (des)conhecimentos. Foram entrevistadas sete professoras, de quatro escolas estaduais da região central de Belo Horizonte e os resultados evidenciaram a insegurança e o despreparo docente diante da demanda da educação para as pessoas com deficiência. O processo de inserção que predominava era a integração. Assim, na percepção das professoras investigadas, o(a) aluno(a) com deficiência é que precisava se modificar para participar do processo pedagógico e as possibilidades de aprendizagem desses sujeitos não eram devidamente consideradas.

A maioria dos docentes ainda acredita que esses alunos precisam ser preparados nas classes e escolas especiais, para depois frequentarem as classes comuns. Argumentam que é um direito do aluno passar por essa preparação. O direito de participação social com igualdade ainda não foi entendido pelos professores. O aluno com deficiência, na percepção dos sujeitos investigados, é que precisa se modificar para fazer parte dos espaços sociais (RODRIGUES, 2005, p. 127).

Em pesquisa semelhante, realizada por Machado (2005), em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, os dados apontaram dificuldades na implementação da inclusão: falta de preparo dos(as) professores(as), barreiras arquitetônicas e atitudinais, dúvidas no processo de avaliação. Por outro lado, Jesus (2010) ao apresentar no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), estudos realizados no Estado do Espírito Santo, no período de 2007 a 2009, a respeito das políticas públicas educacionais inclusivas, disse que duas realidades foram encontradas:

Nossos estudos no Estado do Espírito Santo nos apontam em ambas as direções, ou seja, a rotulação dos alunos da Educação Especial como os “desacreditados” que estão na escola comum, bem como a instituição de ações inclusivas favorecedoras da escolarização desses sujeitos, por acreditar, os profissionais que com eles lidam, que a educação é um direito social, indistintamente (JESUS, 2010, p. 241).

As dificuldades na construção das escolas inclusivas tem sido objeto de estudos (JESUS et al., 2009; GLAT, 2009; BAPTISTA, 2006; SANTOS; PAULINO, 2006; MACHADO, 2005; RODRIGUES, 2005). Ao mesmo tempo em que essas pesquisas são necessárias para se conhecer o que precisa ser mudado na política pública e nas ações, surge uma preocupação com o foco no que não dá certo, no que está sempre faltando. Apesar de termos, no Brasil,

uma base de sustentação legal (legislação) que deveria contribuir para que as mudanças educacionais acontecessem em um processo crescente de introdução de novos conhecimentos e novas práticas, algumas questões dificultam a realização do sonho da inclusão:

- a) o discurso e a prática inclusiva ainda estão restritos aos docentes que atuam ou atuaram na Educação Especial. Ainda não é uma política de todos para todos.
- b) os(as) alunos(as) com necessidades especiais não são considerados como alunos(as) e sim como problemas que chegam às escolas. O foco no déficit, na falta, na impossibilidade precisa ser vencido, desconstruído, para que essas pessoas assumam seus lugares de alunos(as), de sujeitos capazes de aprender.
- c) o poder público, no âmbito federal, estadual e municipal precisa vencer a etapa das intenções e passar às ações. Investimentos nas mudanças físicas das escolas, aquisição de materiais, contratação de professores(as) especializados(as) e formação continuada dos(as) professores(as) necessitam acontecer em caráter de urgência.

Mesmo diante de objeções e incertezas, as políticas de Educação Inclusiva foram implantadas em todo o país, mas essa implantação continua sendo objeto de discussões e pesquisas envolvendo, entre outras dimensões, as próprias políticas, as práticas pedagógicas e a formação docente (JESUS et al., 2009; GLAT, 2009; BAPTISTA, 2006; SANTOS; PAULINO, 2006; DUEK, 2011; GLAT; PLETSCHE, 2011; SILVA, 2011).

A minha participação, em 1998 e 1999, em iniciativas da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para discutir e organizar um documento com a proposta de Educação Inclusiva no Estado colocou-me em contato com a legislação, as publicações e as questões emergentes a respeito do tema.

Também em 1999, iniciei meu trabalho como professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG) para lecionar a disciplina “Estudos sobre o aluno portador de necessidades especiais” que, atualmente, com a reforma curricular, passou a ser denominada “Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais”.

A oportunidade de trabalhar na formação de professores contribuiu para ampliar as minhas reflexões a respeito da prática pedagógica voltada para alunos(as) com necessidades educacionais especiais (NEE) <sup>4</sup>.

No trabalho com a formação docente, principalmente nos relatos de estágio, tornou-se comum ouvir experiências de dificuldades e até de impossibilidades de implantação da proposta de Educação Inclusiva. Geralmente, dividíamos as escolas visitadas por rede de ensino (particular, estadual e municipal) e também classificávamos o tipo de processo de inserção dos(as) alunos(as) com deficiência na escola regular encontrado: integração, inclusão ou exclusão. Os casos de inclusão sempre eram poucos, mas existiam e suscitavam algumas questões: O que diferenciava as escolas e os(as) professores(as) que conseguiam ter uma prática inclusiva? Quais mudanças foram necessárias para desenvolver um trabalho pedagógico que atendesse as especificidades dos(as) alunos(as) com deficiência<sup>5</sup> e transtornos globais do desenvolvimento<sup>6</sup>? Quais as adaptações curriculares presentes no cotidiano das salas de aula? Qual a formação dos(as) educadores(as)?

Outra experiência profissional significativa que se relaciona com o objeto de estudo desta pesquisa foi o trabalho de coordenação do curso de Pós-Graduação “Práticas Educativas em Inclusão: Ênfase em Inclusão de Pessoas com Deficiência”, oferecido pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), em parceria com a Prefeitura de Contagem, em 2008. Participaram do curso 160 profissionais da educação: docentes e gestores(as) do referido município. Foi uma oportunidade de discutir as práticas pedagógicas existentes e as mudanças necessárias para torná-las inclusivas.

Para enfrentar os mecanismos de exclusão presentes na sociedade e, conseqüentemente, nas instituições escolares, leis garantem o acesso de todos(as) à educação e propostas de reformas educacionais foram implementadas. A Educação Inclusiva, principalmente a partir dos anos

---

<sup>4</sup> A Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a) considera que os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que durante seu processo educacional apresentam dificuldades de aprendizagem vinculadas, ou não, a uma causa orgânica específica; os que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização e os(as) alunos(as) com altas habilidades/superdotação.

<sup>5</sup> Aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial (BRASIL, 2009b, p. 1).

<sup>6</sup> Quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2009b, p. 1).

1990, vem sendo amplamente discutida. No início, questionava-se a viabilidade de ações voltadas para uma “*educação para todos*”; atualmente as questões focalizam **como** implementar um processo educacional que considere a diversidade do alunado. É inegável, então, o foco nas práticas pedagógicas, no trabalho cotidiano nas salas de aula.

É importante ressaltar que a parte desse “*todos*” que mais preocupa os(as) professores(as) é constituída pelos discentes que apresentam necessidades educacionais especiais, decorrentes de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Ao considerar que a educação desses alunos(as) desafia de forma mais contundente a prática pedagógica tradicional, esta pesquisa focaliza o fazer docente com esse alunado.

Acho relevante destacar que o interesse inicial desta investigação era buscar experiências positivas, consideradas “práticas pedagógicas bem-sucedidas”<sup>7</sup> de Educação Inclusiva. Esse direcionamento conduziu as primeiras ações da pesquisa, mas o contato com a realidade investigada evidenciou a complexidade das práticas encontradas e a necessidade de focalizar o processo de construção de experiências inclusivas. O momento em nossas escolas ainda é de mudanças e reformas, de caminhada em direção a futuras e desejadas práticas pedagógicas bem-sucedidas.

André (1995) chama a atenção para a complexidade que envolve a prática pedagógica e ao estudar o tema é preciso considerar que “o que acontece dentro da escola é muito mais o resultado da cadeia de relações que constrói o dia-a-dia do professor, do aluno e do conhecimento e muito menos a atitude e a decisão isoladas de um desses elementos” (ANDRÉ, 1995, p. 77).

Ao falar mais especificamente a respeito de pesquisas que levam em conta as experiências bem-sucedidas, a autora alerta que o(a) pesquisador(a) deve considerar não existir uma única forma de interpretação do real e assim precisa revelar “[...] os argumentos que o levaram a definir o professor competente, o que permitirá ao leitor um juízo sobre sua validade” (ANDRÉ, 1995, p. 81). Também chama a atenção para a necessidade de que “[...] as análises

---

<sup>7</sup> A utilização do termo “práticas pedagógicas bem-sucedidas” implica o destaque que se pretendia dar a ações e projetos de aceitação, valorização e atendimento das diferenças no âmbito da realidade escolar. Em especial, as ações voltadas aos(às) alunos(as) com necessidades educacionais especiais (NEE), alunos(as) que apresentam, para o interesse deste trabalho, deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, que são sujeitos que têm desafiado de forma mais direta, o fazer docente tradicional.

das práticas bem-sucedidas não se orientem por uma visão dicotômica do tipo bons e maus professores, mas que deixem emergir as diferenças, os matizes, as gradações dentro do grupo estudado” (ANDRÉ, 1995, p. 80).

Mas, ao concordar com André (1995), no que diz respeito à complexidade do tema, destaco que a minha motivação em estudar práticas pedagógicas bem-sucedidas com alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, estava ancorada na ideia de tirar o foco de atenção do fracasso e direcionar para as possibilidades de sucesso escolar. Caso contrário, corria-se o risco de que a Educação Inclusiva fosse uma proposta irreal e sem possibilidades de se concretizar. Essa situação de divergências, conflitos e destaque das dificuldades pode levar ao malogro de uma proposta democrática e justa, a ideia de uma escola que não exclui, que aceita, atende e respeita a todos.

Gatti (2008), na apresentação do Relatório do Seminário Internacional “Construindo caminhos para o sucesso escolar” também apresenta uma justificativa para o estudo de experiências bem-sucedidas:

Representam uma contribuição para se compreender fatores que precisam ser considerados ao se traçar políticas e ao se implementar ações que visem à melhoria da escola e ao encaminhamento bem-sucedido de crianças e jovens na direção da conquista de aprendizagens essenciais à vida cidadã (GATTI, 2008, p. 7).

Esse direcionamento inicial, de busca de experiências bem-sucedidas de inclusão escolar, foi decisivo para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que contribuiu para a escolha da instituição a ser investigada e das práticas observadas, mas, para além de discutir o que pode ser considerado bem-sucedido, o estudo, ao longo da inserção no campo de pesquisa, voltou a atenção para a prática docente com alunos(as) com NEE, seus limites e possibilidades. Mais que revelar o que está pronto, enquanto bem-sucedido, é necessário considerar a complexidade do contexto educacional das nossas escolas públicas e buscar revelar os caminhos para a construção do fazer docente, as mudanças que configuram as práticas pedagógicas e as transformam em práticas inclusivas.

São muitas as questões e já é hora dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores(as), dos professores e das professoras reverem ações e concepções, conceitos e preconceitos na busca de entendimento e principalmente conhecimentos que possam mudar a forma de ver, ouvir e

atender as necessidades dos(as) alunos(as) que apresentam diferenças em sua constituição biológica, psicológica e social.

Esta investigação acadêmica, caracterizada como uma pesquisa de cunho etnográfico foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH). A instituição está localizada na região nordeste da cidade e foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) como uma escola que tinha “experiências positivas” no processo de inserção de alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Durante o ano de 2011, período de desenvolvimento da pesquisa de campo, a escola tinha 750 alunos(as), da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos). Desse total de alunos(as), 18 eram considerados com NEE decorrentes de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Para obter informações sobre a formação dos(as) professores(as) da instituição, assim como suas percepções a respeito da proposta de Educação Inclusiva, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas.

Após observação inicial da prática pedagógica de todas as professoras<sup>8</sup> que trabalhavam com os alunos(as) com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, em um total de 15 professoras, foram selecionadas quatro que tinham práticas mais próximas da perspectiva inclusiva, ou seja, que buscavam atender as necessidades educacionais dos(as) alunos(as). Um diário de campo foi utilizado para registro das observações.

Foram também realizadas onze entrevistas com os seguintes sujeitos: a diretora da escola; três coordenadoras, sendo uma do turno da manhã e duas do turno da tarde; as quatro professoras observadas; duas auxiliares de apoio à inclusão, sendo que uma atendia dois alunos em turnos alternados e a mãe de um aluno. Durante o processo de análise dos dados, foi realizada nova entrevista com uma das professoras observadas.

Para complementar a coleta de dados, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento da escola foram analisados para conhecer sua adequação à proposta política de Educação Inclusiva. A

---

<sup>8</sup> As participantes da pesquisa foram professoras.



legislação educacional relativa à Educação Inclusiva, da rede de ensino, a que a escola pesquisada pertence, também foi objeto de estudo e análise.

Assim, ao acreditar que a mudança de perspectiva do olhar, da falta para a presença, de experiências negativas para práticas pedagógicas inclusivas possa contribuir para reforçar a ideia da escola para todos(as), em tempos de exclusão, é que esta pesquisa investigou as práticas pedagógicas com alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, inseridos em uma escola regular da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

No sentido de apresentar o percurso teórico e as informações resultantes do estudo empreendido, esta tese foi organizada em seis capítulos, antecedidos por uma introdução, e apresentando ao final, as conclusões e considerações finais. Na introdução, apresentamos os argumentos que justificam a escolha do tema, a definição do problema de pesquisa e os objetivos.

No primeiro capítulo, *Os caminhos da Educação Inclusiva no Brasil*, apresentamos a trajetória histórica e atual da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil. Caracterizamos e diferenciamos os processos de inserção das pessoas com deficiência na escola regular, integração e inclusão, e seus respectivos modelos norteadores de ações no cotidiano escolar: o modelo médico e o modelo social da deficiência. A fundamentação legal que respalda a política de Educação Inclusiva no Brasil também foi apresentada.

No segundo capítulo, *A construção de escolas inclusivas: o caminho para as mudanças nas práticas pedagógicas*, discutimos os aspectos que precisam ser considerados no processo de construção da escola inclusiva e que podem incidir diretamente nas práticas pedagógicas.

No terceiro capítulo, *A escola como campo de pesquisa: procedimentos éticos e metodológicos*, focalizamos a escolha do tipo de pesquisa, com abordagem etnográfica, a escolha da escola, bem como apresentamos os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa de campo e suas fases.

No quarto capítulo, *O contexto das práticas pedagógicas: a rede municipal, a proposta política e a escola*, apresentamos a proposta de Educação Inclusiva da Rede Municipal de

Educação de Belo Horizonte, caracterizamos a escola investigada e discutimos os documentos escolares e sua interlocução com a política educacional na perspectiva da inclusão.

No quinto capítulo, *Os sujeitos da pesquisa*, descrevemos a escolha dos sujeitos participantes, apresentamos as turmas observadas, as professoras e os(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais nelas inseridos(as). Ao final, discutimos a formação e as percepções das professoras da escola a respeito da política de Educação Inclusiva.

No sexto capítulo, *Cotidiano escolar e práticas pedagógicas: a caminho da Educação Inclusiva?*, apresentamos os dados da pesquisa de campo referentes à inserção do(a) aluno(a) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na escola, os serviços de apoio para a prática pedagógica e as práticas pedagógicas de quatro professoras.

Nas *Conclusões e Considerações Finais*, retomamos as questões norteadoras da pesquisa e apresentamos os limites e as possibilidades da construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

## 1 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A implantação da política de Educação Inclusiva no Brasil tem despertado estudos e discussões no campo da Educação. Para além dos marcos legais que surgem para organizar as ações relativas à inserção dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no cotidiano das escolas, existe uma complexa realidade que questiona a todos os envolvidos no processo: alunos(as), pais, docentes e gestores(as) das instituições escolares. Para entender os diversos fatores que contribuíram para a complexidade da situação atual, faz-se necessário conhecer os caminhos percorridos até a atualidade visando à educação das pessoas com deficiências.

Beyer (2005), ao analisar a história da Educação Especial em âmbito mundial, demarca quatro momentos históricos importantes da educação das pessoas com deficiência: exclusão do sistema escolar; atendimento especial no sistema escolar; integração no sistema escolar regular e inclusão no sistema escolar regular. Conhecer essa trajetória é fundamental para entender as percepções que ainda estão presentes nas relações sociais com as pessoas que apresentam deficiência e que interferem diretamente nas suas possibilidades de acesso ao conhecimento.

Quais os paradigmas presentes no cotidiano das escolas que recebem os(as) alunos(as) chamados “especiais” ou “de inclusão”? Ao acreditar que as ações pedagógicas atuais voltadas para atender esses alunos(as) estão intrinsecamente relacionadas com a visão histórica construída, apresentarei um breve histórico do processo educacional, desde o início da Educação Especial abordando os momentos históricos apontados por Beyer (2005).

Esclareço que a história da Educação Especial tem sido amplamente apresentada em artigos, livros e trabalhos acadêmicos relativos ao tema da Educação Inclusiva. Sendo assim, considero desnecessário reapresentar esta trajetória de maneira detalhada. Citarei brevemente alguns fatos que julgo importantes para o encadeamento das ideias apresentadas até o momento e também das que serão discutidas ao longo do texto.

## 1.1 Educação especial: percurso histórico

A História da Educação apresenta aspectos seletivos e discriminatórios desde a Grécia Antiga, no que diz respeito a quem tinha acesso ao conhecimento. Uma narrativa em que a presença da exclusão, segregação e separação de classes são fortes e marcantes.

Nesse período histórico a educação era recebida nos palácios ou castelos dos nobres, para onde os jovens eram mandados para aprender a arte da guerra. A educação das mulheres se restringia a atividades domésticas. As pessoas com deficiência não tinham direito à vida, o extermínio ao nascer era uma prática aceita socialmente.

Com o surgimento das primeiras escolas, a educação deixa de ser assunto particular, privado, para converter-se em educação pública; surgem as escolas municipais com o apoio do Estado. Mas somente uma pequena parcela da população é que freqüentava a escola e segue-se uma inevitável diminuição das freqüências desde os primeiros graus até os mais elevados (MANACORDA, 2002).

Os filhos dos escravos, dos servos e dos trabalhadores artesãos freqüentavam a chamada oficina de trabalho; o futuro senhor e o funcionário burocrata ou de negócios particulares vão para a escola livresca (BRANDÃO, 1995). Assim, as escolas, ao reproduzirem ao longo da História os embates sociais vividos pela humanidade, surgem com características de separação de classes, de possibilidades diferenciadas de acesso ao conhecimento e até diferenças dos tipos de saberes a serem transmitidos. É a marca da exclusão social no espaço escolar.

Se na atualidade o binômio exclusão/inclusão vem sendo amplamente discutido, é preciso entender que no âmbito das escolas, excluir é uma prática que se originou com a criação dessas instituições. Compreender que a educação era para alguns escolhidos, pode ajudar no entendimento do processo educacional do grupo de pessoas que o presente trabalho pretende discutir: a educação das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

A visão social a respeito das pessoas com deficiência, até a Idade Moderna, estava intrinsecamente ligada a superstições, preconceitos e crenças infundadas. Segundo Mazzotta

(1996), essa visão social definia o modo como eram assistidas. Havia um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de incapacitado, deficiente, inválido era uma condição imutável, e isso levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população.

A partir do século XVII, começam a surgir trabalhos com argumentos científicos tentando explicar as causas das deficiências. O interesse de médicos e anatomistas pelo assunto fez com que a conceituação de deficiência intelectual perdesse sua natureza sobrenatural e passasse a ser realmente uma questão médica.

A primeira instituição especializada na educação de pessoas com deficiência foi fundada em Paris, no ano de 1770, pelo abade Charles M. Eppée para educar os *surdos-mudos* (MAZZOTTA, 1996). Também em Paris, em 1784, Valentin Haüy, fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. As pessoas com deficiência física começam a ser atendidas em 1832, em Munique, na Alemanha, em uma instituição para educar os “coxos”, “manetas”, “paralíticos”, como eram denominados na época. Para as pessoas com deficiência intelectual, somente no século XIX é que surgem iniciativas voltadas para sua educação. Fato marcante para que isso acontecesse foi o trabalho do médico Jean Marc Itard (1774-1838) com um menino “selvagem”, capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800 (MAZZOTTA, 1996).

As iniciativas relativas à Educação Especial tiveram início na Europa e se expandiram para os Estados Unidos, Canadá, e no ano de 1854, chegaram ao Brasil com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, por D. Pedro II, que criou também, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (MAZZOTTA, 1996).

Na primeira metade do século XX, novas escolas especializadas foram criadas, mas é na segunda metade desse século que aconteceu um aumento crescente de entidades voltadas para a educação das pessoas com deficiência. Beyer (2005) destaca a importância dessas escolas que se ocuparam das crianças com deficiência que, até então, eram consideradas “não educáveis”.

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Este foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência (BEYER, 2005, p. 14).

De acordo com estudo realizado por Mazzotta (1996, p. 27) “a inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX”. A educação dos excepcionais é citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A legislação em questão previa a educação dos excepcionais inserida no sistema geral de educação a fim de integrá-los à comunidade. Em 1962, o governo de Minas lançou o Código do Ensino Primário de Minas Gerais, introduzindo a categoria de ensino emendativo ministrado em classes ou estabelecimentos especiais. Assim, as classes especiais passam a constituir uma categoria do Ensino Emendativo (MACHADO, 1985). As classes especiais eram turmas para alunos(as) com deficiência que funcionavam nas escolas regulares.

Com a criação das classes especiais, os(as) alunos(as) com deficiência começaram a frequentar as escolas regulares, mas ainda em espaços segregados, especiais, restritos aos que apresentavam diferenças significativas no seu desenvolvimento e, conseqüentemente, também no processo de aprendizagem.

De acordo com Glat e Blanco (2009), esse tipo de atendimento acabou se transformando em um mecanismo de exclusão dentro das escolas regulares:

As classes especiais, que deveriam ser um meio para o aluno alcançar o ensino regular, tornaram-se um fim em si mesmas. E, mais grave ainda, acabaram virando depósito de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem. Em outras palavras, eram “exilados” para as classes especiais alunos com dificuldades de adaptação às exigências de uma escola cujas práticas eram desvinculadas da realidade social na qual estava inserida (GLAT; BLANCO, 2009, p. 22).

É preciso esclarecer que a educação das pessoas com deficiência ainda acontecia, quase que exclusivamente, nas escolas especiais, em ambientes segregados. Mudanças em relação a essa prática começaram a acontecer na década de 60. Associações de pessoas com deficiência e,

em alguns casos, seus familiares, se organizaram e iniciaram um movimento de crítica e não aceitação da segregação. Surgiram atitudes de investimento em serviços especializados.

Esse movimento em prol de novas perspectivas para a educação das pessoas com deficiência contribuiu para o surgimento do princípio da **normalização**, ou seja, as pessoas diferentes deveriam se assemelhar à maioria para poder participar dos espaços sociais. Assim, a ideia era que as instituições especializadas deviam se dedicar à reabilitação das pessoas com deficiência, para garantir sua posterior inserção social.

Para Mantoan (1997), a normalização visava tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas, condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis, de um modo geral, às pessoas de um dado meio ou sociedade. As indicações eram de criar, para as pessoas segregadas em instituições, ambientes bastante parecidos com aqueles experimentados pela população em geral. Esse princípio da normalização foi a base para o modelo de inserção nas escolas regulares denominado **integração**. A partir dessa forma de inserção, os questionamentos a respeito da educação dessas pessoas se intensificaram e da integração condicional caminhou para a proposta de inclusão que pressupõe a inexistência de pré-requisitos para fazer parte da sociedade. Vejamos a evolução desses processos.

## **1.2 Processos de inserção nas classes comuns: integração e inclusão**

O processo de integração, tendo como base a normalização, visava “preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implicava um conceito de ‘prontidão’ para transferir o aluno da escola especial para a escola regular” (MITTLER, 2003, p.34).

As possibilidades de matrícula nas escolas regulares não eram mais restritas às classes especiais, os(as) alunos(as) com deficiência passaram a ter a oportunidade de estudar nas classes comuns, junto com os demais alunos(as) que não apresentavam deficiências. É preciso reconhecer que o processo de integração, no momento histórico em que aconteceu, significou um grande avanço para a inserção social das pessoas com deficiência.

Mas, as características do referido processo apresentadas por Sasaki (1999, p. 34) evidenciam algumas lacunas:

A integração constitui um esforço tão somente da pessoa deficiente e de seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade. Isto reflete o ainda vigente modelo médico da deficiência.

Esse **modelo médico** subsidiava a concepção de deficiência em que a pessoa com deficiência é que precisava ser curada, tratada, reabilitada, habilitada etc., a fim de se adequar à sociedade. As mudanças eram exigidas somente das pessoas consideradas diferentes. Cabia à sociedade o papel de aceitá-las, sem que espaços e atitudes fossem modificados.

No que diz respeito à educação, os(as) alunos(as) com deficiência, após um preparo inicial nas escolas especiais, poderiam frequentar as classes comuns das escolas regulares, desde que apresentassem condições para enfrentar o desafio.

O processo de integração escolar tinha por objetivo favorecer o ambiente o menos restritivo possível e oportunizar ao aluno(a) transitar entre o ensino especial e o ensino comum. O alunado passava por diversas etapas de inserção e, dependendo do grau de dificuldades que apresentava, freqüentava escola especial, classe especial ou sala de recursos. Devia ser preparado para a integração total, no ensino comum, mas antes disso, precisava freqüentar os serviços especializados. O modelo não contemplava a todos(as), pois os(as) que não apresentavam condições de serem transferidos(as) do ensino especial para o comum continuavam segregados(as).

Para Mantoan (1998), esse foi o modo que a escola encontrou para ocultar o seu fracasso, isolando os(as) alunos(as) e integrando somente os(as) que não constituíam um desafio à sua competência. Assim, na sociedade nada mudava. As pessoas com deficiência é que precisavam se adaptar aos espaços urbanos, meios de transporte, atividades de lazer, trabalho e educação.

Na década de 80, mais uma vez, as pessoas com deficiência começaram a protestar e exigir seus direitos de cidadãos, propondo mudanças significativas na sociedade para que suas necessidades fossem atendidas. Apareceu um novo modelo como diretriz de inserção social: o **modelo social** da deficiência. De acordo com esse modelo, definido por Sassaki (1999), cabe à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas



com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Esse movimento deu início ao processo de inclusão social no qual as pessoas com deficiência e a sociedade buscavam, em parceria, soluções para que todos(as) pudessem participar, em igualdade de condições, de uma vida social digna e justa.

No que diz respeito à educação, surgiu o paradigma da Educação Inclusiva: uma perspectiva que aponta na direção de que todas as crianças devem estudar juntas, independentemente de suas diferenças ou dificuldades. Todas devem estar no ensino regular desde o início de sua vida escolar e serem atendidas em suas especificidades. O processo de inclusão tem como meta promover o acesso, permanência e percurso escolar, com sucesso, para os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no sistema regular de ensino, considerando-os, desde o início, membros da comunidade, com igualdade de direitos.

A Educação Inclusiva vem propor novas formas de inserção e de apoio ao percurso escolar da pessoa com deficiência. Stainback e Stainback falam a respeito desse momento de transição:

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 44).

É importante destacar, na fala dos autores anteriormente citados, a perspectiva de mudanças que o movimento de inclusão propõe: extinção de práticas excludentes no ambiente escolar e oportunidade de atendimento às necessidades de todos os(as) alunos(as). Assim, a Educação Inclusiva visa uma modificação substancial nos sistemas de ensino para atender a todos(as), não só os(as) alunos(as) com deficiência, como tem sido erroneamente entendido no Brasil.

Desde o final dos anos 80, teve início, em âmbito mundial, um movimento de discussão para que mudanças sociais acontecessem, garantindo o direito das pessoas com deficiência a uma

vida social com igualdade de condições. Essa nova visão, de mudanças arquitetônicas e atitudinais para viabilizar a participação dessas pessoas na sociedade, deu origem ao conceito de inclusão. Esse conceito avançou no seguinte sentido: no processo de **integração**, as pessoas com deficiência é que precisam se modificar, normalizar, para que possam fazer parte da sociedade; no processo de **inclusão**, a sociedade é que precisa se modificar para que todos(as) possam conviver.

A grande tarefa da escola passa a ser, então, aceitar o desafio de considerar as desigualdades com o objetivo de atingir a igualdade de condições. Trata-se de aceitar e trabalhar com a diversidade. Segundo Perrenoud (2000), a desigualdade só se torna um problema social se for denunciada como um escândalo ou, no mínimo, como uma injustiça social. Ele prossegue dizendo:

Para que a exigência de igualdade inspire políticas educativas, é preciso que uma parte da sociedade - que não poderia limitar-se a alguns especialistas ou a alguns militantes - compartilhe a idéia de que o fracasso e as desigualdades dependem das estruturas, dos programas e das pedagogias (PERRENOUD, 2000, p. 31).

A inclusão surgiu em consonância com a proposta de Educação para Todos, de forma igualitária e de qualidade. A escola hoje, mais do que em qualquer outra época, é vista como facilitadora do desenvolvimento sócio-econômico-cultural das pessoas, sendo, portanto, necessário estar aberta a todos(as), inclusive às pessoas com deficiência, mas respeitando suas diferenças. Esse princípio democrático de educação para todos(as), fundamento básico da Educação Inclusiva, evidencia a necessidade de um ensino especializado em todos os(as) alunos(as), com respeito e aceitação da diversidade humana, visando a uma sociedade mais justa.

Em âmbito internacional e nacional, vários documentos, sob a forma de declarações, leis, decretos e orientações, surgiram para organizar o processo de implementação da política educacional de Educação Inclusiva. A seguir, apresentaremos algumas discussões a respeito do respaldo legal na perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas classes comuns das escolas regulares.

### 1.3 Educação inclusiva: pressupostos legais

Temos convivido com o lema **Educação Para Todos** há tempo suficiente para reconhecermos a importância de analisarmos e escutarmos a extensão dessa expressão aparentemente tão simples. As idéias do educador, filósofo e humanista checo, Jan Amos Comenius, no século XVII, são de importância fundamental para os rumos da educação até os dias de hoje. Ele acreditava que o homem só pode chegar a ser homem se for educado e a educação deveria ser para todos(as). As escolas deveriam aceitar a todos(as) por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, inteligentes ou ineptos, meninos e meninas para serem educados nos mesmos estabelecimentos. Defendia a democratização do ensino, a organização do sistema escolar em etapas relativas ao desenvolvimento da criança, a educação desde o nascimento, a divisão dos alunos(as) em classes para facilitar o trabalho do professor. Comenius elaborou manuais para organizar e melhorar o trabalho dos mestres (EBY, 1976).

Assim, a ideia de uma escola democrática e para todos(as) não é atual, mas, a partir do século XX, com as mudanças sociais e os avanços relativos à conquista de direitos dos(as) cidadãos(ãs), o cenário educacional também sofreu alterações importantes.

Em 1948, várias nações, por meio da Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), abraçaram o princípio que “toda pessoa tem direito à educação”. Diversos problemas, dentre eles as dificuldades econômicas, as guerras, a violência e até a degradação do meio-ambiente, têm dificultado o desenvolvimento na área da educação e a efetivação desse compromisso.

Em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, teve lugar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nessa ocasião, mais de 1500 pessoas, representantes de diversos países, de organizações não-governamentais e especialistas em educação discutiram a situação da educação básica em suas localidades. O diagnóstico apresentado no início do encontro mostrou uma realidade muito distante da desejada: milhões de pessoas, no mundo todo, sem acesso a educação e a maioria composta por mulheres.

Diante da situação alarmante encontrada, surgiu a necessidade de se implantarem mudanças nos sistemas educacionais, com o objetivo de reverter os dados e atender as necessidades básicas de aprendizagem de todos(as). Os países participantes da conferência assumiram o

compromisso de desenvolver um “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, elaborado concomitantemente ao texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse documento alerta para o fato de que muitas pessoas no mundo todo são privadas da igualdade de acesso à educação por razões de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica ou convicções políticas.

O princípio de “educação para todos” assumido por muitos países, inclusive o Brasil, tem servido de base, por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, para reformulações e implantações de políticas educacionais mais justas e democráticas para as pessoas excluídas. Em relação à educação das pessoas com deficiência, apresenta-se como um suporte inquestionável nas discussões e elaborações de diretrizes e metas.

Com o objetivo de promover a Educação para Todos, realizou-se outra conferência mundial, na cidade de Salamanca, na Espanha, em junho de 1994: a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. O foco dessa reunião foi retomar as discussões a respeito da necessidade de capacitar as escolas para receber todos os(as) alunos(as), especialmente os que têm *necessidades educativas especiais* (termo usado no texto original). Assim, a Educação Especial passa a fazer parte efetiva da estrutura da educação para todos.

As mudanças apontadas como essenciais para a efetivação de uma educação acolhedora ultrapassavam, então, os limites da Educação Especial e exigiam que o sistema regular de ensino fosse revisto em suas concepções e ações. A ideia principal é que esforços fossem envidados para a concretização da criação das escolas inclusivas. Vejamos o conceito de escola inclusiva presente no texto do documento:

O princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades (BRASIL, 1994b, p. 23).

O Brasil tem seguido as indicações de mudanças presentes na referida declaração. Em 1996, sancionou-se a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, ou LDB (BRASIL, 1996), como é mais comumente citada. É importante dizer que, pela primeira vez, uma LDB trouxe um capítulo relativo à Educação Especial, o Capítulo V. Este capítulo é composto dos artigos 58, 59 e 60.

Carneiro (1998), ao analisar a importância da LDB trazer um capítulo específico sobre a Educação Especial, aponta que a relevância do tema foi emergindo à medida que a própria sociedade descobriu que as pessoas com deficiência são educandos, ou seja, etimologicamente, devem ser educados. Acrescenta, ainda, que esse fato contribuiu para o posicionamento da sociedade contra a exclusão das pessoas que, embora apresentem alguma limitação biopsíquica, são potencialmente saudáveis para a aprendizagem, desde que esta seja adequada às especificidades de cada caso.

No texto do referido documento, no artigo 58, a Educação Especial é definida como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Assim, a Educação Especial, como modalidade de educação escolar, deve perpassar todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior.

Ao comentar os novos rumos da Educação Especial, Beyer (2005) apontou para a ideia de uma profunda mudança na educação das crianças com deficiência: a Educação Especial deixa de ser “fixa”, no sentido de só acontecer nas escolas e classes especiais, e passa a ser “móvel”, dinâmica, devendo acontecer onde os(as) alunos(as) especiais estão, ou seja, em todas as escolas, em todos os níveis de ensino. É um movimento de descentralização da Educação Especial.

A LDB trouxe avanços significativos no que diz respeito à organização da educação das pessoas “portadoras de necessidades educacionais especiais”. Mas o parágrafo 2º do artigo 58, ao dizer 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) apresenta ambigüidades preocupantes por possibilitar o entendimento de que a escolarização pode acontecer por substituição do ensino regular pelo especial.

A respeito das ambigüidades presentes nas legislações, Minto (2002) comenta que o texto legal precisa ser objetivo e explícito para não deixar brechas que possam ser utilizadas como desculpas para reduzir a chance de inúmeras crianças serem inseridas nas classes comuns, permanecendo a situação de serem encaminhadas para as escolas ou classes especiais.

Assim, a LDB de 1996, apesar de assumir a inclusão como direcionamento da política educacional brasileira, mantém o aparato da Educação Especial, ou seja, a manutenção da escolarização das pessoas com deficiência nas classes e escolas especiais. É preciso ressaltar que esse aspecto da política de Educação Inclusiva no Brasil tem sido muito discutido até os dias atuais.

De acordo com a publicação do Ministério Público Federal, “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, é preciso esclarecer que a Educação Especial, enquanto modalidade de educação, não pode expedir certificação equivalente ao ensino fundamental, médio ou superior. “Ela não constitui um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os alunos(as) com deficiência que dela necessitarem” (BRASIL, 2004c, p. 14).

As instituições especializadas não podem, então, substituir a escolarização e sim complementar o ensino das escolas comuns por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para complementar o processo educacional dos(as) alunos(as) com deficiência são necessários serviços com matérias específicas para atender suas necessidades educacionais. Assim, o Ministério Público Federal define:

São consideradas matérias do atendimento educacional especializado: Língua brasileira de sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento de repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras (BRASIL, 2004c, p. 11).

Mas o entendimento de que todos os(as) alunos(as) devem estudar na escola regular é um aspecto polêmico que tem gerado grandes discussões entre os representantes de movimentos sociais, do governo, de instituições especializadas e famílias de pessoas com deficiência.

É preciso esclarecer que existem dois posicionamentos no que diz respeito à inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais no Brasil. De acordo com Menezes (2012), existe um grupo que defende a “inclusão total”, ou seja, a escolarização do público alvo da Educação Especial deve sempre acontecer nas classes comuns do ensino regular, sem exceção. E outro grupo que defende a “inclusão em processo”, apoiada na necessidade da construção de mudanças substanciais nas práticas educacionais. Como aponta Menezes (2012, p. 32): “Há um longo caminho entre a promulgação da política e seu impacto no cotidiano escolar, sobretudo no que tange às condições reais das escolas e a capacitação de professores”.

Glat e Pletsch (2011, p.26) ponderam que:

[...] inúmeros autores têm recomendado cautela na instituição radical de uma política de inclusão escolar que não ofereça a opção de serviços especializados substitutos (escolas e/ou classes especiais) para os alunos que, no momento, ainda deles necessitam.

As autoras defendem que pessoas com deficiências severas ou múltiplas necessitam de intervenção mais individualizada e um nível de estruturação do espaço escolar difícil de ser encontrado nas classes comuns do ensino regular.

Bueno (1999) também alerta que o princípio da Educação Inclusiva não vai acontecer por decreto. Para o autor, a inclusão dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares precisa ser gradativa, contínua, sistemática e planejada. Nas palavras do autor é importante a construção de “[...] práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino que envolve não só os alunos com necessidades educativas especiais, mas todo o alunado do ensino regular” (BUENO, 1999, p.12).

Ao considerar que vivemos um momento de transição, de busca de uma nova ordem relativa aos serviços prestados aos alunos(as) com necessidades educacionais especiais, Rodrigues (2005, p. 65) pondera que:

[...] faz-se necessário o alerta em relação à manutenção de serviços que podem perpetuar as situações de exclusão. Mas, também, são necessários cuidados para que não se focalizem políticas universais que tendem a tornar

invisíveis grupos específicos que necessitam de medidas pontuais para atender suas especificidades.

Acredito que o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas públicas e privadas e o apoio dos serviços da Educação Especial para a escola, os docentes e o alunado com NEE pode ser um caminho para dinamizar o processo de implantação da política de inclusão . Ao mesmo tempo, é necessário desmontar o aparato das escolas e classes especiais que perpetuam mecanismos de segregação das pessoas com deficiência em espaços delimitados. Há muito trabalho a ser realizado no sentido de mudar a realidade atual.

Voltando ao texto da LDB, o artigo 59 define o modo de organizar a Educação Especial, abordando aspectos também polêmicos como as adaptações curriculares e a formação de professores(as) que têm sido amplamente discutidos por setores ligados à Educação Especial.

O investimento na formação de professores(as) é necessário e urgente, não apenas para atender as especificidades da educação dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais, mas para que ocorram mudanças substanciais na qualidade da educação básica. A formação docente para atender os(as) alunos(as) com deficiência é um fator capaz de gerar modificações e é de suma importância que a LDB aborde um ponto que vem sendo usado como justificativa primeira para manter esses alunos(as) à margem do sistema regular de ensino.

Com o objetivo de contribuir para a normatização dos artigos da LDB referentes à Educação Especial, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001a) que apresenta normas relativas ao atendimento dos(as) alunos(as) com “necessidades educacionais especiais” nas escolas regulares. Após estudos envolvendo representantes de diversos estados do País, e tendo como base também muitos documentos, dentre eles os “Referenciais para a Educação Especial”, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação elaborou o texto das Diretrizes Nacionais que propõe como implementar a política pública educacional de inclusão.



É um documento que segue o que foi anteriormente proposto pela LDB e, assim, apresenta as mesmas ambigüidades já discutidas no que diz respeito à escolarização das pessoas com deficiência acontecer tanto nas escolas especiais quanto nas escolas comuns.

O Brasil aderiu, em 2001, por meio da promulgação do Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001, à Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 2001b), mais conhecida como Convenção da Guatemala (1999). O texto reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que o restante da população. Esses direitos e, principalmente, o direito de não serem submetidas à discriminação, tendo como base a deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são os direitos inerentes a todo ser humano.

A participação e a adesão do Brasil à Convenção da Guatemala, assim como o posterior tratamento legal dado ao texto, confirmam a posição do país de estar sintonizado com os movimentos internacionais, com o objetivo de garantir que as pessoas com deficiência tenham, a cada dia, maior inserção social.

De acordo com Pletsch (2011, p. 44), “durante o governo Lula (2003-2010), os investimentos políticos e financeiros para promover a inclusão social e educacional foram ampliados significativamente em diversos setores”. Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) criou o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” com o objetivo de formar gestores e educadores em todos os estados e Distrito Federal, para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. O programa também tem como meta disponibilizar “[...] para os municípios-pólo e secretarias estaduais de educação equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais<sup>9</sup> destinadas ao atendimento educacional especializado [...]” (BRASIL, 2005a, p. 9).

No sentido de ofertar Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao alunado público alvo da Educação Especial, de 2005 a 2010 foram implantadas 24.301 Salas de Recursos

---

<sup>9</sup> Salas de recursos multifuncionais são espaços pedagógicos instalados em escolas públicas que visam oferecer atendimento educacional especializado para alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que frequentam o ensino comum.

Multifuncionais. “As salas, contendo equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos, já contemplam 83% dos municípios brasileiros, atingindo 42% das escolas com matrícula de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular” (BRASIL, 2011a, p. 31).

Seguindo uma linha de tempo, em 2006, um documento internacional que também assumiu um papel de destaque e tem funcionado como um marco orientador das políticas relativas às pessoas com deficiência no Brasil é “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”. A Convenção foi aprovada pela ONU em 2006, ratificada pelo Brasil como Emenda Constitucional, por meio do decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6949/2009, e apresenta diretrizes importantes “[...] para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 8).

Esse documento, no artigo 1, apresenta o conceito de deficiência que passa a ser baseado no modelo social, considerando que as limitações de ordem física, mental, intelectual ou sensorial, podem ou não, dependendo das barreiras sociais, constituírem obstáculos para a participação social das pessoas que as possuem.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 16).

No preâmbulo do documento, há uma explicação da sua importância ao considerar que uma convenção internacional para promover e proteger os direitos das pessoas com deficiência poderá contribuir para corrigir as desvantagens sociais que essas pessoas sempre enfrentaram tanto nos países em desenvolvimento quanto nos desenvolvidos.

No que diz respeito à Educação, no artigo 24, a Convenção estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Assim, os sistemas de ensino precisam adotar medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não

sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 28).

O governo federal, em 2007, lançou o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) (BRASIL, 2007b) e concomitantemente, o Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE (BRASIL, 2007a), com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no País, com foco prioritário na educação básica. No que diz respeito à Educação Especial, o documento destacou a oposição entre a educação regular e a Educação Especial que ainda persiste. Também estabeleceu metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos(as) alunos(as) por meio da ampliação das salas multifuncionais e capacitação docente para o atendimento educacional especializado.

Em 2008, o MEC e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) apresentaram a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008a, p. 5). A política anterior, de 1994, Política Nacional de Educação Especial, condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular aos alunos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994a, p. 19). É evidente a perspectiva do processo de **integração**, como discutido anteriormente neste trabalho na política de 1994, em que só alguns que atendiam critérios estabelecidos, podiam ter acesso às classes comuns do ensino regular. A responsabilidade pela educação dos(as) alunos(as) com deficiência era da Educação Especial.

A nova política de 2008 foi elaborada por um grupo de trabalho com representantes do governo federal e professores(as) e pesquisadores(as) de universidades públicas brasileiras. O documento, com base na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006), apresenta algumas mudanças para a implementação da Educação Inclusiva no Brasil. Para começar, a definição de Educação Especial no texto de 2008 já aponta novos caminhos:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional

especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b, p. 16).

Merece destaque que a atuação da Educação Especial deve acontecer em articulação com as escolas, no sentido de realizar o atendimento educacional especializado e orientar alunos(as) e professores(as) quanto a esse serviço. Uma parceria que precisa acontecer para garantir a permanência dos(as) alunos(as) com NEE nas salas de aula das escolas regulares.

Mas quem deve se beneficiar dos serviços da Educação Especial? Quem são os(as) alunos(as) que constituem o seu público-alvo? A nova política define e conceitua o público-alvo:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008a, p. 15).

Todavia, em documentos posteriores, os transtornos funcionais específicos não foram considerados ou citados para efeito de caracterização do público-alvo da Educação Especial. Dessa maneira, não fica claro se os(as) aluno(as) que apresentam esses transtornos podem usufruir do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No texto, está definido também o objetivo da política:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade

arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p.14).

De acordo com Bruno (2010), o que diferencia a nova política é a sua radicalidade na garantia dos direitos à igualdade de oportunidades educacionais, não admitindo uma “escolarização substitutiva, paralela e segregada” nas escolas ou classes especiais.

Em setembro de 2008, o governo federal publicou o Decreto 6.571/08 (BRASIL, 2008b) que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, o papel da União no apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para a oferta deste tipo de atendimento para alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Outro ponto importante que o decreto prevê é a contabilização de matrícula dupla para os(as) alunos(as) atendidos concomitantemente no ensino regular e no AEE, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito de distribuição dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Menezes (2012), ao falar a respeito da importância do financiamento destaca que é necessário ter clareza que um(a) aluno(a) com NEE representa um maior custo que os demais. De acordo com a autora:

[...] ele demanda atendimento especializado – seja frequentando dois espaços simultaneamente (classe comum e sala de recursos, por exemplo), seja demandando mais de um profissional (professor de turma comum e professor itinerante<sup>10</sup> ou mediador), seja estudando apenas em espaço especializado (classe ou escola especial), onde o quantitativo de alunos é muito menor (MENEZES, 2012, p. 31).

No intuito de orientar a implementação do Decreto 6.571, em 2009, são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da aprovação da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009b). O AEE ganha destaque e sua oferta deve acontecer por meio da implantação das salas de recursos multifuncionais e centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias,

---

<sup>10</sup> O professor itinerante tem como função realizar visitas periódicas e sistemáticas à escola comum onde o alunado com NEE está incluído, no seu turno de escolarização. Também apóia o processo de aprendizagem e orienta o(a) professor(a) quanto aos procedimentos relativos às necessidades dos(as) alunos(as) (MINAS GERAIS, 2005).

profissionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. As Diretrizes também abordam a formação necessária e as funções do(a) professor(a) do AEE.

No Artigo 2º consta a função do AEE: “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009b).

O AEE deve acontecer no contra turno da escolarização e estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. As atividades desenvolvidas no AEE devem ser diferentes das atividades realizadas em sala de aula e esse tipo de atendimento não pode substituir a escolarização.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas [...] O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros (BRASIL, 2008b, p. 16).

Pletsch (2011) alerta que o AEE não pode ser confundido com reforço escolar, como muitas vezes acontece. A autora diz:

[...] é preciso ficar atento para que esses espaços não sejam reduzidos a meros espaços de acessibilidade temporários, mas sim como um conjunto de ferramentas a serem usadas de forma colaborativa entre o ensino especial e comum para dar suporte ao processo educacional dos alunos que o frequentem (PLETSCH, 2011, p. 49).

Entretanto, em 17 de novembro de 2011, o Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b) foi revogado e em seu lugar foi publicado o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011a). O texto do atual decreto retrocede no que diz respeito ao posicionamento anterior sobre a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação acontecer somente nas classes comuns das escolas regulares.

Assim, as escolas e classes especiais continuam a oferecer escolarização e as mudanças preconizadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, relativas ao papel dessas escolas no contexto da política de inclusão

retrocedem à mesma perspectiva dos documentos do final dos anos 90. Segundo Menezes (2012, p. 29), “a pressão dos movimentos da sociedade civil foi um fator decisivo para a flexibilização da política”.

Na mesma data, 17 de novembro de 2011, foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, também chamado “Plano Viver sem Limites”, por meio do Decreto 7.612 (BRASIL, 2011b). Participaram da sua elaboração mais de 15 ministérios e o Conselho Nacional da Pessoa Com Deficiência (CONADE). A apresentação do documento traz a informação que, segundo o Censo IBGE/2010, 45 milhões de pessoas declararam possuir algum tipo de deficiência. Assim, a proposta é que o Governo Federal, os estados, Distrito Federal e municípios articulem políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Há um movimento de avanços do Governo Federal em direção a assumir políticas intersetoriais que ampliem a implementação da inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em diversos âmbitos da sociedade. O MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial<sup>11</sup>, tem elaborado notas técnicas e pareceres relativos à temática da Educação Inclusiva, no sentido de complementar a implantação da política inclusiva no Brasil. Esses documentos são na verdade oriundos de demandas dos sistemas de ensino e da sociedade em geral e podem ser encontrados no documento Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2011 (BRASIL, 2011c).

Além do aparato legal, o MEC, em parceria com os sistemas de ensino, no sentido de transformar os sistemas educacionais e torná-los inclusivos, tem implementado diversos programas e ações de apoio à inclusão escolar<sup>12</sup>. Esses programas estão voltados para a

---

<sup>11</sup> Em 2011, aconteceu a fusão da Secretaria de Educação Especial (SEESP) com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que atualmente respondem pelo nome de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

<sup>12</sup> Vejamos alguns: Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – modalidade à distância; Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial -RENAFOR – modalidade presencial; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível; Projeto Livro Acessível; Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior; PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa.

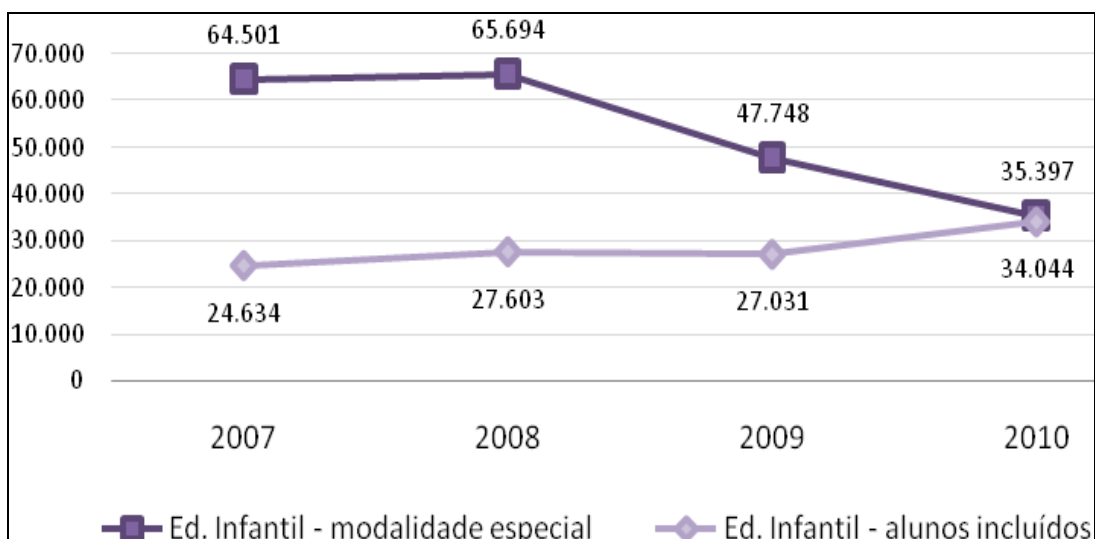
formação docente, atendimento das especificidades dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais por meio do AEE nas salas multifuncionais e recursos materiais.

O número de matrículas desses alunos(as) nas classes comuns do ensino regular tem crescido significativamente nos últimos anos, principalmente na rede pública de ensino, e justifica o investimento na adequação dos sistemas de ensino para o atendimento do público que necessita do suporte da Educação Especial.

Os dados do Censo Escolar 2010 (BRASIL, 2010) mostram que o número de alunos(as) incluídos em classes comuns e na EJA aumentou em 25% e a diminuição de matrículas nas classes e escolas especiais foi de 14%. A política de Educação Inclusiva tem apresentado resultados positivos: “[...] 62,7% do total de matrículas da Educação Especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2010, estes números alcançaram 75,8% nas públicas e 24,2% nas escolas privadas” (BRASIL, 2010, p. 13).

Os dados também comprovam o crescimento das matrículas do alunado da Educação Especial, nas classes comuns do ensino regular na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, conforme mostrado nos gráficos a seguir:

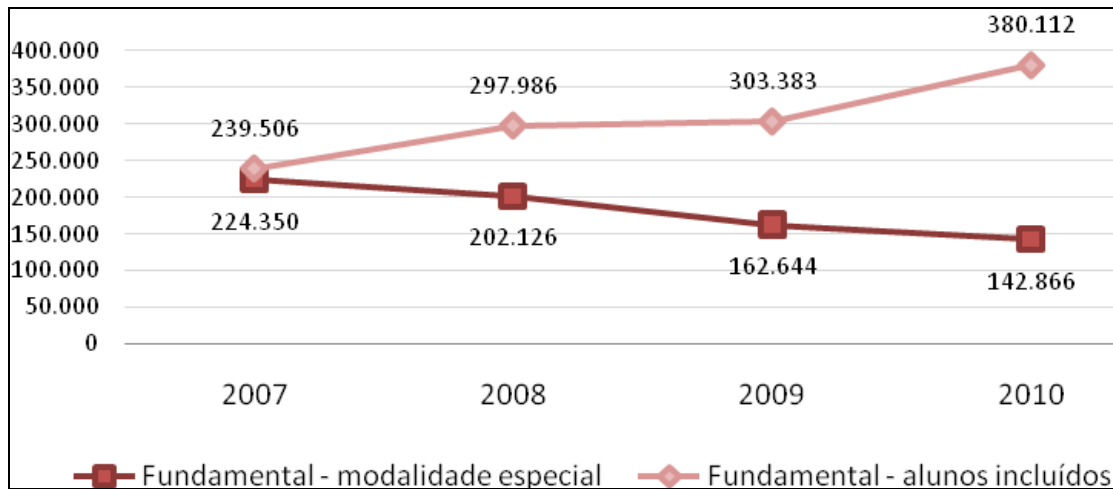
**Gráfico 1 - Número de matrículas de Educação Especial na Educação Infantil Brasil 2007 – 2010**



Fonte: BRASIL, 2010

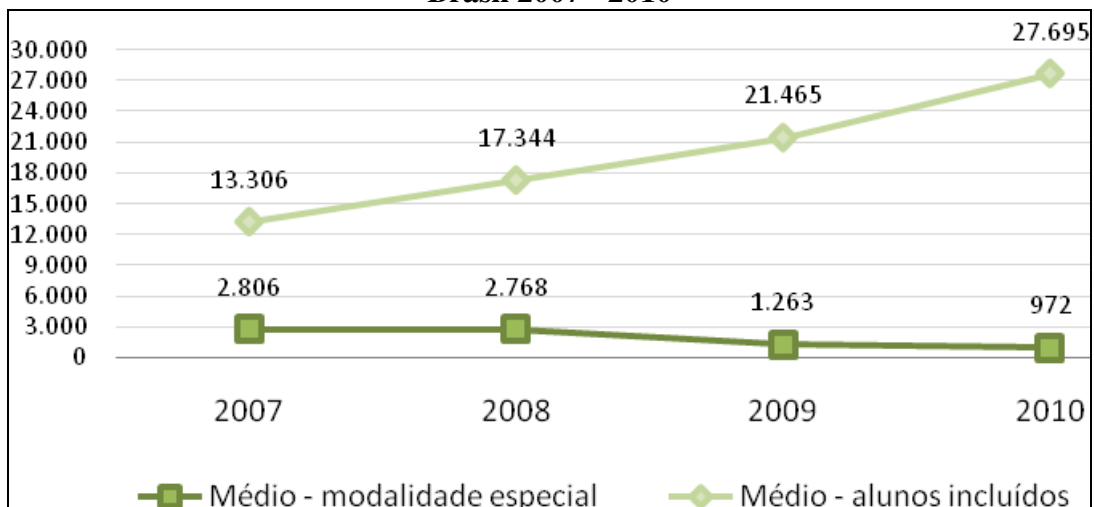


**Gráfico 2 - Número de matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental Brasil 2007 – 2010**



Fonte: BRASIL, 2010

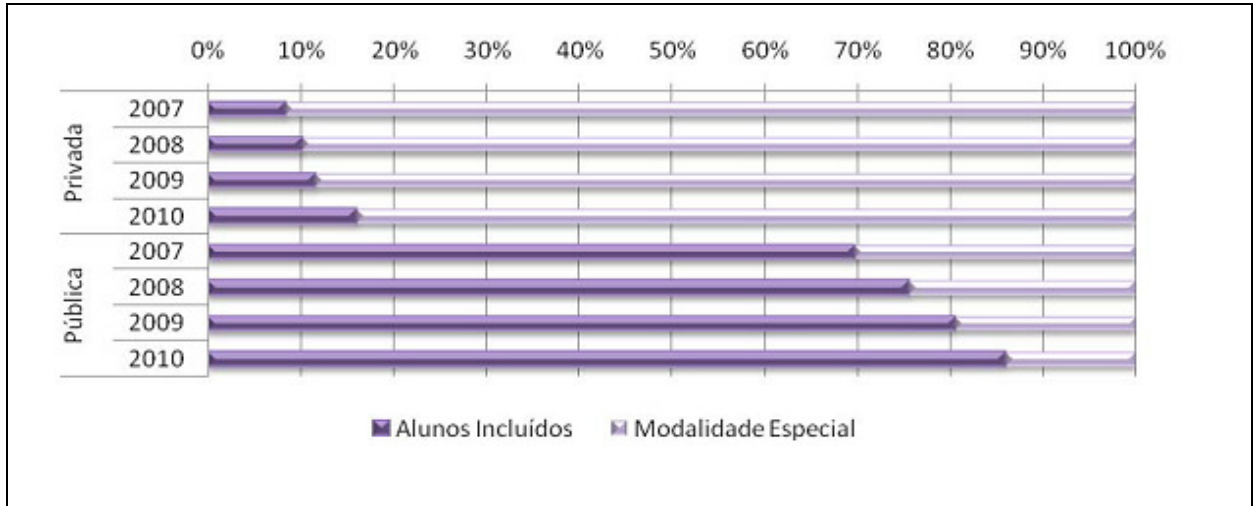
**Gráfico 3 - Número de matrículas de Educação Especial no Ensino Médio Brasil 2007 - 2010**



Fonte: BRASIL, 2010

No que diz respeito à dependência administrativa, o aumento de alunos(as) incluídos(as) na rede pública é significativo, enquanto que na rede privada o crescimento ainda é pouco expressivo. O gráfico abaixo ilustra este ponto:

**Gráfico 4 - Distribuição das matrículas de Educação Especial por Dependência Administrativa – Brasil – 2007-2010**



Fonte: BRASIL, 2010

A inclusão das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas classes comuns das escolas regulares é uma realidade. O apoio governamental é inegável na elaboração e implementação de políticas públicas inclusivas. No caso da proposta educacional que visa uma escola para todos, o Brasil está em consonância com as discussões e orientações internacionais. Porém, podemos perguntar: quais as características de uma escola inclusiva? O que precisa ser mudado para que as escolas sejam espaços que acolhem e proporcionam um percurso escolar com sucesso? O que precisa acontecer no cotidiano escolar para que todos os(as) alunos(as) sejam atendidos em suas necessidades e as práticas pedagógicas possam ser consideradas inclusivas?

Discutiremos a seguir o que os(as) autores(as) e os documentos legais sugerem como condições para a construção da escola inclusiva, lembrando que aspectos relacionados à organização e administração política e pedagógica das instituições escolares serão considerados, pois as práticas pedagógicas acontecem dentro de um contexto mais amplo que o nível da sala de aula.

## **2 A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS: O CAMINHO PARA AS MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Em primeiro lugar, ao trabalharmos nesta tese com o tema das práticas pedagógicas inclusivas, é fundamental iniciarmos a análise dessa temática com uma discussão sobre o conceito de “escola inclusiva”. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, a “escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (BRASIL, 2004d, p. 7)

Três aspectos já ficam em evidência nessa conceituação: ensino de qualidade, valorização e respeito à diversidade e atendimento às potencialidades e necessidades dos(as) alunos(as). A escola inclusiva deve ser, então, muito diferente do modelo que conhecemos, porque a escola em que estudamos, trabalhamos ou frequentamos, seja como estudantes, educadores ou pais, não era, e não é, uma escola que valoriza e atende a todos(as). A instituição que conhecemos ainda é seletiva e segregadora, apesar do movimento de democratização da educação que possibilitou o acesso de novos grupos sociais ao espaço escolar. As diferenças entraram pela porta da frente e desestabilizaram as ações pedagógicas que, na maioria das vezes, ainda almejam a homogeneidade.

Esteban (2007) discute a presença da diferença no cotidiano escolar e aponta que por essa via se estabelece a tensão entre exclusão/inclusão:

A diferença é uma questão central na problematização da escola pública, uma vez que esta reúne cotidianamente crianças classificadas, a partir de muitas categorias, como diferentes. Crianças que trazem as marcas do abandono social e individual experimentam permanentemente a instabilidade, são marcadas por golpes constantes e finalmente jogadas nos índices de fracasso escolar. Crianças que atravessam o cotidiano das escolas, que recebem as classes populares e, com suas diferenças, esgarçam as concepções idealizadas de infância, aprendizagem, ensino e escola. (ESTEBAN, 2007, p. 12).

Mantoan (2006) denuncia que os sistemas de ensino continuam mantendo a lógica das categorias e “das oposições excludentes”: iguais/diferentes, normais/deficientes que, no dizer da autora, precisam ser extintas. Mas, nos ambientes das escolas inclusivas não acontece a eleição de uma identidade como padrão em relação às outras, pois a Educação Inclusiva

entende as diferenças como resultado da multiplicidade, da capacidade de cada um ser diferente e único.

De acordo com Skliar (2006), em educação, o mais importante não é caracterizar o que é diversidade e quem a compõe, o ponto principal é “[...] compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para domesticá-las, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério” (SKLIAR, 2006, p. 31). Para o autor, a pedagogia precisa de uma reformulação das relações com os outros, pois, seja quem for o outro, não é mais possível considerá-lo como incompleto, insuficiente e que precisa ser corrigido.

Mantoan (2003) também pondera que a instituição escolar enfrenta uma crise paradigmática e que a proposta conservadora de educação precisa ceder espaço ao novo, ao paradigma da Educação Inclusiva em que “o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2003, p. 32).

A partir da aceitação da matrícula de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas redes de ensino, evidencia-se a realidade de muitos docentes que se sentem confusos, despreparados e incapazes para acolher esses(as) alunos(as) e, sobretudo, para trabalhar com propostas didático-pedagógicas e teórico-metodológicas que atendam às necessidades, expectativas e demandas próprias de cada um desses sujeitos da educação.

Oliveira (2009) discute as dificuldades do alunado com necessidades educacionais especiais conseguir um espaço na comunidade escolar. Dificuldades relacionadas às percepções a respeito da deficiência que ainda estão associadas com incompetência:

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais tornou-se para alguns educadores um problema para a escola, que antes não era problema, porque eles estavam fora do espaço escolar, não pertenciam ou pertenciam de forma segregada ao grupo de educandos da escola. De invisíveis passaram a ser visíveis, de não problema passaram a ser problema, evidenciando não a inclusão, mas a passagem, a transição qualitativa de um estado de negação a um estado de problematização (OLIVEIRA, 2009, p. 39).

Em um ambiente marcado pela discriminação e tentativas de homogeneização ficam evidentes as dificuldades de aceitar, de incorporar ideias que preconizam atenção a cada um e a todos. No que diz respeito aos educandos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, Ainscow (2004) compreende a inclusão como um processo de três níveis em que o primeiro diz respeito à **presença**. É necessário que o(a) aluno(a) esteja na escola, mas só a presença não é suficiente, é fundamental também a **participação**, que é o segundo nível. E para que isso aconteça, é necessário que sejam oferecidas condições para que ele(a) participe das atividades escolares. Por último, o autor destaca a importância da **aquisição de conhecimentos**, com desenvolvimento das potencialidades do(a) aluno(a).

Pressupõe-se, então, para o sucesso da escola inclusiva, a exigência de mudanças radicais nas suas estruturas físicas, materiais e de pessoal, em seu projeto pedagógico e na sua matriz curricular. Essas mudanças envolvem o movimento de aceitar os(as) educandos(as) como eles(as) são, com suas características e necessidades educacionais, buscando ao mesmo tempo projetar, ajustar e desenvolver ações de forma a atendê-los(as) em suas especificidades.

Sobre o aspecto relativo à necessidade de mudanças no espaço escolar, Glat e Blanco (2009, p. 16) afirmam que a Educação Inclusiva propõe um novo modelo de escola “[...] onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem”. É uma nova concepção de escola, uma “nova cultura escolar” em que existe a preocupação de atender às necessidades de todos os(as) alunos(as).

O estabelecimento da Educação Inclusiva como política educacional do país - tanto para o ensino público quanto privado - coloca em questionamento os pressupostos que consubstanciavam a escola como, tradicionalmente, a conhecemos. Esta agora passa a ser, por princípio, uma instituição social a que todos têm direito de acesso e permanência, sendo sua responsabilidade, portanto, oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos (GLAT; BLANCO, 2009, p. 25).

Assim, é preciso esclarecer também que a escola inclusiva, como apontam alguns autores (MANTOAN, 2003; BEYER, 2005; CARVALHO, 2008; GLAT; BLANCO, 2009), é aquela que atende a todos(as) e não somente as pessoas com deficiência. Segundo Carvalho (2008, p. 98), “a escola é para todos, sendo um equívoco supor que o paradigma da inclusão se destina, exclusivamente, ao alunado da educação especial”.

Serão apresentadas, a seguir, algumas ações que têm sido consideradas como facilitadoras do processo de mudanças significativas no cotidiano das escolas. Ações que estão diretamente relacionadas às possibilidades de construir práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as diferenças individuais na aquisição do conhecimento.

## **2.1 Elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP)**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é apontado, na atual legislação educacional brasileira e na literatura da área, como um instrumento fundamental de mudanças nas instituições escolares. Isso porque ele “é o instrumento teórico-metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade e a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer” (BRASIL, 2004d, p. 9).

Na LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 12, está expressa a exigência legal relativa à tarefa da escola de elaborar e executar sua proposta pedagógica. A escola precisa conhecer suas demandas, por meio de um diagnóstico, para depois definir suas metas e planejar ações que atendam as necessidades da comunidade escolar.

Para Santos (2010, p.12) “Todas as intenções da escola, reunidas no Projeto Político Pedagógico, conferem-lhe o caráter POLÍTICO, porque ele representa a escolha de prioridades de cidadania em função das demandas sociais”. E ganha “[...] status PEDAGÓGICO ao organizar e sistematizar essas intenções em ações educativas alinhadas com as prioridades estabelecidas”.

Mantoan (2001), ao discutir os aspectos pedagógicos e organizacionais para que as escolas sejam abertas às diferenças, refere-se à necessidade de:

[...] estimular as escolas para que elaborem com autonomia e de forma participativa o seu projeto político-pedagógico, diagnosticando a demanda, ou seja, verificando a quantidade de alunos, onde estão na escola e por que alguns estão fora dela (MANTOAN, 2001, p. 113).

Duk (2005) também destaca a importância da elaboração do PPP ser um processo consensual e de caráter participativo. “O projeto precisa ser claro, socializado e aplicável à realidade de

cada escola, levando em consideração processos participativos de avaliação permanente” (p. 115).

É o momento de a escola conhecer seus profissionais, pais e alunos(as), dimensionar suas prioridades e direcionar ações que possam atender suas necessidades. É um compromisso coletivo de todos os agentes envolvidos e deve sempre ser revisto e reformulado à medida que as demandas se apresentam.

Segundo Carvalho (2004), faz-se necessário adotar medidas de trabalho compartilhado revendo as formas tradicionais de planejamento no sentido de superar a distância entre o previsto e o realizado. Enquanto construção coletiva, a autora afirma que todo planejamento deve estar “[...] alicerçado na vontade/desejo de quem planeja, em sua condição primeira de cidadão, determinado a atender ao bem comum, por idealismo e crença no potencial humano” (CARVALHO, 2004, p. 100). Essa pode ser uma alternativa viável para romper com práticas autoritárias de contratação de consultores para desempenhar uma atividade que deve ser primordialmente coletiva.

Com o objetivo de apenas cumprir uma determinação legal, ou muitas vezes não arcar com os efeitos da discussão e questionamentos decorrentes do processo, muitas escolas “encomendam” o Projeto Político Pedagógico a profissionais que desconhecem a realidade institucional. O resultado é um documento vazio de demandas e desejos reais. É preciso considerar que investir na construção de um novo caminho para a escola significa o momento de a instituição avaliar a escola que é, e a escola que pretende ser, uma escola reelaborada por todos(as).

Diversos autores destacam a necessidade da elaboração do PPP acontecer de forma coletiva (MANTOAN, 2001; VEIGA, 2002; CARVALHO, 2004; DUK, 2005; CARVALHO, 2008; SANTOS, 2010). Mas, essa não é uma tarefa fácil. É preciso romper com as amarras do bem próprio para assumir o bem de todos. Planejar, pensar no futuro, na instituição que todos(as) desejam envolve esforços de organização e condução das ações para “[...] produzir a desejável cumplicidade entre os que planejam, os que vão implantar e os que vão executar o que foi planejado” (CARVALHO, 2004, p. 101).

O PPP na escola inclusiva deve ter como objetivo “[...] a melhoria da capacidade das escolas para promover a participação e a aprendizagem de todos os estudantes e promover o aprimoramento dos docentes” (BRASIL, 2005, p. 115). As reflexões que o estudo da realidade escolar proporciona são imprescindíveis para se pensar novas maneiras de ensinar, mas também é fundamental que o(a) professor(a) tenha informações que possibilitem sua participação no planejamento de práticas inclusivas.

## **2.2 A implantação dos ciclos de formação**

Nas propostas de organização das escolas baseadas nos Ciclos de formação ou desenvolvimento humano, de acordo com Arroyo (1999), todo o trabalho educacional é norteado pelas idades da vida e da formação humana, desde o planejamento, a organização das atividades, os conhecimentos até a intervenção do(a) educador(a) no processo de ensino aprendizagem. Assim, tomando como exemplo a rede estudada na presente pesquisa, a escolaridade obrigatória de nove anos, do ensino fundamental, é dividida em três ciclos: 1º Ciclo (6 a 8 anos de idade); 2º Ciclo (9 a 11 anos) e 3º Ciclo (12 a 14 anos).

Os ciclos, adotados por diversas redes de ensino no Brasil, romperam com a lógica da seriação e com o modelo tradicional de conceber a educação, a formação e a prática pedagógica. De acordo com Diniz (2012, p. 38) “o sistema tradicional de ensino baseado na seriação desconhecia as peculiaridades do sujeito e centrava-se em transmissão de conteúdos, na maioria das vezes sem sentido para os alunos”. Para a autora, a lógica da didática era “[...] ensinar tudo a todos ao mesmo tempo, o que gerava processos avaliativos classificatórios e excludentes” (DINIZ, 2012, p. 38).

Barreto e Souza (2004) apresentam algumas características importantes dos ciclos de formação:

[...] a assunção de uma postura radical de reversão das estruturas excludentes da escola e da cultura que a legitima; forte acento no trabalho coletivo que envolva toda a comunidade escolar (alunos, profissionais da escola, pais, comunidade), na formulação e implementação do projeto político-pedagógico da escola; nova relação com o conhecimento, buscando significados para o conteúdo escolar que estabeleçam uma relação mais dialógica entre as vivências dos alunos e o conhecimento sistematizado, numa perspectiva globalizadora e interdisciplinar; especial empenho na



superação do regime seriado e suas conseqüências em relação à retenção e agravamento da seletividade escolar (BARRETO; SOUZA, 2004, p. 38-9).

Assim, a ênfase da proposta está na formação humana, no desenvolvimento cognitivo, mas também no desenvolvimento social, cultural e afetivo. É a escola tentando romper com a lógica do mercado de trabalho e se preocupando com a formação do(a) cidadão(ã) e sua realização pessoal, reorganizando o tempo escolar visando considerar as características biológicas e culturais de todos(as) e cada um(a) no processo de aprendizagem

Entretanto, mesmo diante de tantas possibilidades que a proposta dos ciclos apresenta, ela tem sido duramente criticada por parte dos(as) professores(as), dos pais, dos(as) alunos(as) e da sociedade em geral. As insatisfações estão diretamente relacionadas ao fato de não existir retenção dos(as) alunos(as) dentro do ciclo provocando uma visão reducionista e preconceituosa da proposta. Para as famílias e alunos(as), a escola ficou “fácil” e tirou a motivação dos (as) estudantes que não precisam se esforçar para atingir o sucesso escolar, como acontecia na seriação em que a avaliação da aprendizagem tinha um destaque importante. Para os críticos da área educacional, por outro lado, o fato de não haver mais retenção pode ser uma manobra para redução dos índices de repetência, modificando ou “maquiando” as estatísticas de evasão e fracasso escolar dos Estados e Municípios, dados comumente alarmantes que sempre evidenciaram as fragilidades dos serviços educacionais das redes públicas de ensino.

Diniz (2012, p. 38) ao discutir a mudança do sistema seriado para os ciclos aponta que:

As escolas precisam avançar muito na compreensão do que representa um sistema de ensino organizado por ciclos da formação humana, pois essa compreensão exige uma mudança de concepção de aluno como objeto para aluno como sujeito e um aprofundamento teórico nas teorias do desenvolvimento na perspectiva sociointeracionista.

A autora, acima citada, também aponta que não basta dizer que a escola é de ciclos e continuar com a prática organizada por séries, uma prática que focaliza os conteúdos, classifica e exclui os(as) alunos(as) que apresentam diferenças.

No que diz respeito à política de Educação Inclusiva a proposta dos ciclos de formação e desenvolvimento humano é apontada como uma solução para a transformação da escola em

uma instituição democrática e com um ensino e uma aprendizagem centrados no(a) aluno(a), considerando seu tempo de aquisição do conhecimento e suas características pessoais (ARROYO, 1999; MANTOAN, 2001; SÁ e RAHME, 2001; BARRETO e SOUZA, 2004; DINIZ, 2012).

O respeito ao tempo de cada estudante pode ser uma solução para colocar em prática um dos princípios das escolas de qualidade para todos(as), ou seja, adequar o processo de aprendizagem ao ritmo e condições dos(as) aprendizes (MANTOAN, 2001). Essa é uma lógica de organização do tempo que elimina a reprovação e suas conseqüências desastrosas para o percurso escolar dos(as) alunos(as) que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem, como pode ser o caso das pessoas que apresentam deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

### **2.3 Mudanças na avaliação**

Como sabemos, a avaliação dos(as) estudantes em seu processo de aprendizagem trata-se de um tema recorrentemente discutido no meio educacional. André (1999, p. 27), ao abordar a temática, diz que “[...] a avaliação vem assumindo, há anos, uma função seletiva, excludente, definindo, de acordo com as normas escolares, os alunos que podem ou não prosseguir na sua trajetória escolar”.

Oliveira e Machado (2009) também discutem as práticas avaliativas presentes nas escolas e apresentam os equívocos no processo de avaliação na perspectiva de Libâneo:

- a) O equívoco mais comum é usar a avaliação somente para dar notas, classificando o aluno em “melhor” ou “pior”, dependendo mais do que memorizou do que das aprendizagens significativas que realizou. Ainda é comum o professor ser considerado “competente”, pelo total de alunos aprovados em sua turma.
- b) Outro equívoco é atribuir à avaliação uma função disciplinar, usando os seus resultados para recompensar ou punir o aluno pelas atitudes demonstradas.
- c) O terceiro equívoco se dá pela realização das chamadas “profecias pedagógicas”. Muitas vezes o professor, confiando, no seu “olho clínico”, profetiza desde cedo quais os alunos que têm condições de aprovação ou reprovação, abandonando a avaliação contínua (formativa).
- d) O quarto equívoco ocorre quando o professor rejeita medidas quantitativas da aprendizagem, em favor somente dos dados qualitativos, ou vice-versa. Considerar, na avaliação, apenas aspectos quantitativos ou somente qualitativos é um erro, deve-se buscar o equilíbrio entre ambos

(LIBÂNEO apud OLIVEIRA; MACHADO, 2009, p. 48).

Assim, diante desse cenário de equívocos, mudanças na avaliação de todos(as) os(as) alunos(as) da escola, e não só dos(as) que apresentam necessidades educacionais especiais, devem acontecer em um processo que considere todos os aspectos do desenvolvimento dos(as) mesmos(as). O percurso escolar e a construção de conhecimentos são considerados tanto quanto as provas e as notas.

Ao abordar de maneira mais específica a avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva, o texto da Secretaria de Educação Especial (SEESP), “Educar na diversidade: material de formação docente” (DUK, 2005), esclarece que a função da avaliação está relacionada à identificação do tipo de ajuda e recursos necessários para facilitar a aprendizagem de todos(as) com participação nas atividades educacionais.

Outro documento da SEESP, “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006a), define que a avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva deve ter como princípios norteadores:

- a) [...] conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino;
- b) a avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo ensino-aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, 2006a, p. 9).

A avaliação tem, então, como foco não só o(a) educando(a), mas também as outras dimensões constitutivas do mundo do sujeito: a escola e a família. É uma visão que considera também o contexto em que acontece a aprendizagem.

Mas André (1999, p. 29) alerta para a complexidade dessa desejada e necessária mudança: “É uma tarefa complexa, que vai exigir mudanças profundas nas relações escolares, no projeto pedagógico da escola, e nas interações de sala de aula”. Considerando o que a autora focaliza, vejamos o que precisa ser redimensionado no que diz respeito à relação escola/família na perspectiva da inclusão.

## 2.4 A parceria com a família

No texto da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b) está expressa com clareza a recomendação de que a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais deve acontecer em parceria com as famílias:

Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e de apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo que estes últimos participem na tomada de decisões, em atividades educativas no lar e na escola (onde poderiam assistir a demonstrações técnicas eficazes e receber instruções sobre como organizar atividades extra-escolares) e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos (BRASIL, 1994b, p. 43).

As mudanças no tipo de relação entre profissionais que atendem as crianças e adolescentes que apresentam deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e seus familiares, vêm ao encontro da necessidade de romper com a lógica do poder do conhecimento que acaba se concentrando nas mãos dos especialistas. Essa relação tem sido, historicamente falando, de dependência das famílias do saber dos profissionais em diferentes áreas do conhecimento.

Com isso, as decisões relativas ao grupo que apresenta diferenças significativas no seu desenvolvimento, no âmbito da escola, também deve mudar e uma maneira de atingir esse objetivo é capacitar as famílias para construir conhecimentos sobre as necessidades especiais de seus(suas) filhos(as), desenvolvendo competências para o gerenciamento dessas necessidades (BRASIL, 2004b). É importante que as famílias possam participar da tomada de decisões em relação à educação de seus(suas) filhos(as).

Duk (2005) esclarece que a construção de relações colaborativas entre escola e família acontece em um processo que requer um planejamento cuidadoso para estabelecimento de uma confiança mútua. “Esta relação de confiança, gradualmente, produz para os membros da família um sentimento de conscientização e apropriação de seu papel como parceiro da escola, o qual é fundamental para consolidar seu papel como colaborador” (DUK, 2005, p. 157).

O objetivo da educação inclusiva não é apenas que todos os aluno(a)s se eduquem juntos na escola comum; implica, também, assegurar sua permanência em sua família de origem e em sua comunidade. Desta forma, na visão da Educação para Todos a aprendizagem é concebida a partir de um enfoque holístico, ou seja, é realizada no lar e na comunidade, tanto

como na escola[...] Nesta perspectiva, a participação ativa da família e da comunidade é essencial (DUK, 2005, p. 155).

Conforme as discussões de Carvalho (2004) as barreiras para a aprendizagem, na maioria das vezes, são atribuídas às famílias. Elas são culpabilizadas por se apresentarem “[...] ausentes, desestruturadas, iletradas ou, simplesmente porque, conforme dizem, não querem ajudar, entendendo que a aprendizagem de seus filhos é tarefa da escola” (CARVALHO, 2004, p. 122). Esse é um aspecto importante que contamina a relação escola/família e mesmo admitindo, de acordo com a autora, que algumas famílias realmente não participam como seria desejável, é preciso reconhecer que as famílias pouco são convidadas para participarem dos processos decisórios da escola.

Em caráter de urgência, então, há que se pensar nas mudanças nas relações entre as duas instituições fundamentais para o processo de aprendizagem dos (as) alunos(as) que apresentam, ou não, limitações de ordem física, orgânica, intelectual ou psíquica que marcam seu percurso escolar.

## **2.5 A aprendizagem como centro**

O ensino tradicional ainda tem grande força em nossas escolas e algumas ações dessa concepção de ensino e aprendizagem se apresentam como entraves à implantação da Educação Inclusiva: o foco na transmissão do conhecimento, na individualização das tarefas, na competição entre os(as) alunos(as) e na homogeneização de respostas e comportamentos. Nas palavras de Mantoan (2001, p. 115), “A aprendizagem como o centro das atividades e o sucesso dos alunos como meta da escola, independentemente do desempenho de cada um, são condições de base para que se caminhe na direção da inclusão”.

De acordo com Duk (2005), a sala de aula é um espaço de grande importância no contexto educacional por ser aonde o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) alunos(as) vai acontecer. E a qualidade da aprendizagem está diretamente relacionada com a “[...] qualidade dos processos educacionais que acontecem na classe e pela capacidade do professor(a) de analisar e refletir sobre sua prática a fim de tomar decisões que promovam a aprendizagem e a participação de todo(a)s” (DUK, 2005, p. 172).

A participação de todos(as) vai acontecer quando for rompido o esquema tradicional de planejar aulas em que todas as crianças devem executar as mesmas tarefas, da mesma maneira e com os mesmos materiais. É preciso, então, considerar o ritmo de aprendizagem e o conhecimento prévio do(a) aluno(a). A atenção maior deixa de ser para o ensino e passa para a aprendizagem, como ela acontece e o que pode ser feito para melhorá-la.

## **2.6 O trabalho coletivo: docente e discente**

A competição entre os(as) estudantes, como já foi dito anteriormente, é uma prática comum na maioria das escolas que contribui para separar quem aprende mais e quem aprende menos. É um estímulo para os(as) que se sentem motivados(as) e dão conta de chegar na frente. Por outro lado, existem os(as) educandos(as) que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem e começam a se reconhecer como os(as) perdedores(as), o que pode ter como consequência sentimentos de desânimo diante das atividades escolares e até a vontade de desistir da escola.

O trabalho coletivo e diversificado nas turmas é uma alternativa importante para estimular a cooperação, o respeito às diferenças e o compartilhamento do saber. O reconhecimento das habilidades e competências de cada um(a) e a construção de possibilidades de divisão de tarefas contribuem para a efetivação de uma escola para todos (MANTOAN, 2001).

Mendes (2002) esclarece que a relação de cooperação entre “pares interativos na sala de aula” é também denominada “ensino por tutoria de colegas”. Os(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais (NEE) recebem ajuda dos colegas na realização de algumas atividades.

A autora também destaca a importância da aprendizagem cooperativa por meio de projetos de trabalho, pois possibilita que a pessoa com NEE receba “[...] mais informações e *feedback* de seus pares, do que a professora poderia vir a lhe oferecer individualmente” (MENDES, 2002, p. 79).

Apesar dos argumentos favoráveis à aprendizagem cooperativa, esta é uma prática pouco difundida nas escolas. De acordo com Duk (2005), um fator que contribui para que isso aconteça pode ser a falta de capacitação docente para organizar aulas que facilitem o trabalho em grupo.

É preciso enfatizar que, para que as metodologias de ensino cooperativo se tornem eficazes, devem ser planejadas, aplicadas e avaliadas com extremo cuidado. Uma simples adesão teórica à idéia não é o bastante, podendo, de fato, inspirar algumas atividades coletivas mal planejadas, passíveis de tornarem-se muito confusas (DUK, 2005. p. 210).

Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) acreditam que a aprendizagem, por ser um processo social, deve ser baseada nas interações sociais para facilitar a aquisição de conhecimentos. Mas alertam para a diferença entre “trabalho em grupo” e “trabalho cooperativo”. “Às vezes, os alunos estão trabalhando em um grupo, mas não como um grupo”. Eles acrescentam que “a principal fraqueza nesses arranjos de agrupamento é que não há uma demanda específica para os alunos trabalharem juntos. [...] o cenário é socializado, mas o trabalho é individualizado” (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p. 149).

O trabalho colaborativo pode também acontecer entre o(a) professor(a) da classe comum da escola regular e o(a) profissional especializado(a) da Educação Especial. De acordo com Glat e Pletsch (2011), a “bidocência” ainda é pouco praticada no Brasil. Nesse tipo de docência, os profissionais envolvidos trabalham juntos na sala de aula e têm a “[...] responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas para atender às demandas colocadas pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais” (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 24).

Por outro lado, Mitler (2003) adverte que a presença de um segundo adulto na sala de aula, por ser uma experiência nova, que também não tem sido discutida na fase de qualificação docente, pode ser “desconcertante” para o(a) professor(a) e criar desequilíbrios na prática docente. Acredito que esse é um aspecto que necessita de estudos e pesquisas, na tentativa de conhecer mais de perto como essa parceria está se efetivando na realidade das classes comuns.

## **2.7 A gestão democrática**

De acordo com Abramovay (2003), as escolas brasileiras ainda apresentam uma tendência centralizadora muito forte na cultura das escolas e mesmo do sistema educacional como um todo. Tal tendência coloca o(a) diretor(a) como o(a) único(a) responsável pela solução de problemas e questões relativas ao funcionamento das escolas. Além disso, dificulta que a gestão seja participativa, com discussões coletivas e divisão de funções e responsabilidades.

Veiga (2002, p. 2) reforça que “[...] a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade”. Para a autora, a gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Exige uma postura de compreender os problemas colocados pela prática pedagógica e um repensar das relações de poder dentro da escola.

A proposta da escola inclusiva pressupõe uma gestão democrática com a participação, a valorização e a aceitação de todos(as). Assim, é preciso romper com as funções controladoras e burocráticas dos administradores e investir na autonomia dos diversos seguimentos por meio dos conselhos, colegiados e assembléias de pais e alunos(as) (MANTOAN, 2001).

De acordo com Duk (2005, p. 123):

No processo de mudança para escolas inclusivas, um dos fatores essenciais para progredir é o estilo de gestão participativa e democrática, no qual se trabalha com as pessoas, apoiando os progressos e as dinâmicas próprias de cada escola e de cada um dos seus integrantes.

Carvalho (2004) defende que para atingir uma gestão democrática, na perspectiva da Educação Inclusiva, com um clima organizacional de liberdade, faz-se necessário modernizar e enriquecer a cultura da escola<sup>13</sup> adotando outras práticas, como por exemplo:

a) conhecer as recomendações de organismos nacionais e internacionais; b) atualizar a revisão teórica sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, examinando-se a concepção de diversos autores; c) analisar a base legal em vigência no Brasil, referente à educação; d) discutir a filosofia de educação que se pretende adotar para estabelecer a intencionalidade educativa, traduzida sob a forma de finalidade e objetivos da escola inclusiva; e) examinar as diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais (CARVALHO, 2004, p. 105).

Segundo a autora, essas informações, ao serem analisadas de maneira crítica, constituem o que se costuma chamar de cultura na escola<sup>14</sup> e passando por esse processo de discussão podem vir a ser incorporadas, transformando a cultura da escola.

<sup>13</sup> Segundo Carvalho (2008) a cultura da escola traduz a sua história, suas crenças e seus valores.

<sup>14</sup> É constituída pelas novas teorias, ideias e formas de agir que chegam ao ambiente escolar (CARVALHO, 2008)



## 2.8 Formação de professores para a educação inclusiva

As modificações mais proclamadas como necessárias à educação para a diversidade dizem respeito à formação dos(as) professores(as). Formação que não deve apenas focalizar os conteúdos das disciplinas pedagógicas, mas preparar profissionais que possam transformar a realidade e considerarem na sua prática pedagógica a dimensão humana, técnica e política.

Vivemos um tempo de grandes transformações técnicas e sociais. Perrenoud (1999), ao discutir a formação de professores(as) em contextos sociais em mudança, ressalta que as transformações da sociedade clamam automaticamente por evoluções na escola e na formação de profissionais. Mas também aponta para o fato de que não é assim que as coisas acontecem: mudanças sociais e, como consequência, mudanças na escola. Muitas variáveis estão presentes nesse percurso que não é linear.

O mesmo autor acredita que uma “prática reflexiva” e uma “participação crítica” são os fios condutores da formação docente para o enfrentamento da realidade atual. Como prática reflexiva, entende que deve ser permanente, que não é solitária, e entende como profissional reflexivo aquele que aceita fazer parte do problema, pois:

[...] reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes (PERRENOUD, 1999, p. 11).

A temática da formação docente vem sendo amplamente discutida no meio educacional brasileiro há muitas décadas. É inegável a importância mundial da educação na atualidade, mas, no caso do Brasil, alguns motivos são apontados para essa ênfase. Dentre eles podemos destacar “o débito do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população” (GUIMARÃES, 2004, p. 17) e a necessidade da construção de uma escola democrática após o regime militar.

Para Candau (1997), é impossível pensar em ensino de qualidade e em uma escola comprometida com a educação para a cidadania sem levar em consideração a discussão sobre a formação docente. Nóvoa (1995, p. 9) também diz que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Os debates acadêmicos que sustentam a atuação docente precisam aproximar-se mais das questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, pois não se pode ignorar a distância que existe e persiste entre o conhecimento produzido academicamente e a resolução de problemas enfrentados no cotidiano pelos profissionais da educação. No que tange à problemática da inclusão, é mister que a escola como parte do sistema educacional mais amplo, se debruce sobre essa temática e não meça esforços no sentido do envolvimento no atendimento educacional de qualidade.

Em seu processo de desenvolvimento profissional, o(a) professor(a) compreenderá que uma das fontes de sua formação é sempre a sociedade. E, concebendo a educação como prática social, valorizando o *locus* escolar e as relações que os sujeitos constroem e reconstruem dentro dele, com seus pares, parte-se da prática social para discutir a formação de professores, constituída em um espaço em que se teoriza, se reflete sobre a prática e a ela retorna-se.

No bojo das discussões sobre a prática docente, seu/s fazer/es, seu/s saber/es, seu/s contexto/s, suas relações e inter-relações no cotidiano da sala de aula, da escola, do seu entorno, outras questões se destacam e se tornam objeto de pesquisas e debates. Dentre elas, ressaltam-se as temáticas da diversidade e da inclusão, bem como a reflexão da própria prática, uma vez que é evidente a necessidade do(a) professor(a) se inteirar mais e se debruçar sobre essas temáticas e outras pertinentes ao exercício profissional da docência. E, para debruçar-se sobre a sua própria realidade, inteirar-se do assunto, é preciso que o(a) professor(a) se mantenha em constante formação.

No entanto, que tipo de formação atenderia ao apelo dos(as) professores(as) no que diz respeito ao trabalho com os(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais? Quais os saberes necessários para educar a todos(as)? Que inovações na prática pedagógica podem possibilitar o acesso ao conhecimento? E quanto à formação continuada dos profissionais que estão recebendo, em suas salas de aula, os(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais? Quais os caminhos, as possibilidades de um desenvolvimento profissional<sup>15</sup> que ajude a dar conta da realidade atual? Estas também são questões que precisam ser resolvidas em caráter de urgência.

---

<sup>15</sup> O uso do termo, em detrimento de formação em serviço, se justifica por caracterizar a formação como um processo marcado pela incompletude e com maior abrangência na vida do(a) professor(a), considerando o docente em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais.

Martins (2009), ao discutir sobre o processo de inclusão nas escolas públicas, reforça a idéia da importância da formação dos(as) educadores(as):

Só com uma ação ampla e contínua de formação dos profissionais da educação, na qual sejam revistos modelos, concepções e formas de atuação pedagógica, bem como derrubadas barreiras atitudinais existentes, pode-se oferecer um ensino de maior qualidade, que responda de forma adequada às necessidades de seus alunos, independentemente das suas condições individuais (MARTINS, 2009, p. 99).

A política educacional inclusiva recomenda que a escola tenha o compromisso de atender a todos(as) os(as) alunos(as) em suas necessidades educacionais especiais, e para que isso aconteça precisamos de professores(as) com conhecimentos adequados às mudanças que se apresentam. Vejamos alguns direcionamentos da legislação educacional vigente.

No Brasil, a LDB, no artigo 59, inciso III, ao definir o que os sistemas de ensino devem assegurar a esses(as) alunos(as), aponta uma diretriz para a formação dos(as) professores(as): “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Aparece uma diferenciação entre professores(as) com especialização para os atendimentos especializados e professores(as) capacitados para atuarem nas classes comuns das escolas regulares. Ao acompanhar o que está posto na LDB, no documento “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, de 2001 (BRASIL, 2001a), encontramos uma definição mais detalhada dos termos *professores capacitados* e *professores especializados* e as competências de cada um:

Art.18 - § 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001a, p.38).

Ao tomar como base o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010, que ainda norteia as ações em relação à qualificação dos profissionais da Educação, encontramos também uma diferenciação no que diz respeito ao tipo de formação:

- Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.
- Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação (BRASIL, 2000, p. 138).

A apresentação textual desses dispositivos legais ilustra a complexidade da tarefa de formar professores(as) para a Educação Inclusiva. Os(As) professores(as), mesmo os(as) capacitados(as), que devem ter uma disciplina na sua formação inicial a respeito da Educação Especial e Educação Inclusiva, precisam perceber as necessidades educacionais especiais dos(as) alunos(as) e flexibilizar a ação pedagógica para atender suas necessidades. Essas não são tarefas simples.

Uma única disciplina nos cursos de formação inicial que aborda as questões relativas à Educação Especial e Educação Inclusiva, obviamente, não dá conta da complexidade e da abrangência dos temas. Nesse caso, podemos falar de **informação**, mas não de **formação** propriamente dita.

Pletsch (2009a) ressalta que os cursos de formação de professores têm um grande desafio pela frente: produzir conhecimentos para que os professores possam ter novas atitudes perante a diversidade do alunado. A autora recomenda que para atingir esse objetivo é necessário:

[...] elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências

educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS apud PLETSCH, 2009a, p. 148).

Também é preciso pensar na formação dos(as) professores(as) especializados(as), que vão trabalhar nos atendimentos educacionais especializados e atender diretamente as especificidades dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses profissionais também devem apoiar os(as) professores(as) das escolas regulares que tiverem alunos(as) com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula.

As questões relativas à formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva, apesar dos dispositivos legais, apontam que esse é um campo de incertezas e dúvidas que persistem apesar das discussões e das posições de diversos autores.

Bueno (1999, p. 14), ao discutir a formação docente visando a Educação Inclusiva, propõe dois tipos de formação profissional: uma para os que ele denomina generalistas, que seriam “os professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com ‘necessidades educativas especiais’”; e outra para os(as) professores(as) especialistas, aqueles(as) “especializados nas diferentes ‘necessidades educativas especiais’, seja para atendimento direto a essa população, seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos”.

Mas, o autor alerta que a questão maior não é a diferenciação entre generalistas e especialistas. Na sua visão, a inclusão exige modificações significativas nos sistemas de ensino. Mudanças que não podem acontecer visando somente o alunado da Educação Especial. Diante da realidade das nossas escolas, com índices preocupantes de fracasso escolar, as mudanças devem acontecer para todas as pessoas excluídas do processo de aprendizagem. O ensino tem de melhorar para atender a todos(as).

Skliar (2006) acha irrelevante a discussão a respeito da formação “especializada e/ou generalista” e diz que não é verdade a afirmação de que os(as) professores(as) não estão preparados(as) para receber os “estranhos” nas suas aulas. Para ele, o que falta é a existência de um consenso sobre o que significa “estar preparado” e políticas de formação, na

perspectiva da inclusão, que focalizem estratégias inovadoras. O autor sugere “[...] uma formação orientada a fazer que os professores possam conversar – *conversar*, no sentido que tenho explicitado anteriormente – com a alteridade e, também, a possibilitar a conversação dos outros entre si” (SKLIAR, 2006, p. 32). Ele diz não acreditar na formação que oferece somente um discurso racional, científico a respeito do outro, considera relevante focalizar *a experiência que é do outro*, caso contrário “[...] esses outros seguirão sendo pensados como ‘anormais’, que devem ser controlados por aquilo que ‘parecem ser’ e, assim, corrigidos eternamente” (SKLIAR, 2006, p. 32).

Diniz (2012) pondera que em momentos de formação docente sempre escuta dos(as) professores(as) considerações a respeito da falta de preparo para trabalhar com as especificidades dos sujeitos em sala de aula. Mas, segundo a autora, “a formação não é algo meramente precedente ao fazer pedagógico”. Para além da formação inicial que acontece nos cursos, é preciso considerar que é no trabalho cotidiano que ela adquire “forma definitiva”. Por meio das vivências da sua prática diária, “[...] o(a) professor(a) elabora e reelabora teorias, constrói novos saberes, novos saber-fazer. Ou seja, sai da lógica do estar preparado(a) para a lógica do ir se preparando a partir do surgimento da questão” (DINIZ, 2012, p. 28). A preparação acontece em processo.

Com fundamentação na teoria psicanalítica, Diniz (2012) relata o uso da Conversação como método de estudo e pesquisa/intervenção que funciona também como dispositivo de formação. Na sua experiência de pesquisadora, o grupo de pesquisa discute livremente um assunto e “[...] é o próprio grupo que diagnostica, identifica e se implica nos fenômenos psíquicos explícitos e implícitos no processo de ensino-aprendizagem e na busca de saídas para lidar com os impasses advindos da relação professor-aluno” (DINIZ, 2012, p. 22).

A autora esclarece que, nas Conversações, os(as) docentes estão sempre questionando suas ações pedagógicas e após as “conversas” são apresentados e discutidos textos teóricos possibilitando o diálogo com um saber já constituído, dimensão também importante na formação.

Na formação continuada, na perspectiva da Educação Inclusiva, tem sido muito usada a pesquisa-ação por esta possibilitar o diálogo entre a universidade, as escolas e os(as) profissionais da Educação. É uma estratégia colaborativa e interativa apontada pelas

pesquisadoras como viável na construção de conhecimentos e soluções referentes aos problemas que surgem na prática pedagógica com alunos(as) com NEE (JESUS, 2009; GLAT e PLETSCHE, 2011; SILVA, 2011; DUEK, 2011).

O conhecimento a respeito dos tipos de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com a conceituação, as características e as possibilidades de trabalho pedagógico, pode ser de grande valia para os(as) profissionais da educação, mas é necessário que se considere sempre a dimensão do sujeito que apresenta essas diferenças.

Mudanças no campo da formação docente para a Educação Inclusiva podem contribuir de maneira significativa para que as transformações nas escolas aconteçam de fato e que práticas pedagógicas inclusivas não sejam exceções no nosso cenário educacional e sim a norma de uma educação democrática.

## **2.9 Adaptações curriculares**

De acordo com Coll, “o currículo é um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula.” (COLL apud CARVALHO, 2008, p. 103). Essa primeira conceituação de currículo já aponta sua aproximação estreita com o projeto pedagógico da escola, a partir do qual o currículo é construído. Ele é um guia sobre o que, quando e como ensinar e avaliar. Nas palavras de Silva (2007), o currículo é um documento de identidade da escola e de toda a comunidade escolar.

E o currículo na perspectiva da Educação Inclusiva? Que modificações ele deve apresentar no sentido de atender o princípio de que a escola deve ensinar a todos(as)? Antes de tentar responder a tais questões, é preciso esclarecer que as adaptações curriculares discutidas neste trabalho são bem diferentes do que comumente era praticado: um currículo específico para a Educação Especial ou um empobrecimento do currículo com retirada de conteúdos previamente considerados inadequados para os(as) alunos(as) que apresentavam um ou outro tipo de deficiência.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, as adaptações curriculares são:

[...] medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização (BRASIL, 1998, p. 59).

O documento “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares-estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1998) afirma a importância do projeto pedagógico da escola como referência para definir a prática pedagógica e operacionalizar o currículo. Para que aconteça o desenvolvimento e a aprendizagem dos(as) alunos(as) é preciso considerar os seguintes aspectos:

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
- a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional (BRASIL, 1998, p. 32).

A escola precisa, então, adotar currículos abertos, conhecer as necessidades educacionais especiais dos(as) estudantes e flexibilizar suas ações considerando a diversidade do alunado. É fundamental que se considere que as dificuldades de aprendizagem podem se apresentar como leves e transitórias e se resolverem espontaneamente no curso do trabalho, como podem ser graves e persistentes necessitando de recursos especiais ou serviços de apoio para sua solução. Porém é importante lembrar que tanto os(as) alunos(as) com deficiência quanto os(as) que não tem deficiência podem apresentar dificuldades no seu percurso escolar. Assim, “as adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2005, p. 61)

Rodrigues (2006, p. 311), ao falar a respeito do currículo na perspectiva da Educação Inclusiva, destaca: “Podemos assim dizer que uma escola que não diferencia seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os



seus alunos”. Mas acrescenta que a tarefa de diferenciação do currículo não é uma responsabilidade docente, é uma tarefa da escola.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, a respeito das adaptações curriculares, diz que elas devem ser discutidas pela equipe pedagógica da escola, incluindo evidentemente os professores e as professoras. As adaptações devem acontecer em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; no nível individual.

As adaptações curriculares podem ser classificadas em **significativas** e **não-significativas**. As adaptações significativas também são denominadas de grande porte e devem acontecer em casos de severas dificuldades de aprendizagem (CARVALHO, 2008), compreendendo “[...] ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, pois exigem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc.” (OLIVEIRA; MACHADO, 2009, p. 44).

Por outro lado, as adaptações curriculares não-significativas, ou de pequeno porte, são aquelas realizadas pelo(a) professor(a) na prática pedagógica, no cotidiano da sala de aula, como por exemplo, as adaptações na organização do espaço da sala, com novos grupos de alunos(as); uso de materiais diversificados e flexibilização do tempo para a realização das atividades pedagógicas.

Além das adaptações curriculares que objetivam favorecer a aprendizagem do alunado com NEE, é muito importante apresentar as **adaptações de acesso ao currículo** que se referem aos recursos técnicos, materiais, de comunicação e à remoção de barreiras arquitetônicas para que os(as) alunos(a) possam desenvolver sua autonomia e participar das atividades pedagógicas.

As adaptações de acesso ao currículo também vão diferir de aluno(a) para aluno(a) considerando o tipo de deficiência que apresentar. Assim, o(a) aluno(a) cego(a) precisará de acesso ao Braille para leitura e escrita; o(a) aluno(a) surdo(a) demandará o(a) intérprete de Libras<sup>16</sup> e o que apresentar limitações acentuadas para se comunicar poderá fazer uso da

---

<sup>16</sup> Língua Brasileira de Sinais

comunicação alternativa e ampliada<sup>17</sup>. As pessoas com limitações motoras vão necessitar de modificações no prédio escolar, como banheiros adaptados e alargamento de portas, bem como mobiliário adequado: carteiras, mesas e cadeiras. É preciso lembrar que em uma sociedade inclusiva, essas adaptações são para toda a comunidade escolar: profissionais, pais e estudantes.

De acordo com o Ministério da Educação, as medidas visando às adaptações de acesso ao currículo podem ser:

- criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento;
- propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar;
- favorecer a participação nas atividades escolares;
- propiciar o mobiliário específico necessário;
- fornecer ou atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários;
- adaptar materiais de uso comum em sala de aula;
- adotar sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral (no processo de ensino, aprendizagem e na avaliação) (BRASIL, 1998, p. 44).

Quando nos referimos a modificações na escola é imprescindível abordar o tema da acessibilidade, das adequações nos espaços físicos, nas salas de aula, nas dependências administrativas, nas áreas externas, para atender as especificidades das pessoas que apresentam limitações em sua capacidade de locomoção. A acessibilidade encontra-se, então, relacionada à eliminação ou redução de barreiras relativas à circulação com segurança nos espaços urbanos e também sistemas de informação e comunicação. Esse é um aspecto importante a ser observado e considerado como um dos elementos constitutivos da implementação da inclusão e da construção de práticas pedagógicas inclusivas.

O texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo 9, ao abordar o tema da acessibilidade recomenda:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os

---

<sup>17</sup> A comunicação alternativa e ampliada é constituída por formas de comunicação além da modalidade oral, como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto, símbolos pictográficos, uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada, dentre outros.

Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana quanto na rural (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 9).

O Brasil, signatário da referida convenção, assumiu o compromisso de assegurar às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo com ações de acessibilidade em todos os níveis de ensino. O Programa Escola Acessível, instituído em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, visa o investimento em projetos de acessibilidade das escolas em todo o país.

Para além do conceito de acessibilidade, o conceito de “Desenho Universal” vem sendo amplamente discutido pela ONU desde o início da década de 1990. O Brasil tem adotado leis e decretos relacionados à adequação dos espaços públicos e privados para atender a todos(as) e não somente as pessoas com deficiência (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2009). O texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência apresenta, no artigo 2, o conceito de “Desenho Universal”: “Desenho universal significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 17).

Mas também é necessário pensar e agir em prol das mudanças atitudinais que também vão influenciar significativamente o acesso à aprendizagem.

Também faz parte do espaço escolar uma outra dimensão (quicá a mais significativa) e que inclui as atitudes daqueles que transitam, cotidianamente, no interior da escola. Este é o espaço atitudinal de enorme influência na percepção social do outro, e para a organização do projeto curricular (CARVALHO, 2008, p. 98).

Assim, o acesso à aprendizagem passa por todas as adequações físicas no espaço escolar, materiais que atendam as diferenças, mas também pela modificação de atitudes que podem proporcionar o acesso aos conteúdos disciplinares e ao processo social, aspecto importante da aquisição do conhecimento.

## 2.10 A docência com alunos com necessidades educacionais especiais

A docência com alunos(as) com necessidades educacionais especiais aparece aqui como o último ponto apresentado, mas, é essencial destacar que esta ordem de aparecimento não está ligada a uma classificação de importância, pois a docência, enquanto articuladora do processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula, é uma referência no campo da educação.

Como mencionei anteriormente, as discussões em relação à implantação da proposta de Educação Inclusiva focaliza, atualmente, o **como** viabilizar uma educação que respeite a diversidade do alunado. No processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas que atenda a todos(as), o(a) professor(a) tem um papel fundamental. Como diz Salgado:

Construir e cultivar políticas de inclusão pressupõe planejar novas formas de atuação, com intencionalidade e ousadia, a fim de que os aspectos criativos do trabalho docente possibilitem novas formas de intervenção que garantam a participação de todos em diferentes campos de atuação e em diferentes espaços. Aqui, mais uma vez, o sujeito professor entra em cena, na medida em que planejar é pensar e criar estratégias (SALGADO, 2006, p. 62).

Nos trabalhos de Carvalho (2008), Glat e Blanco (2009), é possível encontrar discussões e sugestões a respeito da prática pedagógica com alunos(as) com necessidades educacionais especiais. A atuação docente deve se basear na aprendizagem, na flexibilização do currículo e, conseqüentemente, dos métodos, dos procedimentos e também da avaliação da aprendizagem. Mas, acima de tudo, o planejamento das atividades é um ponto que precisa ser especialmente considerado.

Ladson-Billings (2008) realizou uma pesquisa, de 1988 a 1991, a respeito do ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas nos Estados Unidos. O estudo focalizou a prática pedagógica e a autora defendeu a ideia de que “[...] é a maneira como ensinamos que afeta profundamente a maneira como os alunos percebem o conteúdo daquele currículo” (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 31). Outro aspecto relevante, para a autora, diz respeito às percepções docentes e discentes sobre si mesmos e os outros e o impacto dessas percepções no processo de ensino e de aprendizagem.

Em relação ao olhar voltado para as diferenças Ladson-Billings (2008, p. 52) nos diz:

Crianças diferentes têm necessidades diferentes, e voltar-se para essas necessidades diferentes é o melhor caminho para lidar com elas de maneira justa. O mesmo é verdade na sala de aula. Se os professores fingem não ver as diferenças raciais e étnicas dos alunos, eles realmente não vêem os alunos de modo algum, e sua capacidade de enfrentar as necessidades educacionais dos alunos é limitada.

Na atenção à diversidade, o(a) professor(a) precisa estar atento(a) às necessidades dos(as) alunos(as) e a maioria dos(as) docentes, de acordo com Rodrigues (2005), se sente sem formação suficiente para atender educandos que apresentam diferenças significativas.

Assim, observar o trabalho docente é uma ferramenta importante no conhecimento das estratégias para dinamização da educação inclusiva. A dimensão da prática nas salas de aula constitui um sinalizador de como a política se transforma, ou não, em ações.

Ao considerar que este é o foco da pesquisa aqui discutida, as práticas pedagógicas inclusivas, apresentarei, a seguir, os caminhos para conhecer a escola investigada, espaço em que foi possível o contato com a realidade de uma escola pública que procura se adequar e se transformar visando práticas pedagógicas que possibilitem o acesso não só à participação social, mas também ao conhecimento.

### **3 A ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA: PROCEDIMENTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS**

Esta investigação se deu dentro de uma abordagem qualitativa. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) afirmam que as pesquisas qualitativas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de imediato, precisando ser desvelado. É necessário ir ao encontro daquilo que se quer conhecer, é o momento da inserção no campo. Segundo a perspectiva de Bogdan e Biklen “o trabalho de campo refere-se a estar dentro do mundo do sujeito” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Mas, dentre os tipos de pesquisas qualitativas que possibilitam conhecer e refletir sobre uma dada realidade, qual a mais adequada para desenvolver a proposta de conhecer os limites e as possibilidades da construção de práticas pedagógicas inclusivas em escolas públicas brasileiras?

Considerando os objetivos deste estudo, a escolha do tipo de pesquisa se deu por uma abordagem etnográfica, com exploração de métodos etnográficos. Esteban (2010, p. 163) ressalta que “os métodos etnográficos estão se desenvolvendo profusamente no âmbito da educação com uma clara finalidade: compreender ‘de dentro’ os fenômenos educacionais”. A ideia é explicar uma realidade com base nas percepções, atribuição de significados e opiniões dos atores que nela participam. A autora aponta outro aspecto importante:

A etnografia educacional contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita às pessoas responsáveis pela política educacional e aos profissionais da educação um conhecimento real e profundo dos mesmos, orientando a introdução de reformas e inovações, assim como a tomada de decisões (ESTEBAN, 2010, p. 163).

André (1995) esclarece que existe uma diferença de enfoque no trabalho dos etnógrafos e dos estudiosos da educação: enquanto a etnografia se preocupa fundamentalmente com a descrição de culturas, os educadores se interessam pelo “processo educativo”. Assim, acredita que alguns requisitos da etnografia não precisam ser cumpridos pelos pesquisadores da área da educação: “[...] uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados”. Para a autora o que se tem feito, na maioria das vezes, “[...] é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a

concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Acredito que o presente trabalho corresponde à classificação do “tipo etnográfico”.

Para André (1995) o interesse dos educadores pela etnografia se tornou expressivo no final dos anos de 1970 para estudar a sala de aula e a avaliação curricular e nos anos de 1980, a pesquisa do tipo etnográfico tornou-se quase um modismo na área da educação. A autora diz que para ser definido na categoria de estudo do tipo etnográfico é exigido que o trabalho apresente algumas características como: uso de técnicas associadas (a observação participante, a entrevista intensiva e análise de documentos que são características próprias das pesquisas qualitativas); o pesquisador como instrumento principal na coleta e na análise dos dados; ênfase no processo e não nos resultados; preocupação com o significado atribuído pelos sujeitos às suas ações; envolve um trabalho de campo, com um contato direto e prolongado com pessoas, locais e situações; uso da descrição e da indução e um plano de trabalho aberto e flexível.

A autora aponta algumas razões que justificam o uso da etnografia na investigação da prática escolar. Em primeiro lugar, destaca a importância do contato direto do(a) pesquisador(a) com a situação pesquisada permitindo a reconstrução dos processos e relações da vida escolar cotidiana. Outra razão relevante diz respeito ao uso da observação participante e de entrevistas para descrever as ações, a linguagem e as representações dos atores sociais envolvidos no cotidiano das escolas.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p. 41).

E, por fim, a autora nos diz que a proximidade com o ambiente escolar facilita entender os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação presentes nas ações diárias da comunidade escolar.

Além das razões apresentadas para o uso da pesquisa do tipo etnográfica no estudo das práticas escolares de forma abrangente, Mattos (2001) diz que esse tipo de investigação contribui para o estudo das desigualdades e exclusões sociais: por se preocupar com uma análise dialética de cultura, considerando-a como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; por considerar os atores sociais como ativos participantes das modificações das estruturas da sociedade e por revelar as relações que acontecem na escola e assim, nas palavras da autora, contribuir para abrir a “caixa preta” da instituição.

De maneira mais específica, a importância dos estudos etnográficos para a temática da Educação Especial é destacada por Laplane, Lacerda e Kassar:

No que se refere à Educação Especial, a pesquisa etnográfica tem sido utilizada, dentre outros, no estudo de aspectos da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular. A observação participante em campo tem se revelado uma ferramenta importante para a avaliação da política de educação inclusiva (LAPLANE; LACERDA; KASSAR, 2006, p. 4).

De acordo com as autoras a pesquisa etnográfica, por permitir uma coleta de dados importante a respeito das práticas e do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo educacional, facilita “[...] uma análise que extrapola a própria prática e se projeta no âmbito da política” (LAPLANE; LACERDA; KASSAR, 2006, p. 9).

Assim, a escolha metodológica, aqui apresentada, se justifica diante da complexidade do tema e do objetivo de conhecer de perto as práticas pedagógicas inclusivas nas escolas públicas desenvolvidas com alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Para isso, há que se estar dentro das salas de aula, convivendo também com os sujeitos presentes no cotidiano escolar no sentido de compreender suas representações a respeito da política de Educação Inclusiva e como o fazer pedagógico pode ser afetado por pensamentos, atitudes, valores e crenças. A trama que envolve a prática escolar pode ser melhor desvelada com um olhar cuidadoso e uma escuta atenta, e para isso, acredito que os métodos etnográficos podem contribuir de forma decisiva.

Outro aspecto importante que justifica a escolha da abordagem do tipo etnográfica diz respeito à possibilidade de conhecer de perto os caminhos da política de Educação Inclusiva



em uma escola pública, como estão sendo incorporados na prática pedagógica os princípios norteadores da proposta de inclusão. Conviver com os sujeitos da pesquisa durante um longo tempo, presenciar e participar dos conflitos cotidianos, nos coloca, enquanto pesquisadores(as), na posição de fazer escolhas o tempo todo, de optar com rigor sobre o que considerar relevante para os objetivos propostos.

Considerando esse entrelaçamento do(a) pesquisador(a) com os sujeitos da pesquisa, Pereira e Lima (2010, p. 12) pontuam que: “Investigar, etnograficamente, é [...] fazer o outro existir com sentido de verdade, é construir-se e construir o outro como seres que têm significado social e cultural nesse mundo onde somos atores e autores enquanto sujeitos da investigação”.

A palavra **etnografia** vem do grego *graf(o)* que significa escrever sobre algo e *etn(o)* refere-se a povo, nação. Assim, a etnografia é uma especialidade da antropologia que se ocupa em estudar e descrever os povos, mas uma “descrição densa” que exige esforço intelectual, como destaca Mattos (GEERTZ apud MATTOS 2001).

De acordo com a autora, a preocupação central da etnografia é fazer essa descrição densa da forma mais completa, abordando o que um determinado grupo faz e o que eles pensam a respeito de suas ações. André (1995, p.45) também adverte que esse tipo de pesquisa “[...] não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas ou à reprodução de suas falas e de seus depoimentos”. O pesquisador deve ir muito além e “[...] tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica” (ANDRÉ, 1995, p. 45). Como assinalam Glat e Pletsch (2011) é uma descrição interpretativa.

Para Mattos (2001), na narrativa do pesquisador, os participantes da pesquisa devem ser apresentados sob a perspectiva deles, mas, por outro lado, alerta que essa é uma tarefa desafiadora e quase impossível. Entretanto, faz-se necessário que a investigação seja conduzida de forma a superar esse dilema. Nas palavras da autora:

Ao tentarmos escrever sobre o outro, o *ethnoe*, de uma maneira em que o ponto de vista dele seja considerado, estamos tocando num ponto frágil da utilização da abordagem etnográfica: a tentativa de fazer sentido, das maneiras de organização dos outros de um modo que não seja comprometedor, não seja invasor, não seja discriminatório, não seja opressor, ou não seja excludente (MATTOS, 2001, p. 9).

Ainda de acordo com Mattos, a etnografia desenvolveu-se a partir do final do século XIX e início do século XX a partir de livros de viagens com a descrição da vida, dos costumes de “povos exóticos” (MATTOS, 2001).

Bogdan e Biklen (1994) situam as origens da relação da antropologia com a educação no trabalho de Franz Boas (1858 – 1942) de 1898 ao considerar que os antropólogos deveriam estudar as culturas para apreender como eram vistas por seus membros. Apresentava, assim, um novo conceito, uma nova maneira de pensar a cultura. Não mais de acordo com a perspectiva ocidental detendo o olhar sobre um povo diferente, mas a partir da visão que os participantes de um grupo tinham a respeito de si mesmos. Ele foi considerado um “relativista cultural”. Os estudos de Boas contribuíram também com o desenvolvimento da antropologia interpretativa.

Bronislaw Malinowski (1884-1942) “[...] foi o primeiro antropólogo cultural a passar longos períodos de tempo numa aldeia nativa, para observar o seu funcionamento” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 25). Malinowski também foi pioneiro em descrever o trabalho de campo e a maneira como obteve os dados. Para Pereira e Lima (2010, p.4) “[...] o ir, o ver e o viver com os nativos foram o marco inicial do surgimento da antropologia científica e a observação participante se tornou a principal técnica para atingir esses objetivos. A investigação é feita de dentro, é vivida junto aos sujeitos”.

Glat e Pletsch (2011) também chamam a atenção para a centralidade da *observação participante* enquanto técnica de investigação das pesquisas etnográficas e explicam que ela “é assim denominada porque envolve a presença explícita, no campo investigado, do pesquisador, a quem cabe selecionar, sentir, interpretar e articular o conjunto de fenômenos observados” (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 69).

Para André (1995), no sentido de apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. A dimensão institucional está relacionada às formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, participação dos agentes e recursos humanos e materiais. Na dimensão pedagógica estão envolvidas as situações de ensino onde se encontram professor-aluno-conhecimento. E por último, na

dimensão sociopolítica/cultural estão envolvidos os aspectos relativos às forças políticas e sociais, e as concepções e os valores da sociedade.

Assim, essas dimensões foram consideradas no processo de conhecimento da instituição aqui pesquisada. E mesmo levando em consideração que o planejamento das pesquisas etnográficas deve ser aberto e flexível e que as ações vão se delineando à medida que a coleta dos dados avança, as etapas do trabalho de campo foram divididas em fases.

### **3.1 Primeira fase: Delimitação do campo teórico e da pesquisa**

De acordo com Minayo (1994), no momento inicial do trabalho, a definição teórica e conceitual é fundamental para a construção de uma base de sustentação da investigação científica. André (1995), ao discutir o papel da teoria nas pesquisas etnográficas, diz que assim como em outras pesquisas, a teoria é fundamental na formulação do problema e na estruturação das questões orientadoras. A partir da definição do tema a ser investigado, o pesquisador deve fazer “[...] um amplo estudo da literatura pertinente para verificar que aspectos desse tema amplo já foram explorados e quais ainda carecem de estudo sistemático” (ANDRÉ, 1995, p. 47).

Oliveira (1998, p. 14) também ressalta a importância da revisão da literatura relacionada ao tema a ser investigado: “nestas leituras o pesquisador vai fazendo escolhas, buscando coerência entre os autores, selecionando aqueles que se adequam melhor à sua perspectiva do problema”. É necessário ressaltar que o quadro teórico é uma ferramenta que também auxilia o investigador na interpretação dos dados coletados e que as leituras atravessam todo o processo da pesquisa e da escrita do relatório final.

Tendo como base a fundamentação a respeito da Educação Inclusiva, o estudo teórico focalizou conceitos como: integração, inclusão, escola inclusiva, cultura da escola, práticas pedagógicas inclusivas, formação docente, currículo e diversidade. As leituras contribuíram também para a redefinição do projeto de pesquisa que foi, posteriormente, encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais para avaliação dos procedimentos propostos.

Assim, a teoria nas pesquisas etnográficas tem um papel fundamental em todos os momentos: desde a formulação do problema, passando pela elaboração de perguntas que orientam a coleta de dados, dialogando com a experiência encontrada no campo, revendo princípios e procedimentos e, por fim, na sistematização dos dados, bem como para suas análises e interpretações.

De acordo com as explicações na introdução deste trabalho, a escolha da escola para desenvolver a pesquisa, a princípio, teve como eixo norteador, a seleção de uma instituição escolar que desenvolvesse uma proposta pedagógica considerada como bem-sucedida em Educação Inclusiva.

Assim, para obter informações a respeito de escolas com possibilidades de encontrar práticas consideradas como “bem-sucedidas” em Educação Inclusiva, foi preciso realizar contatos telefônicos, no mês de novembro de 2010, com três secretarias de educação: a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG); a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Belo Horizonte (SMED) e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem (Seduc). O objetivo do contato foi buscar informações a respeito de escolas das redes de ensino que se destacavam na implementação da política educacional inclusiva com práticas pedagógicas consideradas “positivas”.

Dentre as cidades que compõem a região metropolitana de Belo Horizonte, a escolha da cidade de Contagem foi baseada no contato anterior com a Seduc que ofereceu um curso de pós-graduação em Educação Inclusiva para 160 profissionais da Educação em parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). O município assumiu a política de inclusão e passou a investir em ações para modificar as práticas pedagógicas, configurando-se assim, como uma possibilidade de encontrar escolas com características que atendessem os requisitos da pesquisa.

As secretarias municipais indicaram duas escolas cada uma e a secretaria estadual deu o nome de uma escola em Belo Horizonte. O primeiro contato com as cinco escolas também foi feito por telefone e tinha como apoio uma ficha (Apêndice J) contendo alguns dados de caracterização das instituições (nome, endereço, telefone), data, pessoa contatada e três questões consideradas importantes para uma tomada de decisão: A escola é inclusiva? Tem

adaptações físicas? Qual a possibilidade de realizar, na instituição, uma pesquisa a respeito da prática pedagógica com alunos(as) com necessidades educacionais especiais?

As cinco escolas se autodenominaram inclusivas e todas apresentavam adaptações no espaço físico, com rampas e banheiros adaptados. As instituições da rede municipal de Belo Horizonte já foram construídas com as adaptações de acesso. Também houve aceitação inicial quanto à possibilidade de desenvolver a pesquisa, com a necessidade de consulta à direção e à coordenação pedagógica. Em uma escola de Belo Horizonte, a vice-diretora respondeu que precisava consultar a direção, as coordenadoras e o corpo docente, pois o coletivo da escola precisava “abraçar a ideia”. A resposta evidenciou uma pista de que ali poderia existir uma gestão democrática, uma das características da escola inclusiva destacadas por autores(as) da área (MANTOAN, 2001; BEYER, 2005; CARVALHO, 2008; GLAT; BLANCO, 2009).

A escola estadual indicada trabalhava com ensino médio e para o desenvolvimento desta investigação as características do ensino fundamental, anos iniciais, eram mais adequadas. Na estruturação desse nível de ensino, o(a) professor(a) trabalha com uma ou no máximo duas turmas quando trabalha por disciplina no decorrer do ano, em um mesmo turno. Sendo assim, esse contato diário intensifica a relação de proximidade e envolvimento com os(as) alunos(as), possibilitando situações nas quais o(a) professor(a) acompanha mais de perto o desenvolvimento pedagógico dos mesmos, com maior possibilidade de questionar sua prática profissional. Assim, a escola estadual, por trabalhar com o ensino médio não atendia aos critérios para a escolha do campo de investigação.

Das duas escolas municipais de Contagem, uma focalizava o trabalho na educação de surdos e a proposta da pesquisa era conhecer a prática pedagógica com alunos(as) com NEE de forma mais abrangente, sem adentrar as especificidades que envolvem a comunidade surda. A segunda escola indicada apresentava uma localização que dificultaria uma pesquisa de campo mais extensa, por se encontrar muito distante. As visitas à escola, mediante as características do tipo de pesquisa a ser desenvolvida, precisavam ser constantes e por um período de tempo prolongado, por volta de dois semestres letivos.

Por outro lado, as instituições da rede municipal de Belo Horizonte trabalhavam com o ensino fundamental e atendiam alunos(as) com NEE decorrentes de deficiência e transtornos globais

do desenvolvimento, atendendo, dessa maneira, aos critérios pré-estabelecidos para a definição da escola.

Conhecer as duas escolas mais de perto foi o passo seguinte. O processo de levantamento do número de alunos(as) com NEE, observação dos espaços, dos rituais e da prática pedagógica desenvolvida com esses alunos(as) durou dois meses, março e abril de 2011.

Tem-se a seguir uma breve descrição da situação encontrada nas duas escolas e os pontos definidores para a escolha da instituição a ser investigada. Para melhor distinção das características de cada uma, optamos por denominá-las **A** e **B**.

Nas duas escolas foi apresentada a proposta da pesquisa para os profissionais. Na escola A, isso aconteceu nos horários do intervalo (recreio), nos turnos da manhã e da tarde, e na escola B, em uma reunião pedagógica das coordenadoras com os(as) professores(as). As manifestações, nas duas escolas, foram de aceitação e interesse sobre o nível de formação relacionada com a pesquisa, mestrado ou doutorado? Na escola B, houve solicitação de um compromisso com o coletivo da escola de apresentar o resultado da pesquisa ao final do trabalho.

A escola A, localizada na região Norte de Belo Horizonte, encontrava-se bem distante do centro e estava na divisa com outro município da região metropolitana. Foi fundada em 2001 e tinha um trabalho que se destacava na rede municipal com a participação ativa da comunidade do bairro. Havia uma parceria escola-comunidade que se evidenciava pelo número de funcionários (monitores) contratados que eram da região e pela participação dos pais nas atividades da escola. Era uma escola que partia da realidade da comunidade e vinha conseguindo resultados positivos em uma região marcada pela violência e pelo tráfico de drogas.

As duas escolas foram acolhedoras e o ambiente da escola A era marcado por um movimento constante de alunos(as) de outro turno que participavam de oficinas do Programa Escola Integrada<sup>18</sup> e ficavam no pátio desenhando, jogando e tocando violão. As dúvidas em relação

---

<sup>18</sup> Programa do município voltado para a ampliação da carga horária discente para 9 horas diárias, com atendimento em tempo integral, com atividades diferenciadas da formação em sala de aula. Os(as) alunos(as)

à escolha foram muitas e para resolver o impasse foi preciso focar no objetivo maior da pesquisa: as práticas pedagógicas inclusivas.

Para conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos com NEE, foram realizadas observações preliminares nas turmas em que esses alunos(as) estavam inseridos. Durante a semana eram feitas duas visitas a cada uma das escolas, nos dois turnos, manhã e tarde.

Na escola A, foram observadas dificuldades relativas à rotina estabelecida com os alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atividades pedagógicas diferenciadas e descontextualizadas, isto é, enquanto a turma trabalhava com determinado conteúdo, o(a) aluno(a) com NEE desenhava ou coloria; tempo de permanência na sala de aula reduzido; comportamentos de piedade que afetam as ações das professoras e dos(as) auxiliares de apoio à inclusão<sup>19</sup>.

Na escola B, foi possível encontrar práticas mais diversificadas: algumas eram semelhantes às observadas na escola A, mas outras conseguiam inserir todos(as) os(as) alunos(as) no processo de aprendizagem e a permanência em sala de aula era visivelmente maior. As ações da gestão da escola B também evidenciavam um cuidado com o alunado com NEE: a secretaria da escola tinha uma lista desses alunos(as); o banheiro para cadeirantes era adaptado e cada aluno tinha um recipiente para coleta de urina marcado com seu nome. São pequenos cuidados que fazem diferença no atendimento das especificidades.

Assim, as observações relativas à prática pedagógica com os(as) alunos(as) com NEE e algumas ações da gestão voltadas para atender as necessidades desses educandos foram decisivas para a escolha do campo a ser investigado. A escola B apresentou maior consistência no que diz respeito às características de uma prática pedagógica inclusiva, ou seja, uma prática que considera as diferenças e foi a instituição escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.

Após a definição da instituição, organizou-se e elaborou-se um plano de visitas, considerando o calendário e a disponibilidade da escola. A ideia inicial era que esse planejamento fosse

---

participam de atividades esportivas, culturais e educativas (língua estrangeira, informática, auxílio no dever de casa, prática de esportes, brincadeiras e oficinas de cultura e arte.

<sup>19</sup> Profissionais contratados pela Caixa Escolar das escolas para acompanhar alunos(as) com limitações motoras ou comportamentais severas que interferem na sua autonomia dentro e fora da sala de aula.

construído junto com os participantes da pesquisa, mas só foi possível planejar com as coordenadoras por causa da indisponibilidade de tempo das professoras.

### **3.2 Segunda fase: Inserção no campo**

Este foi um momento muito importante, pois o(a) pesquisador(a), neste tipo de pesquisa, tem um papel fundamental por ser o sujeito principal na coleta e na análise dos dados. Esse fato deixa implícito no trabalho o princípio da interação, uma vez que, sempre, entre o(a) pesquisador(a) e o objeto pesquisado, os dados são mediados pelo instrumento humano (OLIVEIRA; GOMES, 2005).

De acordo com Cruz Neto (1994, p. 55), a entrada no campo deve acontecer por “uma aproximação gradual, onde cada dia de trabalho seja refletido e avaliado, com base nos objetivos preestabelecidos”. Bogdan e Biklen (1994, p. 113) também destacam a necessidade de uma aproximação cuidadosa: “O objetivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo que costumam falar, acabando por lhe fazer confidências”.

Assim, a entrada no campo aconteceu de forma gradativa. Nos primeiros dias, as visitas à escola tinham o objetivo de conversar com as coordenadoras do turno da manhã e do turno da tarde. As conversas foram direcionadas para um conhecimento prévio do funcionamento da instituição: número de alunos(as), número de turmas, projetos desenvolvidos na escola, conhecimento dos horários das aulas especializadas visando as observações nas salas de aula e quais as turmas tinham alunos(as) com NEE.

Nesta fase, também foram levantadas, junto à secretaria da escola, informações relativas aos estudantes com NEE para que o contato com os(as) alunos(as) e as professoras<sup>20</sup> tivesse início. De posse das informações foi possível organizar um calendário de observação nas turmas que tinham alunos(as) com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento.

Nos intervalos de recreio, o foco das observações era o pátio da escola, com sua movimentação e reflexo da pulsação do ambiente escolar. Muitos estudantes me abordavam

---

<sup>20</sup> Não houve participação de professores na pesquisa, somente professoras. No quadro docente não constava nenhum professor.



perguntando quem eu era, o que estava fazendo ali. Alguns perguntaram se eu era do Conselho Tutelar, demonstrando um receio de encontrar essa autoridade personificada em uma pessoa. No meio da correria, da agitação, percebia os(as) alunos(as) com NEE interagindo com os demais colegas e alguns, com limitações motoras acentuadas, autismo, ou deficiência intelectual severa, com as auxiliares de apoio à inclusão do lado. O clima animado da escola era contagiante. Sempre tinha um alto-falante com músicas tocando e algumas crianças dançavam. Às vezes, as músicas eram as populares, tocadas no rádio e na televisão.

A inserção no campo durou dois semestres letivos, o primeiro e o segundo semestres do ano de 2011. O período de seleção da escola se prolongou e a definição da instituição aconteceu no início do mês de março. Assim, a presença nas salas de aula da escola selecionada foi de março a dezembro de 2011, sendo que de maio a dezembro as visitas foram mais frequentes, de duas a três vezes por semana em cada turno. As observações aconteceram em dias da semana alternados, com o objetivo de apreender a rotina escolar como um todo.

Era a fase da aproximação com os fatos pertinentes ao interesse da investigação. Era o momento da coleta dos dados e para isso foram utilizados alguns instrumentos que serão descritos a seguir:

### ***3.2.1 Observação participante***

A observação participante foi o instrumento de coleta de dados de maior destaque. De acordo com Glat e Pletsch (2011), nas pesquisas etnográficas, ela se configura como a principal técnica de investigação. Para Pereira e Lima (2010), como a denominação já explícita, a observação participante não é passiva e nem inerte, nela o observador pode interagir ativamente com as atividades do grupo observado.

Com o uso da observação é possível conhecer mais de perto como acontecem os fatos e confrontar as ações com a descrição dessas ações. Para Laville e Dionne (1999, p. 154), “a riqueza da informação está ligada também ao fato de que se encontrem os comportamentos reais, freqüentemente distantes dos comportamentos verbalizados”. Em consonância com esses autores, Cruz Neto (1994) apresenta as características desse tipo de instrumento de coleta de dados:

A técnica de observação participante se realiza através de contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. [...] A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (CRUZ NETO, 1994, p. 59).

Para registrar as observações feitas, optamos pelo uso de um diário de campo com informações descritivas e reflexivas. De acordo com Glat e Pletsch (2011, p.69) “o diário de campo consiste em anotações feitas pelo pesquisador (em fichas, caderno, gravador, laptop, etc.) no momento em que os eventos estão acontecendo ou logo a seguir”. Para Bogdan e Biklen as “notas de campo” são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

Durante as observações, escrevia breves anotações relativas ao tipo de atividade pedagógica desenvolvida nas aulas ou colava, no diário de campo, alguma atividade impressa que as professoras disponibilizavam para a turma. A maior parte das anotações deixava para fazer nos intervalos, na sala dos professores, e em casa, para não ficar presa à escrita e também para não despertar a curiosidade dos sujeitos observados. Em alguns momentos, os(as) alunos(as) se aproximavam da minha carteira e me perguntavam o que eu estava escrevendo. Minha atitude era sempre de mostrar o que estava escrito e explicar minha função de observar tudo o que acontecia na sala de aula, explicitando a importância disso para meu estudo.

As observações focalizaram aspectos relativos a(o): espaço físico da escola, adaptações necessárias ou realizadas para atender as necessidades dos(as) alunos(as) com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento dentro e fora da sala de aula; tempo de permanência do alunado com NEE na escola ou nas salas de aulas; participação dos(as) alunos(as) com NEE nos rituais da escola (entrada, saída, recreio, reuniões, aulas especializadas, etc); prática pedagógica com esses alunos (adaptações curriculares, apoio pedagógico, tipo de avaliação); relações sociais com os(as) alunos(as) com necessidades especiais (aluno/aluno; professor/aluno; auxiliar de apoio à inclusão/aluno/professor e administração/aluno). Para as observações relativas ao espaço da sala de aula foi elaborado um roteiro de observação (Apêndice K) no sentido de organizar a escuta e o olhar, mesmo considerando que nas pesquisas etnográficas as observações são realizadas sem roteiros pré-estabelecidos.

### ***3.2.2 Análise documental***

No sentido de complementar e enriquecer a coleta de dados realizou-se uma análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Regimento da escola. De acordo com Ludke e André (1986), a análise documental é uma técnica relevante nas pesquisas qualitativas porque, por meio dela, o(a) pesquisador(a) pode complementar informações obtidas por outras técnicas. Os documentos acima referidos, juntamente com a política educacional relativa à Educação Inclusiva, da rede de ensino a que a escola pesquisada pertence, foram analisados para conhecer sua adequação à proposta política de inclusão vigente no país.

Assim, visando conhecer melhor os documentos e o processo de implementação da política de Educação Inclusiva no município, fiz um contato com o Núcleo de Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência, setor do município de Belo Horizonte responsável pela proposição, coordenação e gestão de estratégias que objetivam garantir educação para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Inicialmente o contato foi por telefone e solicitaram que o pedido de informações fosse enviado por e-mail. Após o envio, foi marcado um encontro presencial em que ficou esclarecido que a rede municipal segue a política de inclusão escolar preconizada pelo Ministério da Educação e, por isso, não tem documentos, em forma de legislação, que apresente uma proposta do município. Mas a rede produz e envia, para as escolas do município, cadernos orientadores com as diretrizes e as ações previstas e desenvolvidas pela rede nos últimos anos relativas à Educação Inclusiva. O material foi disponibilizado para consulta.

### ***3.2.3 Questionários***

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 2, o questionário é “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Para os autores, o uso do questionário apresenta algumas vantagens: atinge um grande número de pessoas ao mesmo tempo; economiza tempo e dinheiro; garante o anonimato dos participantes, possibilitando maior liberdade e segurança na formulação das respostas; permite

que as pessoas respondam no momento que for mais conveniente; não expõe o entrevistado à influência do pesquisador; obtém respostas mais rápidas e mais precisas e possibilita mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Por outro lado, o uso do questionário apresenta uma limitação bastante conhecida (LAVILLE; DIONE, 1999; MARCONI; LAKATOS, 2003): uma pequena quantidade dos questionários respondidos.

Ao considerar que a formação docente tem sido preconizada como um dos pilares responsáveis pela efetivação da proposta de inclusão escolar elaborou-se um questionário (Apêndice A) para as professoras da instituição pesquisada, com questões relativas à formação inicial e continuada, experiências de trabalho e percepções a respeito da temática da inclusão. Antes das questões, um pequeno texto, dirigido às possíveis respondentes, explicava os objetivos da pesquisa e do instrumento, bem como o caráter sigiloso das informações obtidas. Acompanhava o questionário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser devidamente assinado (Apêndice E).

Após a elaboração do questionário realizou-se um pré-teste, com uma professora e duas coordenadoras da escola, com o objetivo de avaliar o entendimento das questões e possíveis equívocos no instrumento que dificultassem ou impossibilitassem as respostas. No entanto, esses dados não foram utilizados no estudo principal.

No intuito de minimizar a limitação acima apresentada referente à baixa taxa de retorno dos questionários respondidos, os mesmos foram distribuídos, por solicitação das coordenadoras, em uma reunião pedagógica. Diante do número pequeno de questionários devolvidos, houve a necessidade de procurar as professoras, nos intervalos das aulas especializadas ou durante o recreio, no intuito de obter um retorno maior. Mesmo assim, somente 27 docentes, de um universo de 47 professoras, responderam ao questionário.

### 3.2.4 Entrevistas semi-estruturadas

Cruz Neto (1994), ao abordar a técnica da entrevista, afirma que ela é o procedimento mais usado no trabalho de campo e é descrita “[...] como uma conversa a dois com propósitos bem definidos” (CRUZ NETO, 1994, p. 57). Ela se constitui em uma maneira do pesquisador obter informações contidas na fala dos atores sociais.

O autor diferencia os tipos de entrevistas que um(a) pesquisador(a) pode utilizar na sua coleta de dados: *estruturadas*, com um roteiro com perguntas previamente formuladas e *não-estruturadas*, “[...] onde o informante aborda livremente o tema proposto” (CRUZ NETO, 1994, p. 58). Por outro lado, quando o(a) pesquisador(a) reduz o caráter estruturado da entrevista, usando um roteiro, mas introduzindo questões necessárias ao entendimento do tema, as entrevistas são denominadas *semi-estruturadas*.

As entrevistas semi-estruturadas se apresentaram como um instrumento adequado para a coleta de dados dentro da perspectiva desta pesquisa, que pretendeu conhecer e analisar os fatores que possibilitam ou limitam a construção de práticas pedagógicas inclusivas em escolas públicas brasileiras. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista semi-estruturada tem como objetivo “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

As entrevistas focalizaram o trabalho pedagógico e as atitudes relativas aos alunos(as) com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar. A seleção das pessoas entrevistadas se deu após a inserção no campo e o conhecimento dos atores relacionados com o objeto de estudo da pesquisa. As entrevistas aconteceram em horários anteriormente combinados e seguiram roteiros previamente elaborados (Apêndice H) que serviram como referência, mas ao longo da conversa outras perguntas, que se mostraram necessárias, foram introduzidas.

As entrevistas foram individuais e, no total, 11 pessoas foram entrevistadas: a diretora da escola; três coordenadoras do Ensino Fundamental, sendo uma do turno da manhã e duas do turno da tarde; as quatro professoras observadas; duas auxiliares de apoio à inclusão, sendo que uma atendia dois alunos em turnos alternados e a mãe de um aluno. Houve a tentativa de entrevistar uma terceira auxiliar de apoio à inclusão, mas na data combinada a funcionária da

escola não compareceu. Estava de licença médica e, como o ano letivo estava no final, não foi possível entrevistá-la. No início do ano seguinte, em 2012, a auxiliar saiu da escola inviabilizando a realização da entrevista.

Dentre as quatro professoras escolhidas para um acompanhamento mais de perto da prática pedagógica, uma acumulava o cargo de coordenadora da educação infantil. Devido ao destaque da sua prática relatada nas entrevistas analisadas e também ao longo do processo de observação, principalmente com uma aluna com deficiência intelectual, optamos por realizar mais uma entrevista com a referida professora, com o foco voltado para o processo de alfabetização da aluna. A segunda entrevista com a professora aconteceu no mês de abril de 2013.

A escolha das pessoas a serem entrevistadas aconteceu no decorrer das observações. A diretora e as coordenadoras foram ouvidas com o objetivo de conhecer as ações desenvolvidas pela gestão da escola, na interface com a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH), no sentido de apoiar e implementar a proposta de Educação Inclusiva no cotidiano escolar. As professoras, por sua centralidade no que diz respeito às práticas pedagógicas inclusivas e as auxiliares de apoio à inclusão, por estarem diretamente ligadas ao fazer docente e discente.

A ideia inicial de entrevistar um responsável por um(a) aluno(a) com NEE estava relacionada com o objetivo de conhecer o que pensavam os familiares a respeito do processo de inclusão na escola pesquisada. A mãe entrevistada tinha um papel atuante dentro da escola e mesmo morando em um bairro distante, optou por manter o filho, com seqüela de paralisia cerebral e cadeirante, estudando na instituição. Entretanto, no decorrer do trabalho, as questões da investigação foram redefinidas com foco nas práticas pedagógicas. Levando em conta a riqueza do material coletado com essa mãe, a entrevista foi mantida.

As conversas foram gravadas com o consentimento prévio das entrevistadas, com duração que variou de 25 minutos a uma hora e 10 minutos, e foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C; Apêndice D; Apêndice F; Apêndice G) que foi lido e assinado pelas participantes.

Vale ressaltar que as entrevistas foram transcritas na íntegra e optamos por realizar o trabalho de transcrição por acreditar que um contato mais direto com o conteúdo gravado contribuiria para a posterior análise dos dados.

### **3.3 Terceira fase: Análise dos dados**

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.205):

A análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Após a etapa da coleta, os dados, de acordo com Laville e Dione (1999, p. 197) “[...] precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes”. Os autores sugerem que o pesquisador organize os dados e “Somente então ele poderá proceder às análises e interpretações que o levarão às suas conclusões”.

É preciso destacar que a análise e interpretação dos dados tiveram como suporte o estudo teórico realizado. A partir da relação entre os dados coletados e a revisão bibliográfica, foi possível buscar os objetivos propostos. É uma etapa muito importante, pois é o momento de compreender o objeto de estudo e transmitir aos possíveis leitores(as) o que foi encontrado na realidade.

Durante as observações, as entrevistas e as anotações no diário de campo, alguns dados ganharam destaque e colaboraram com as decisões necessárias à condução da investigação. Ao longo do período de inserção na escola, muitos acontecimentos, falas, expressões e comportamentos ajudaram a rever as ações seguintes, até mesmo o estudo teórico realizado. As observações relativas às práticas docentes com todos(as) os(as) alunos(as) com NEE, por exemplo, foram decisivas para definir quais professoras apresentavam práticas pedagógicas que poderiam ser consideradas inclusivas.

Os dados coletados nas entrevistas foram transcritos e organizados para posterior análise e interpretação com a utilização da técnica de análise de conteúdo. De acordo com a perspectiva de Bardin (1977, p. 38), “a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de

técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e tem como princípio, segundo Laville e Dionne (1999, p. 214), “[...] desmontar as estruturas e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”.

Para a efetivação da análise de conteúdo foram seguidos os seguintes passos:

- a) transcrição das entrevistas;
- b) leitura flutuante do material transcrito para mapeamento dos temas, expressões ou palavras emergentes;
- c) elaboração das pré-categorias;
- d) definição das categorias de análise;
- e) análise do material de acordo com as categorias definidas.

Nas pesquisas etnográficas, é importante a triangulação dos dados coletados nos diversos tipos de instrumentos utilizados: observação, entrevistas e análise dos documentos. De acordo com Pereira e Lima (2010, p. 11), a triangulação dos dados é “[...] um recurso analítico que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”.

Na análise, o foco da atenção era observar a ocorrência e recorrência de expressões e temas que pareciam significativos para a compreensão das práticas pedagógicas com os(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais. O material escrito foi lido diversas vezes para uma apropriação devida do conteúdo e posterior organização e análise.

O conteúdo que se destacou foi marcado e organizado de acordo com os núcleos temáticos que originaram as categorias de análise (PLETSCH, 2009b). Assim, nessa análise, foi possível organizar e discutir ideias e categorias que emergiram a partir do trabalho de campo e favoreceram o diálogo com a literatura e com as reflexões que foram surgindo.

Vejamos a seguir o contexto das práticas pedagógicas observadas. É o momento de conhecer a proposta política da rede municipal a que a instituição investigada pertence e o entrelaçamento com a escola, seus documentos e a realidade.



## **4 O CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A REDE MUNICIPAL, A PROPOSTA POLÍTICA E A ESCOLA**

Antes de adentrarmos as salas de aula, de observarmos de perto o cotidiano escolar, vamos conhecer a estrutura, as diretrizes políticas que compõem a realidade em que estão inseridos os sujeitos que humanizaram esta pesquisa.

Meirieu (2005), ao discutir a importância da escola trabalhar com o(a) aluno(a) real, que existe plenamente em carne e osso, adverte que não é possível “[...] imaginar situações pedagógicas soltas no espaço, em que o encontro com os saberes se daria independentemente de qualquer contexto” (MEIRIEU, 2005, p. 104).

Carvalho (2008) também ressalta a necessidade de considerar as três dimensões em que as práticas pedagógicas acontecem: o nível macropolítico, relacionado ao sistema educacional; o nível mesopolítico, que diz respeito à instituição escolar e o nível micropolítico, relativo à sala de aula. Nas palavras da autora:

Seria no mínimo injusto considerar a sala de aula apenas e, nela, professores, alunos e as relações com o saber, sem considerar que a classe de alunos não existe no vácuo, dissociada da escola na qual se encontra e do sistema educacional no qual a escola se insere e que reflete a sociedade (CARVALHO, 2008, p. 54).

Assim, em consonância com as ideias dos autores supracitados no que diz respeito à relevância do contexto para o conhecimento das práticas pedagógicas, apresentaremos, a seguir, as características da rede de ensino a que a escola investigada pertence e as intenções educacionais da escola expressas em seus documentos.

### **4.1 A proposta de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

Ao considerar o que está previsto na Lei de Diretrizes de Bases – LDB (BRASIL, 1996), que é responsabilidade dos municípios a oferta de Ensino Público Infantil e Fundamental, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) possui um total de 252 instituições municipais de educação. São 186 escolas municipais e 66 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMeIs) que atendem um total de 166.842 alunos (as).

**Quadro 1 - Número de estudantes na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

Nível/Modalidade de Educação	Número de alunos(as)	%
Educação Infantil	21.826	13,10
Ensino Fundamental	122.726	73,70
Ensino Médio	1.892	1,13
Educação de Jovens e Adultos	20.110	12,07
Total	166.554	100

**Fonte: GERÊNCIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO apud BELO HORIZONTE, 2013.**

A organização do processo de aprendizagem divide-se em cinco etapas de formação escolar: o Ciclo básico (educação infantil), o 1º, 2º e 3º Ciclos (ensino fundamental) e 4.º Ciclo (ensino médio). O tempo escolar é flexível buscando respeitar os ritmos diferenciados de aprendizagem dos(as) alunos(as). A enturmação dos(as) alunos(as) que apresentam NEE, desde a educação infantil, deve acontecer de acordo com a idade. No ensino fundamental, mesmo para os(as) alunos(as) que ingressam fora da faixa etária, os critérios para enturmação também consideram o ciclo de formação correspondente à faixa etária.

**Quadro 2 – Organização dos Ciclos de Formação Escolar**

Idade	Ciclo
6, 7, 8 anos	1º Ciclo
9, 10, 11 anos	2º Ciclo
12, 13, 14 anos	3º Ciclo

**Fonte: BELO HORIZONTE, 2007.**

A RMEBH, ao acompanhar o movimento nacional, investe, desde o final da década de 70, em práticas de renovação pedagógica. Dentre tais práticas e movimentos, pode-se ressaltar a implantação de uma gestão democrática, com eleição de diretores(as) e organização dos colegiados; os movimentos de renovação metodológica e formação dos(as) professores(as); além da nova organização dos tempos escolares com a implantação dos ciclos de formação (BELO HORIZONTE, 1994).

Em 1995 implantou-se, na RMEBH, a proposta da Escola Plural<sup>21</sup> com o objetivo de concretizar a ideia de uma escola pública, inclusiva e de qualidade. A nova diretriz político-pedagógica passou a orientar o processo educativo com base nas fases do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e vida adulta. A Escola Plural destacou os princípios do direito à educação e inclusão e que esses princípios fossem consolidados no ensino básico de toda Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 1994).

De acordo com Sá e Rahme (2001, p.89):

A Escola Plural promove a transformação da escola em espaço democrático de exercício da cidadania, tendo como referência primordial a educação bem-sucedida das classes populares. É centrada na formação do aluno e da aluna, devendo assegurar o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, respeitando os ritmos de aprendizagem, as diferentes formas de perceber o mundo e a diversidade cultural. A educação de boa qualidade para todos é o princípio paradigmático da Escola Plural.

A proposta caracterizada como inovadora na época de sua implantação, visava mudanças que, segundo Miranda (2007), melhorassem o nível de aprendizagem dos(as) alunos(as); reduzissem a evasão escolar, retirando as crianças das ruas; diminuíssem a reprovação escolar; tornassem a escola um centro cultural para a comunidade e um lugar agradável para os(as) alunos(as), garantindo a permanência na escola pública.

A ampliação do tempo escolar, no ensino fundamental, de oito para nove anos, com a eliminação da seriação, a organização escolar em ciclos de formação e as mudanças no processo de avaliação dos(as) estudantes foram, ainda de acordo com Miranda (2007), os pilares da Escola Plural que já trazia em sua denominação a ideia de uma escola mais democrática, ampla e aberta às diferentes culturas e comunidades.

O investimento na formação e no trabalho docente trouxe mudanças também para a organização da prática dos(as) professores(as) que passaram a trabalhar com a proporção de 1,5 professor por turma. Assim, para cada dez turmas, trabalhavam quinze professores(as).

---

<sup>21</sup> Processo ocorrido durante a gestão da Frente BH Popular, uma aliança de partidos políticos de esquerda, liderada por Patrus Ananias (Partido dos Trabalhadores - PT), em 1993, que tinha como meta realizar uma gestão aberta à participação dos vários setores da sociedade para a definição e adoção de diretrizes que orientassem a ação do poder público na cidade de Belo Horizonte.

O projeto sofreu muitas críticas, principalmente das famílias, que não assimilaram com tranquilidade os critérios da progressão automática, entendendo que, com a eliminação da reprovação, todos(as) os(as) alunos(as) seriam aprovados(as), mesmo não alcançando um nível satisfatório de aprendizagem (MIRANDA, 2007).

Zaidan (2012) também apresenta suas idéias a respeito das críticas à proposta da Escola Plural:

É de conhecimento público, contudo, que a implantação da Escola Plural foi cercada de críticas e controvérsias que vinham de todos os lados. Não faremos aqui uma melhor discussão sobre elas, mas consideraremos a questão que se debatia e marcou o nome desse Programa: o entendimento de ser o projeto voltado para a promoção dos estudantes sem que houvesse aprendizagem. Certamente essa não era a proposta da Escola Plural, mas um conjunto de situações ao longo dos anos levou a isso, de modo que na cidade o senso comum indicava ser ela uma proposta que acolhia a todos, mas o estudante não aprendia (ZAIDAN, 2012, p. 371).

Outro fator preocupante foi o desempenho da rede nas avaliações do Ministério da Educação. As notas no IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, na avaliação de 2007, não atingiram as metas propostas. O desempenho dos anos iniciais do ensino fundamental foi de 4,4 diante de uma meta de 4,6 e o desempenho nos anos finais foi de 3,4 para uma meta de 3,7 (Anexo A).

Diante de insatisfações e críticas, a partir do ano de 2010, como resultado também de mudanças político-partidárias na gestão da prefeitura, com a posse de um novo governo, a política educacional assumiu o rompimento com a proposta da Escola Plural. As mudanças relativas à organização escolar acabaram com a progressão automática e retomaram práticas avaliativas abolidas pela Escola Plural.

De acordo com Zaidan (2012) a nova política educacional do município de Belo Horizonte passou a ter duas orientações principais: a) monitoramento direto dos processos de aprendizagem nas escolas municipais; b) implementação de projetos especiais diante das demandas detectadas.

As ações voltadas para o monitoramento da aprendizagem relacionam-se com avaliações institucionais da aprendizagem, a volta do boletim do(a) aluno(a) e a elaboração de materiais

didáticos, diretivos do fazer docente (ZAIDAN, 2012). Os ciclos de formação continuam e a retenção deve acontecer ao final do 3º ano de cada ciclo.

No que diz respeito aos projetos especiais a proposta da Escola Integrada ganhou destaque com atividades de oficinas e horário de estudo no contraturno.

A permanência por dois turnos dos estudantes na escola é sustentada por uma estrutura de alimentação, de higienização, com ampliação de vestiários, refeitórios e outros espaços das escolas. Esta proposta conta com uma equipe específica, tanto de professores da própria Rede Municipal, quanto de estagiários e oficinheiros contratados no contexto social ou por área de interesse, realizando-se em inúmeros espaços da cidade, como parques, igrejas, associações e outros (ZAIDAN, 2012, p. 374).

Assim, apesar das mudanças na estruturação da organização pedagógica, a política educacional do município ainda é de inclusão social com o objetivo de atender prioritariamente as famílias que mais necessitam do ensino público: as de baixa e de média renda que enfrentam problemas sociais e/ou que possuem crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência.

No que diz respeito à educação das pessoas com deficiência na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no início da década de 1990, foram criadas três escolas de Educação Especial, uma na regional Centro-Sul da capital, uma na regional de Venda Nova e mais uma na regional Oeste. A criação das três instituições seguiu a intenção de cumprir uma função integradora, isto é, representavam um espaço entre a escola especial e a escola regular, como um “rito de passagem” presente nesse modelo de inserção discutido anteriormente neste trabalho.

A Secretaria Municipal de Educação, apesar de adotar a política de Educação Inclusiva, ainda mantém as três escolas funcionando e atendendo um alunado constituído quase na totalidade por jovens e adultos. As escolas não aceitam novas matrículas e atendem um pequeno número de alunos(as): 99 na escola da região Centro-Sul, 77 na região Oeste e 100 alunos(as) em Venda Nova.

A cidade de Belo Horizonte está dividida em nove regionais e cada regional tem uma Gerência de Educação. No que diz respeito à inclusão, a rede possui o **Núcleo de Inclusão**

**Escolar das Pessoas com Deficiência** que é o setor responsável por propor estratégias para a Política Educacional do Município; coordenação e monitoramento das ações relativas à inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas e propor e desenvolver ações que garantam a formação continuada do corpo docente da rede visando práticas inclusivas nas instituições escolares.

Cada uma das nove regionais possui uma **Equipe de Apoio à Inclusão**, coordenada pelo Núcleo de Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência, que é responsável por articular e monitorar ações voltadas para o acompanhamento pedagógico; a articulação com as famílias; o trabalho dos(as) auxiliares de apoio à inclusão; o desenvolvimento do trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE); o monitoramento do programa Transporte Acessível; a organização da formação docente e a garantia de acessibilidade nas avaliações internas e externas dos(as) alunos(as) com NEE.

Segundo dados da prefeitura, o total de matrículas de alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em 2013, nas escolas regulares, foi de 3.449, sendo 576 na educação infantil e 2.873 no ensino fundamental.

A inclusão escolar na RMEBH vem sendo implementada e algumas ações e estratégias são desenvolvidas com o intuito de garantir o ingresso e a permanência de alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as escolas e UMEIs do município.

No que diz respeito à entrada dos(as) alunos(as) com NEE na rede, ela acontece por meio do Cadastro Escolar que é realizado nas agências dos Correios anualmente. “No cadastramento, as famílias são orientadas a fazer a matrícula da criança na escola mais próxima da residência” (BELO HORIZONTE, 2012a, p. 9). As crianças com surdez vão frequentar a escola mais próxima da sua casa onde esteja funcionando o Projeto da Escolarização de Alunos Surdos. No ensino fundamental, a matrícula de alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento é compulsória.

Na educação infantil, a vaga é assegurada em caráter prioritário e para isso as famílias devem apresentar, no ato da inscrição, um relatório médico que ateste a deficiência. As inscrições devem acontecer nas UMEIs.

A RMEBH disponibiliza transporte para os(as) alunos(as) com NEE por meio do Cartão BHBUS, que garante a gratuidade no transporte público de Belo Horizonte, para os(as) alunos(as) matriculados(as) e frequentes no ensino fundamental. Outra modalidade é o Transporte Acessível, “[...] oferecido aos estudantes com deficiência física no Ensino Fundamental e que apresentem prejuízo da mobilidade e impossibilidade de acesso diário à escola, por motivo da distância ou falta de acessibilidade do trajeto (escadarias, ladeiras íngremes, etc.)” (BELO HORIZONTE, 2012b).

Na parte pedagógica, as estratégias da RMEBH para implementação da Educação Inclusiva enfatizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) objetivando garantir a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O atendimento é realizado por professores(as) especializados(as) em uma sala de recursos, instalada em uma escola da regional. Para cada educando(a) é feito um plano individual de atendimento que deve acontecer sempre no turno diferente da escolaridade, ou seja, no qual o(a) aluno(a) está matriculado. O AEE é oferecido, nas salas de recursos, a partir de quatro anos de idade.

A Resolução Nº 4 do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), de 2 de outubro de 2009, instituiu as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. Este documento define que cabe aos sistemas de ensino “[...] matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (BRASIL, 2009b, p. 1).

A política do AEE na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte está em expansão e, de acordo com dados do Sistema de Gestão Escolar, no ano de 2011, eram 37 salas em funcionamento, atendendo um número aproximado de 690 alunos(as). No ano de 2012, foram atendidos um total de 849 estudantes e o número de salas passou para 41. Atualmente, em 2013, já são 44 salas de AEE em funcionamento, com a presença de 1.079 alunos(as) com NEE.

O AEE na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte possui caráter complementar/suplementar e não substitui a escolarização. O atendimento deve ser temporário, ou seja, acontecer “[...] apenas durante o período de tempo necessário para que sejam construídas com o aluno alternativas para a superação das barreiras de acesso ao currículo e participação nas atividades escolares” (BELO HORIZONTE, 2009, p. 1). As diretrizes que organizam o AEE, no município de Belo Horizonte, seguem os documentos do MEC relativos ao tema.

No artigo 5º, a referida Resolução nº 4 apresenta as características do AEE:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009b, p. 2).

O destaque para a legislação educacional federal, no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado, objetiva evidenciar a sintonia entre os dispositivos legais federais e a política educacional do município de Belo Horizonte. Sintonia que está presente nas diretrizes do município e em algumas ações que a rede vem desenvolvendo para implementar a proposta de Educação Inclusiva.

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), na rede municipal, tem início na educação infantil. Com a concordância da família, um Instrutor de Libras é contratado para que as crianças com surdez e seus colegas ouvintes aprendam a Libras. Atualmente, a rede tem quatro escolas de educação infantil com instrutores(as) ensinando a língua de sinais. No ensino fundamental, como já mencionado anteriormente, os(as) estudantes com surdez são matriculados(as) na escola mais próxima de sua casa que faça parte do Projeto de Escolarização de Surdos da RMEBH onde também são contratados(as) Instrutores de Libras. São seis escolas que fazem parte do projeto. De acordo com documento da rede “É oferecido aos educadores e professores da Rede Municipal de Educação o curso básico, intermediário e avançado para aquisição da Língua Brasileira de Sinais” (BELO HORIZONTE, 2012a, p. 11).



A presença dos(as) auxiliares de apoio à inclusão também é uma estratégia de atendimento das necessidades dos(as) alunos(as) com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento visando sua inserção no espaço escolar e conseqüente participação no processo de aquisição de conhecimentos. O atendimento é destinado aos(as) educandos(as) que não possuem autonomia. Esse apoio já foi realizado por estudantes do ensino médio e Educação Superior que atuavam como estagiários. Atualmente os(as) acompanhantes são contratados(as) pela Caixa Escolar das Escolas Municipais. A solicitação do(a) auxiliar de apoio à inclusão é feita pela escola, mas o pedido passa pela avaliação e aprovação da Equipe de Apoio à Inclusão que realiza a seleção do(a) profissional que vai atuar como acompanhante. Atualmente, os(as) profissionais contratados(as) trabalham dois turnos na escola e estão tendo acesso a uma formação mensal, que são organizadas pelas Equipes de Apoio à Inclusão.

A participação das famílias dos(as) alunos(as) com NEE no processo de aprendizagem é estimulado pela RMEBH. Visando discutir a Política de Inclusão Escolar do Município, criou-se, pelas Equipes de Apoio à Inclusão das regionais, um espaço de diálogo, troca de experiências e formação para as famílias dos(as) alunos(as) com deficiência. Os encontros são chamados de “Roda de conversa com as famílias” e acontecem uma vez por mês.

A adequação da rede física das escolas é um aspecto que tem sido considerado na construção, reforma ou ampliação das instituições escolares com acréscimo de rampas, banheiros adaptados e elevadores.

No que diz respeito às condições materiais para o atendimento das necessidades educacionais específicas de cada aluno(a) com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, tem sido dada atenção para disponibilização de equipamentos e recursos materiais ou pedagógicos para auxiliar na aquisição da aprendizagem. Assim, é disponibilizado um *kit escolar* da materialidade para estudantes com deficiência. Os *kits* são individualizados e podem conter itens específicos de acessibilidade como *notebook*, *mouse* adaptado até plano inclinado ou engrossadores de lápis, dependendo da necessidade de cada educando(a). Já os itens comuns para estimular/facilitar a aprendizagem são compostos por livros sonoros, livros de textura, alfabetos móveis, letras imantadas, jogos, entre outros.

Os serviços que a rede municipal oferece para atender as especificidades dos(as) alunos(as) com NEE decorrentes de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento estão condizentes com a política do Ministério da Educação.

Apresentaremos a seguir, a descrição da escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) escolhida para desenvolver a pesquisa.

#### **4.2 Caracterização da escola investigada**

A escola escolhida para a realização da pesquisa localiza-se em um bairro da regional nordeste da cidade de Belo Horizonte. Atende a uma população de classe baixa, filhos de trabalhadores do setor de serviços, com ensino fundamental completo. A região não é considerada de risco, mas a escola recebe alunos de bairros vizinhos avaliados como “áreas de risco”.

A instituição trabalha com educação infantil e ensino fundamental (1º e 2º ciclo) e tinha, no ano de 2011, 180 crianças matriculadas na educação infantil e 570 no ensino fundamental, em um total de 750 alunos(as), na faixa etária de 4 a 11 anos, sendo que no ensino fundamental, 18 eram considerados(as) com NEE. O fato de a escola ter uma listagem com a identificação dos(as) alunos(as) com NEE facilitou o trabalho de pesquisa e demonstrou cuidado com o alunado público alvo da Educação Especial.

A escola é obra do Orçamento Participativo<sup>22</sup> de 1995. A construção se deu entre os anos de 1999 a 2001, sendo que a inauguração oficial aconteceu em 27 de abril de 2001. A comunidade do entorno da escola se envolveu na luta pela conquista da obra, mobilizada pelos representantes da Associação do Bairro em que a escola se localiza e de bairros próximos, com apoio das lideranças religiosas. Como a obra durou um ano e 7 meses, mesmo antes da entrega oficial do prédio à comunidade, a escola começou a funcionar no salão paroquial da igreja vizinha.

“O início foi muito difícil. Sem materiais pedagógicos e recursos financeiros, espaço próprio, o quadro de professoras da escola incompleto, precariedade na confecção da merenda e uma

---

<sup>22</sup> Proposta da Prefeitura de Belo Horizonte visando que as comunidades discutam e decidam quais investimentos devem ser feitos pelo Poder Público em sua região.

comunidade cheia de expectativas” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO<sup>23</sup>, 2006).

O nome da instituição é fruto também da mobilização da comunidade que queria homenagear um religioso espanhol do século XVI que defendia e lutava por uma educação para todos. Ele foi o criador da primeira Escola Pública e gratuita da Era Moderna (REGIMENTO ESCOLAR<sup>24</sup>, 2011).

A rua da escola era bastante íngreme, o que dificultava o acesso à mesma. O terreno que a escola ocupava era muito acidentado, com cinco níveis de construção:

- a) no primeiro nível, no plano abaixo da rua, estavam as salas da educação infantil. Na parte externa, um espaço em que foram afixados brinquedos de playground: escorregador, carrossel, balanço e uma casinha de boneca (com sala e cozinha). Ao lado das salas estavam os banheiros dos alunos e das alunas, sendo que um banheiro masculino foi adaptado para os alunos com limitações motoras que fazem uso de cadeira de rodas;
- b) no segundo nível, no plano da rua, ficava a maior parte da área construída, com as salas do Ensino Fundamental, sala de atendimento pedagógico, cantina, despensa, depósito de merenda, banheiros dos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental, um pátio (com uma parte coberta) e áreas de circulação;
- c) no terceiro nível, acima do plano da rua, estavam mais salas de aula do Ensino Fundamental, secretaria, sala da coordenação, diretoria, sala dos professores, banheiros dos(as) professores(as), sala multiuso que funcionava como brinquedoteca e um laboratório de Ciências, que funcionava também como sala de Artes;
- d) no quarto nível, estavam a biblioteca, a sala de informática e um pequeno auditório que funcionava também como sala de audiovisual e espaço para reuniões pedagógicas e administrativas;
- e) no quinto e último nível, tinha uma quadra de esportes.

Ao todo, a escola contava com 16 salas de aula dispostas em um bloco específico de três andares, em que o acesso se dava por rampas. No outro bloco construído, o acesso era por

---

<sup>23</sup> Documento interno da escola investigada disponibilizado para consulta.

<sup>24</sup> Documento interno da escola investigada disponibilizado para consulta.

escadas ou rampas. A acessibilidade foi considerada na construção dos prédios e existiam acessos, por rampas, a todas as dependências da escola. Isto facilitava a locomoção dos(as) alunos(as) com deficiência física que usavam cadeiras de rodas. No total, a escola tinha, no período observado, quatro alunos cadeirantes.

Em relação ao quadro de funcionários(as), a instituição apresentava, no ano de 2011, um total de 47 professoras, uma diretora, uma vice-diretora, quatro auxiliares de biblioteca, uma secretária, quatro auxiliares de secretaria, três coordenadoras no turno da manhã e mais três no turno da tarde (sendo por turno, uma para a educação infantil, uma para o 1º Ciclo e uma para o 2º Ciclo), quatro cantineiras, seis auxiliares de serviço e dois porteiros. A instituição também contava com a presença de um guarda municipal.

Alguns projetos eram desenvolvidos na escola visando o desenvolvimento dos(as) alunos(as). Dentre eles pode-se destacar o Programa Escola Integrada, já citado anteriormente, que amplia a carga horária diária dos(as) alunos(as) para nove horas e é restrito aos discentes do ensino fundamental. No ano de 2011, do total de 570 estudantes do ensino fundamental, aproximadamente 220 foram atendidos(as) em tempo integral.

De acordo com a diretora da escola, o número de alunos(as) atendidos(as) pelo Programa não é expressivo, mas a instituição não tem possibilidades de atender um número maior devido a falta de espaço físico. *“Não há como atender mais, não cabe. Lá na igreja, no espaço que a gente utiliza, caberiam no máximo mais 20. Mas também não tem muita demanda não”* (Entrevista com a Diretora, no dia 05/12/2011)

Em parceria com o governo federal, a prefeitura de Belo Horizonte desenvolve o Programa Saúde na Escola (PSE) que visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde, com o objetivo de contribuir com a formação integral dos(as) estudantes ao desenvolver ações de prevenção e atenção à saúde. Assim, a escola, com a autorização da família, encaminha os(as) alunos(as) para avaliações do seu estado de saúde: avaliações oftalmológicas e auditivas, saúde bucal, estado nutricional, imunização e crescimento. A escola contrata um agente do PSE que é responsável por organizar a agenda com os postos de saúde do entorno, comunicar aos pais e providenciar o transporte devido à distância de algumas unidades de saúde.

*Agora, a condição para o menino ser atendido é o pai autorizar. Tem uma autorização e alguns não autorizam. No final do documento tem de autorizar e mandar o xerox do cartão de vacina. Outro objetivo: atualizar as vacinas e tem um outro também que é a avaliação oftalmológica. Esse aí, o agente é preparado. Ele faz aquele exame da acuidade visual, aquele mais básico, aquele do cartazinho. Aí, aquelas crianças que detectam algum problema são encaminhados para uma consulta oftalmológica. E lá vê se realmente é um problema de vista ou não e encaminha pro óculos. E a prefeitura dá os óculos (Entrevista com a Diretora, no dia 05/12/2011).*

Outra parceria com o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), possibilita o desenvolvimento do Programa Escola Aberta. O MEC transfere recursos para que as escolas sejam abertas à comunidade aos sábados e domingos, com o objetivo de ampliar os espaços de convivência escola-comunidade, com atividades de qualificação profissional que podem vir a ser uma fonte de geração de renda. Na escola investigada, o programa funcionava aos sábados de meio-dia às 18 horas e no domingo de 8 às 14 horas. De acordo com a diretora, tinha oficinas, lazer, esporte e essas atividades eram desenvolvidas por pessoas, às vezes da própria comunidade, contratadas para esse fim. Considerando que a escola atendia estudantes do bairro em que estava localizada, mas também estudantes de outros bairros, a adesão ao programa não era expressiva.

Em relação ao apoio pedagógico oferecido aos alunos(as) tinha o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) que atendia os(as) estudantes com baixo rendimento em Matemática e Língua Portuguesa. A escola tinha professoras a mais em seu quadro de pessoal para desenvolver esse trabalho.

*Já tem dois anos que funciona assim: vai ter uma pessoa a mais no seu quadro, ou duas. Nós funcionamos já há dois anos com duas pessoas a mais. E essas pessoas, a gente destina as horas delas para esse reforço. Mas elas têm toda uma formação que é dada pela secretaria de educação. O material que elas trabalham é um material diferenciado que já vem pronto. Elas vão para as reuniões, são preparadas, discutem, recebem o material. Esse material é discutido. Elas têm uma liberdade em cima dele, mas ele já vem mais ou menos pronto. Com atividades, com temas e aí elas aplicam e vão monitorando. A aprendizagem é monitorada. Daqueles alunos que apresentaram baixo rendimento nas avaliações externas e nas internas também (Entrevista com a Diretora, no dia 05/12/2011).*

Vejamos, a seguir, como vem acontecendo a efetivação da política municipal na realidade da escola, foco de nossa investigação acadêmica, por meio do conhecimento dos documentos que devem trazer o retrato da escola: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar.

### 4.3 A política de Educação Inclusiva e os documentos da escola

Diversos autores (GLAT, 2009; MANTOAN, 2001; CARVALHO, 2008; BEYER, 2005; SANTOS; PAULINO, 2006; GLAT; PLETSCHE, 2011) e documentos orientadores do MEC para a implementação da Educação Inclusiva (BRASIL, 2004; BRASIL, 2006; BRASIL, 2008) dão atenção à necessidade de mudanças atitudinais, relacionais, administrativas e didático-pedagógicas para que a escola atenda a todos(as) os(as) alunos(as).

Considera-se como ponto de partida para as mudanças, a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Ele é o documento norteador para definir a prática pedagógica e orientar a operacionalização do currículo para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos(as) alunos(as) (BRASIL, 2006b).

“O projeto pedagógico tem um caráter político e cultural e reflete os interesses, as aspirações, as dúvidas e as expectativas da comunidade escolar” (BRASIL, 2006b, p. 59). É definidor da cultura escolar e deve estar intrinsecamente relacionado ao currículo.

É nele que se estabelece a ponte entre a política educacional do município e a população, por meio da definição dos princípios, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e adolescentes da comunidade (BRASIL, 2004d, p. 9).

Nesse sentido, é possível entender a importância de conhecer de perto o PPP da escola investigada, analisando sua adequação ao que está posto na legislação federal e municipal.

Outro documento da escola importante para entender o funcionamento da instituição e que foi disponibilizado para conhecimento e análise, na presente pesquisa, foi o Regimento Escolar. Ele é legitimador e legalizador dos atos escolares e deve estar de acordo com a legislação vigente. É um conjunto de regras que norteiam e regulam a estrutura e o funcionamento escolar, além de definir a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar e estabelecer direitos e deveres de todos que convivem no ambiente da escola. Assim como o PPP, o Regimento Escolar deve também ser construído coletivamente.

Os documentos foram solicitados à direção da escola que prontamente disponibilizou o PPP e o Regimento Escolar, em formato eletrônico, para consulta.

### 4.3.1 O Projeto Político Pedagógico da escola municipal

O PPP da escola tinha data de 2006. A diretora, ao disponibilizar o documento para consulta, informou que ele precisava ser revisto e que a previsão era de que isto começasse a acontecer no ano de 2012. Ao ser questionada, na entrevista, se os documentos da escola, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico estavam em consonância com a política de Educação Inclusiva, a diretora respondeu:

*Eu não lembro se no regimento tem alguma coisa específica da inclusão. Eu acho que não. Mas no nosso PPP, acho que tem enquanto princípios da escola, que a escola é, toda escola da rede é inclusiva, é para todos. Acho que enquanto princípios é que está mencionado lá. Agora no nosso PPP, que está precisando inclusive ser atualizado, mexer em algumas coisas com relação a currículo, as proposições curriculares, que a gente estudou, mas ainda não mexemos, lá já previa, já falava sobre essa questão da inclusão. (Entrevista com a Diretora, no dia 05/12/2011).*

O PPP estava dividido em oito itens, sendo que em cada um apareciam subitens explicitando os temas abordados. Os itens principais eram:

- a) identificação da instituição;
- b) Princípios da Escola;
- c) concepção de criança e de aprendizagem;
- d) organização dos conteúdos e da metodologia de trabalho por grupos de idade;
- e) avaliação;
- f) organização e dinâmica do cotidiano de trabalho;
- g) formação contínua e continuada para os profissionais;
- h) gestão institucional.

O primeiro item, “Identificação da instituição”, continha um histórico contando os passos para a construção da escola e os anseios e envolvimento da comunidade local. No texto, aparecia a expressão “luta da comunidade do bairro para garantir o direito à educação”. Assim, é possível perceber que a escola foi construída com bases sólidas de um verdadeiro espaço público. Para Meirieu:

[...] ninguém deve sentir-se excluído, atingido em sua integridade ou desprezado em sua identidade no interior de um espaço público. O espaço público, nessa perspectiva, não é a negação de histórias e de adesões

individuais; é o lugar possível de coexistência destas e de realização de um projeto comum (MEIRIEU, 2005, p. 45).

Para o autor, nenhum espaço se impõe como público por ser colocado à disposição do público, ele precisa ser construído como espaço público. Esse processo de constituição da identidade da instituição é fundamental para a formação do cidadão. “É aprendendo a ‘produzir o espaço público’ na Escola que as crianças poderão, mais tarde, trabalhar juntas na definição e na implementação do ‘bem comum’” (MEIRIEU, 2005, p. 46).

Ao falar do momento do início das aulas, o documento reforçava a ideia da importância da interlocução com a comunidade, do conhecimento que foi se estabelecendo a partir da primeira Assembléia Escolar, da formalização da participação da comunidade como “[...] parceira decisiva e atuante na construção de uma gestão democrática” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006).

Um dos pressupostos relativos à construção de uma escola inclusiva era apresentado no texto: a gestão democrática. Gestão em que as decisões são coletivas e construídas de forma cooperativa.

À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos (BRASIL, 2004d, p. 10).

É interessante perceber, no texto do PPP, o relato da construção física do prédio da escola, entrelaçado com a construção social e pedagógica da instituição, com uma referência clara à elaboração coletiva do PPP e a adoção da perspectiva da Educação Inclusiva:

Nesse sentido, nossa proposta para a Escola Municipal se voltava para ampliação das conquistas da comunidade, de forma que o trabalho pedagógico nela desenvolvido viesse a atender às diferenças individuais, às diferentes idades de formação e condições de cada um, na perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de garantir, através do projeto político pedagógico, construído coletivamente, que todos, de fato, tivessem direito ao acesso e permanência na escola com uma educação de qualidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006).



Mantoan aponta que a escola democrática é aquela em que existe participação da comunidade na construção do PPP e para a autora “A primeira condição para estar no caminho de uma educação aberta às diferenças e de qualidade é estimular as escolas para que elaborem com autonomia e de forma participativa o seu projeto político pedagógico” (MANTOAN, 2001, p. 113).

Assim, os fundamentos da proposta de Educação Inclusiva se faziam presentes desde o começo do texto. Na parte relativa aos “Princípios da Escola”, segundo item do PPP, merece destaque o seguinte princípio: “Oferecimento de oportunidades aos alunos da convivência com a pluralidade, considerando as diferenças entre raças, classes e gênero, desenvolvendo atitudes de respeito e consideração mútuas, considerando todas as diferenças existentes na escola” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006). Esse é um aspecto que apareceu com frequência nas conversas informais e também nas entrevistas: a escola é considerada, pela comunidade escolar, acolhedora e respeitadora das diferenças.

Na entrevista com a mãe de um aluno, ela explica porque escolheu a escola:

*Porque eu tinha quatro sobrinhos que estudavam aqui e eu já conhecia, assim de fama, as professoras, a diretora... Todos amavam aqui. O jeito da escola, o jeito de todo mundo. Desde o pessoal da cantina até a direção tratar os alunos. Eu achava a escola boa no caso do acolhimento e também no caso das rampas, de já ser uma escola acessível para cadeirante. (Entrevista com a Mãe de um aluno com deficiência física, no dia 12/12/2011).*

Uma professora, durante a entrevista, ao responder à pergunta “Como você avalia o processo de inclusão na escola?” aponta para a característica do acolhimento: “*Olha, essa escola particularmente, recebe todas as crianças de braços abertos. Eu vejo que todo mundo se esforça. Mesmo que a gente não dê conta, todo mundo tenta e faz o possível*” (Entrevista com a professora Flávia, no dia 06/12/2011).

Uma das coordenadoras também destacou a característica do acolhimento da escola: “*Nossa escola é muito acolhedora. Tanto é que ela é uma das maiores em número de meninos portadores de alguma deficiência. Ela chega até a ser referência, por ser uma escola acolhedora*” (Entrevista com a Coordenadora do 2º Ciclo, no dia 12/12/2011).

O documento do MEC “Educar na diversidade” (DUK, 2006) adverte sobre a importância da escola desenvolver um clima de convivência em que todos(as) se sintam acolhidos(as) e valorizados(as): “Um ambiente escolar baseado em relações de aceitação, respeito e valorização das diferenças entre professores, alunos e pais, é condição necessária para atingir o objetivo de uma educação inclusiva que contemple a diversidade” (DUK, 2006, p. 95).

Durante a entrevista com a diretora, ela retomou a parte do histórico da instituição e afirmou que a proposta de inclusão estava presente desde o começo dos trabalhos pedagógicos:

*Dá para fazer um histórico, porque eu presenciei desde o início... O próprio fato dessa arquitetura, acho que já atraiu. Então, logo no início, no primeiro ano, a gente já recebeu alunos de inclusão. Os cadeirantes, com paralisia cerebral, eram a maior parte. E depois começaram a aparecer outros casos. De deficiência mental... A gente identificou casos que não eram diagnosticados. Crianças assim iniciando a escola... Desde o início nós tivemos Educação Infantil, então acontecia, de ter uma criança com alguma deficiência que não havia sido identificada pela família. (Entrevista com a Diretora, no dia 05/12/2011).*

No item “Fins e Objetivos da Escola e da Proposta Pedagógica”, estavam citados os níveis de ensino oferecidos, reafirmando o compromisso de seguir os princípios da Escola Plural e, ao relacionar o que a escola pretende oferecer aos(as) alunos(as), surgia, em primeiro lugar, a seguinte frase: “uma proposta de educação inclusiva”. A seguir apareciam os demais compromissos da escola: condições favoráveis para o pleno desenvolvimento de seus(as) alunos(as) em seus aspectos: físicos, intelectual, psicológico e social; uma proposta de educação que respeite a sua cultura e ao mesmo tempo coloque os(as) alunos(as) em contato com as diferentes manifestações culturais; direito ao cuidado, com profissionais capacitados para lidar com a criança pequena; direito ao brincar; a ampliação das experiências e conhecimentos dos(as) alunos(as) estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

O documento internacional, “Índex para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola” (BOOTH; AINSCOW, 2002), que visa apoiar as escolas para que se transformem de forma a diminuir, em relação a qualquer aluno(a), as barreiras à sua aprendizagem e à sua participação, apresenta uma lista de indicadores para avaliação do processo de transformação das escolas.

De acordo com Mittler (2003), o Índice foi desenvolvido por uma equipe de profissionais e acadêmicos da área, com a participação de uma equipe de professores, pais e mães, pessoas com deficiência, autoridades educacionais e escolas do Reino Unido no ano de 2000.

A primeira edição, do ano de 2000, foi distribuída “[...] a todas as escolas primárias, secundárias, especiais, bem como a todas as secretarias de educação na Inglaterra” (BOOTH; AINSCOW, 2012). A segunda edição data de 2002. Em 2004 e 2006, foram adaptadas versões para pré-escolas e creches. Em 2011, saiu uma terceira edição revista e ampliada. De acordo com os autores, o Índice, embora tenha sido feito para as escolas inglesas, tem sido adaptado e usado em muitos países e já foi traduzido em trinta e sete línguas.

De acordo com seus autores, o Índice é: “Um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola”. Assim, “Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-lo em prática (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 9).

O documento é organizado em três dimensões, com suas seções:

- Dimensão A: Criando culturas inclusivas
  - Seção 1: Construindo o sentido de comunidade
  - Seção 2: Estabelecendo valores inclusivos
- Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas
  - Seção 1: Desenvolvendo escolas para todos
  - Seção 2: Organizando apoio à diversidade
- Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas
  - Seção 1: Orquestrando a aprendizagem
  - Seção 2: Mobilizando recursos
 (MITLLER, 2002, p. 164)

A primeira dimensão, *Dimensão A: Criando culturas inclusivas* apresenta na primeira seção, *Construir o sentido de comunidade*, os seguintes indicadores:

- 1) Todos se sentem bem-vindos à escola.
- 2) Os alunos ajudam-se mutuamente.
- 3) Os profissionais colaboram entre si.
- 4) Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.
- 5) Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.
- 6) Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.
- 7) As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola

(BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 51).

A escola tem obtido êxito na construção do sentido de comunidade, pois os indicadores do Índice estão presentes no texto do PPP e na realidade do cotidiano escolar. A seguir apresentaremos algumas falas ilustrativas do contexto da instituição:

*Olha, de um tempo para cá a gente está recebendo cada vez mais alunos. E isso é muito bom, sinal de que os meninos estão saindo de casa. Porque até então, eles ficavam presos em casa, a família tinha um pouco de, um pouco não, tinha uma discriminação muito grande. A família tinha medo de ser apontada e hoje me dia não. Eles convivem muito bem. (Entrevista com a Coordenadora pedagógica, no dia 7/04/2012).*

*Olha, a escola sempre foi muito aberta à recepção de alunos com deficiência. A escola nunca rejeitou. Sempre que bate às portas da escola uma mãe, a gente tenta entender a necessidade. (Entrevista com a professora Elisa, no dia 05/12/2011).*

*Essa reunião que vai ter agora, que a gente fala o que é importante, a gente decide nossa vida para o próximo ano. É colocado para o grupo, o grupo avalia o trabalho, a direção questiona se a pessoa quer. O grupo é que vai decidir. É interessante o processo. Eu trabalho nas duas redes e eu vejo aqui na rede municipal uma abertura de ser uma coisa mais democrática. Logo que a gente entra, a gente percebe a diferença. (Entrevista com a Coordenadora, no dia 14/12/2011).*

O PPP também apresentava de forma detalhada o conteúdo curricular da educação infantil e do ensino fundamental, anos iniciais, na parte intitulada “Organização dos conteúdos e da metodologia de trabalho por grupos de idade”. As disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Movimento e Expressão Corporal) estavam descritas por nível de ensino e série, com as habilidades e competências propostas e esperadas para cada idade.

Considera-se o trabalho com os Ciclos de Formação como “uma solução justa”, nas palavras de Mantoan (2001), pois, este é um dos princípios da escola para todos, para que os(as) alunos(as) tenham mais tempo para aprender.

Ainda no item relativo à organização curricular, a escola apontava o que pretendia com o trabalho pedagógico:

Buscamos trabalhar dentro do desafio de despertar nessas crianças o gosto pela pesquisa, observação, busca de relações, curiosidades e qualidade de vida. Desta maneira, estaremos contribuindo para capacitar essas crianças a desenvolver as habilidades de que precisam para serem crianças ativas, criativas, autônomas, críticas, humanas e felizes (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006).

Durante as observações nas salas de aula percebi o envolvimento dos alunos com os temas estudados:

*Aula de Geografia. Os alunos fizeram, em casa, uma pesquisa sobre os parques florestais de Minas Gerais. A professora conversa com a turma e pede que os alunos leiam trechos da pesquisa que fizeram. Muitos querem ler. Os alunos demonstram interesse e participam ativamente da aula com motivação. (Notas do diário de campo, no dia 30/09/2011).*

As orientações relativas à avaliação dos(as) alunos(as) no 1º e 2º Ciclos afirmavam a importância do processo avaliativo para o acompanhamento individual dos(as) alunos(as) e das turmas e também para o planejamento de estratégias que possibilitassem o pleno desenvolvimento de todos(as). Assim, nessa concepção, a avaliação deve acontecer durante todo o processo educativo e ao final de tempos e/ou unidades determinados. Também devem ser considerados todos os aspectos do desenvolvimento do(a) aluno(a): cognitivo, emocional, social etc.

Os(as) alunos(as) devem ser avaliados(as) por provas trimestrais, em dias determinados pelo(a) professor(a) de cada conteúdo, visando um acompanhamento do processo de aquisição de conhecimentos. Mas, além das provas, o documento sugeria que os(as) alunos(as) fossem avaliados por outros instrumentos: observação; atividades em sala; dever de casa; pesquisa; auto-avaliação; avaliação coletiva e Conselho de classe.

O PPP não fazia nenhuma referência ao processo de avaliação dos(as) alunos(as) que apresentam NEE decorrentes de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Durante as observações surgiram situações que evidenciaram que o processo de avaliação dos(as) estudantes com NEE ainda era um tema que necessitava de ajustes. Esclarecemos que esse aspecto será abordado de maneira mais detalhada no próximo capítulo.

O documento da Secretaria de Educação Especial do MEC “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006a) apresenta em que perspectiva a avaliação deve ser considerada na Educação Inclusiva:

É consensual a necessidade de rever e atualizar os conceitos e as práticas avaliativas tradicionais, normativas, padronizadas e classificatórias, em uso nos sistemas educacionais, substituindo-as por outras mais voltadas para a dimensão política e social da avaliação (BRASIL, 2006a, p. 9).

A consideração das diferenças individuais, ressignificando os procedimentos de avaliação da aprendizagem e os fins a que se destinam, presentes nas orientações do MEC, estão em consonância com autores que sugerem modificações no processo avaliativo (ANDRÉ, 1999; BEYER, 2005; DUK, 2005; CARVALHO, 2008; OLIVEIRA; MACHADO, 2009).

O texto do PPP, ao apresentar as ideias a respeito da “Organização e dinâmica do cotidiano de trabalho”, trazia como subitens os seguintes títulos: matrícula; enturmação; período de adaptação; inclusão; relação com a família e entrada e saída da escola. Assim, nos itens a respeito de matrícula, enturmação, período de adaptação e entrada e saída da escola eram descritas as ações para o funcionamento da escola. Nosso interesse recaiu sobre os itens relativos à inclusão e relação com a família, aspectos anteriormente considerados neste trabalho como necessários para a implementação da escola inclusiva.

Vejamos o que continha o título “Inclusão”:

Entendemos o princípio da igualdade de direitos de toda criança, independentemente de sua origem étnica e cultural, e, seja ela portadora de alguma deficiência ou dificuldade, ou não. A matrícula é garantida e, conforme cada caso, a escola procura tomar as providências necessárias: em primeiro lugar, um contato mais próximo com a família, na busca das informações pertinentes. Entendemos que as dificuldades surgidas no cotidiano deverão ser discutidas e pesquisadas, na busca constante de oferecer uma escola de qualidade que realmente garanta a inclusão e não mantenha práticas excludentes. Essa questão é um constante aprender e temos em conta que o maior princípio é o da abertura para que, sensibilizados, possamos, em cada caso, buscar o necessário para avançar sempre (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006).

A presença do respeito à diversidade se fazia presente mais uma vez no texto e também a explicitação de ações necessárias ao acolhimento e conhecimento dos(as) alunos(as) que chegavam à escola com as diferenças que os constituíam.

Ao apresentar o subitem “Relação com a família”, o seguinte trecho nos chamou a atenção:

A Escola busca envolver as famílias na vida escolar de suas crianças, chamando-as à participação nas reuniões, nas festas, nas entrevistas individuais, etc. Nesse sentido todo o esforço é feito para que as famílias sintam que vale a pena comparecer e retornar sempre que forem solicitadas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006).

É a reafirmação da importância de um clima favorável e amistoso com a comunidade, com as famílias, consideradas como parceiras no desenvolvimento dos alunos:

Entendendo, pois, que o processo educacional de nossos alunos se dá em várias frentes e que a contribuição da família na formação dos hábitos e nas vivências que propiciam o desenvolvimento das crianças é de fundamental importância, é que procuramos sempre estreitar a relação família-escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006).

Em relação ao tema da “Formação contínua e continuada para os profissionais” era dado destaque para o caráter formador das experiências compartilhadas e da reflexão coletiva que: “[...] favorece o desenvolvimento do grupo e faz da escola um centro de formação e reflexão da ação educativa de seus profissionais” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006).

O último item do documento, “Gestão Institucional”, apresentava os princípios norteadores da escola na construção de uma gestão democrática: justiça, ética e solidariedade; busca de igualdade na condução dos direitos; respeito à pluralidade e diversidade de opiniões, oportunizando a argumentação dos segmentos envolvidos, na busca da efetivação da posição da maioria; viabilização da participação de todos os segmentos, de acordo com as necessidades da comunidade escolar; garantia do acesso à informação a todos(as).

A participação de todos(as) ancorava-se na criação do Colegiado, que funcionava desde 2001, ano de inauguração da escola, e ampliação dessa instância com a constituição da Associação de Pais e Mestres. A Caixa Escolar, responsável pelo gerenciamento dos recursos financeiros da escola, também contava com a participação de segmentos da comunidade.

O texto finalizava com a reafirmação da importância de um trabalho em parceria com a comunidade resgatando a função socializadora da escola:

Acreditamos numa escola que avance em suas propostas e idéias que se articule à comunidade em suas lutas, ampliando suas funções e resgatando sua função socializadora. Que garanta direitos, parcerias e formação humana, pois só se constrói uma escola quando se abrem espaços para a participação

democrática de todos nela envolvidos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006).

Mesmo considerando que o texto do PPP apresentado encontrava-se, de acordo com relato da diretora, defasado e precisando de ajustes, foi possível perceber os fundamentos da proposta de Educação Inclusiva assumida pelo município no decorrer das páginas. O Projeto cumpre seu papel de organizar e dar suporte para as ações que devem ser desenvolvidas no cotidiano escolar. E o aspecto que fica mais evidente é a afirmação da necessidade de conhecer as famílias e os(as) alunos(as) que chegam à escola e de partilhar os objetivos a serem alcançados pela prática educacional.

#### **4.3.2 O Regimento Escolar**

O regimento da escola investigada apresentava a estrutura da instituição e suas normas de funcionamento. O documento estava sendo revisto no ano de 2011 e durante o período de inserção no campo foi possível acompanhar uma reunião da comunidade cujo foco era o texto do Regimento:

*Ao estacionar percebi que a rua estava cheia de carros, o que não é comum. O silêncio vindo da escola e a falta de vozes infantis também me causaram estranhamento. O porteiro me disse que estava tendo reunião com os pais e funcionários. Não fui comunicada que não haveria aula. Era uma reunião para apresentar o Regimento Escolar da escola e o espaço utilizado era o refeitório. Fiquei em pé em uma das portas porque não havia mais lugares, o refeitório estava lotado. O texto foi organizado e redigido a partir de reuniões com a SMED e agora estava sendo apresentado para a comunidade escolar: pais, professores e funcionários. A diretora apresentava o texto, usando o projetor multimídia, e parava para ouvir opiniões e comentários. Vários pais e mães colocavam suas ideias, a maioria das vezes concordando ou acrescentando pontos que julgavam importantes. Achei muito bom participar e ouvir sobre as dificuldades do dia-a-dia: entrada e saída dos alunos; participação dos pais na escola; higiene dos alunos; o trabalho da Escola Integrada e do Programa Saúde da Família. Participar da reunião me ajudou a entender melhor a escola (Notas do Diário de campo, em 27/09/2011).*

O Regimento Escolar apresentava uma divisão de sete Títulos com seus respectivos capítulos e seções, com uma descrição detalhada de todos os direitos, os deveres, as atribuições e as sanções relativas a cada segmento da comunidade escolar. Na íntegra, os sete Títulos aparecem assim descritos:



- a) Título I - Dos princípios e fins da educação;
- b) Título II - Da estrutura organizacional da escola;
- c) Título III - Da organização da convivência escolar;
- d) Título IV - Das instâncias deliberativas da escola;
- e) Título V - Da organização pedagógica na educação básica;
- f) Título VI - Dos registros, escrituração e arquivos escolares;
- g) Título VII - Das disposições transitórias.

No decorrer da apresentação de alguns itens do documento, foram selecionados pontos relacionados com o tema discutido neste trabalho, ou seja, a educação dos alunos(as) com NEE decorrentes de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento.

No Título I, ao apresentar a história da construção e início das atividades pedagógicas, o documento relatava:

Uma das primeiras preocupações que a direção e a coordenação pedagógica da escola tiveram, logo depois de sua inauguração, foi a de esclarecer os princípios da Escola Plural para a comunidade e também afinar concepções entre os professores. Promoveram-se, então, encontros de formação com os pais, professores e demais pessoas interessadas. Era preciso a interação com o principal princípio: o da “pluralidade”. Entender que a diversidade seria (e deveria ser) sempre considerada. Que a escola era de todos e que as diferenças étnicas, sociais, de aprendizagem, de necessidades, especiais ou não, seriam motivação para uma busca constante de aprimoramento no cotidiano, considerando assim, o princípio maior da inclusão (REGIMENTO ESCOLAR, 2011).

Ainda no histórico, encontramos a afirmação de que desde o projeto arquitetônico a inclusão já era um objetivo a ser alcançado:

A Escola, construída arquitetonicamente para ser inclusiva, começou a ser procurada por pais de crianças com deficiências físicas, cadeirantes, em decorrência de diversos motivos. A recepção por parte de todos sempre foi acolhedora, apesar de inúmeras dificuldades (REGIMENTO ESCOLAR, 2011).

Ainda no primeiro título, no item “Dos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental”, nos incisos IV e V, encontramos os seguintes princípios: “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social; a

garantia de atendimento educacional especializado aos deficientes” (REGIMENTO ESCOLAR, 2011).

No Título III, ao discutir a organização da convivência escolar, no capítulo relativo aos(às) estudantes, na parte que enumera os direitos dos(as) discentes, constava: “ter assegurado o princípio constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência na escola; ser respeitado, sem qualquer forma de discriminação e ter acesso a todos os conteúdos previstos na proposta pedagógica e curricular da escola” (REGIMENTO ESCOLAR, 2011).

O último item, relativo ao acesso a todos os conteúdos pedagógicos, de acordo com as observações realizadas, não acontecia com a frequência necessária. Durante as observações, por diversas vezes, foi possível acompanhar o(a) aluno(a) com NEE realizando atividades diferentes, com conteúdos diferentes, daquelas propostas pelas professoras para o restante da turma.

O mesmo pode ser dito em relação ao item “ter uma avaliação ética, diagnóstica, processual que reconheça os percursos formativos, escolares e não escolares, com critérios objetivos, transparentes e construídos com os próprios estudantes” (REGIMENTO ESCOLAR, 2011). O processo de avaliação da aprendizagem na escola, na maioria dos casos, ainda não correspondia ao que estava posto como um direito do(a) aluno(a).

Ao final dos 33 direitos relacionados, encontrava-se um que especificamente dizia respeito ao(à) aluno(a) com NEE: “ter acesso a atendimento educacional especializado para cada criança ou adolescente desde a Educação Infantil”.

No Título V, relativo à organização pedagógica, na Seção II, intitulada “Da Composição dos Currículos do Ensino Fundamental”, o Artigo 106, § 1º dizia: “O currículo deve visar à formação humana, orientado para a inclusão de todos, ao acesso aos bens culturais, ao conhecimento e a serviço da diversidade” (REGIMENTO ESCOLAR, 2011). Mas tais discussões e adequações no currículo também não foram percebidas no período de observações da prática docente. Nesse aspecto, ainda há uma distância entre o que está posto como intenção e a realidade das ações.

Mais adiante, no capítulo relativo à matrícula dos(as) alunos(as), o artigo 120 era específico para os(as) alunos(as) que apresentavam NEE:

Art. 120 – Os estudantes com deficiência têm matrícula compulsória no Sistema regular de Ensino, a qualquer tempo, conforme norma federal que dispõe sobre o assunto.

§ 1º - Cabe à Regional e à SMED garantirem as vagas nas escolas da cidade que dispõem das mesmas e as condições de acesso e permanência destes estudantes.

§ 2º - A cada estudante de inclusão, por deficiência física ou mental, o Poder Público deve providenciar, também compulsoriamente, um profissional que o(a) acompanhe na escola, com formação e atualização adequadas à deficiência do(a) estudante incluído(a);

§ 3º - Aos trabalhadores em Educação que atendam aos estudantes de inclusão deverão ser garantidas formação e atualização adequadas, para que seja oferecido atendimento pedagógico adequado à sua deficiência (REGIMENTO ESCOLAR, 2011).

Ainda no Título V, no capítulo referente à verificação do desempenho escolar, intitulado “Avaliação no Ensino Fundamental”, no parágrafo 3º encontramos: “O Boletim Escolar dos estudantes com deficiência deverá ser acompanhado de relatório descritivo no trimestre e no ano letivo, que deve constar na pasta do aluno e uma cópia ser afixada no Diário de Classe”.

E, por fim, no Título VI, ao mencionar “Os serviços e programas pedagógicos complementares na educação básica”, cinco artigos apresentavam o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado para os(as) alunos(as) com NEE:

Art. 11 - O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço educacional ofertado aos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades, matriculados na RME/BH, como garantia do acesso ao currículo e à plena participação do estudante no cotidiano escolar.

Parágrafo único - As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula e demais espaços da escola.

Art. 12 - O Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.

Art.13 - O Atendimento Educacional Especializado possui caráter complementar/suplementar, não substituindo a escolarização em qualquer nível de ensino, sendo sua oferta nos seguintes moldes:

I- em turno contrário àquele correspondente à escolarização regular;

II- em caráter temporário, ou seja, apenas durante o período de tempo necessário para que sejam construídas com o estudante alternativas para a superação das barreiras de acesso ao currículo e participação nas atividades escolares;

III- em diferentes etapas do percurso escolar para o mesmo estudante, quando e se necessário, mantido o caráter temporário de que trata o inciso II.

Art. 14 - A atuação do AEE está voltada para o desenvolvimento de tecnologias assistivas e o ensino de seu uso para que, passando a utilizá-las na escola, esses estudantes possam ter melhor acesso ao conhecimento, às atividades escolares e à participação no grupo.

Art. 15 - O serviço do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades, normatizado pela Secretaria Municipal de Educação, está em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério de Educação/ Secretaria de Educação Especial (REGIMENTO ESCOLAR, 2011).

Os documentos oficiais da escola realmente contemplavam ações relativas aos(as) alunos(as) com NEE, mesmo considerando que algumas ainda estavam restritas ao que se pretende alcançar, como as ações relacionadas ao processo avaliativo e ao acesso aos conteúdos curriculares. Diante das mudanças necessárias para que a escola se torne inclusiva, é possível apontar como um avanço a existência de um texto rico em referências aos(as) alunos(as) que apresentam diferenças significativas no processo de aprendizagem. É a escola tomando uma posição de agir a partir da diversidade: uma escola que, se na totalidade das ações, ainda não consegue ser, pelo menos pretende ser democrática e para todos.

Apresentada a instituição, o capítulo seguinte relaciona-se com o conhecimento dos sujeitos da pesquisa. Com o objetivo de proporcionar aos leitores(as) um entendimento de como esses sujeitos foram sendo considerados como participantes do presente estudo, optamos por uma descrição detalhada da situação encontrada e o processo de escolha dos mesmos.

## 5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

### 5.1 Os sujeitos da pesquisa<sup>25</sup> e o contexto das práticas

Para definir os sujeitos participantes da pesquisa, uma fase de mapeamento do número de alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento antecedeu à fase de observação nas salas de aula. Em primeiro lugar, era preciso saber onde estavam e quantos eram os(as) alunos(as) para depois iniciar as observações. Os dados sobre os educandos foram coletados junto à secretaria da escola que possuía uma lista com informações relativas aos alunos(as) com NEE. Para organizar os dados mais relevantes, uma ficha de informação<sup>26</sup> foi elaborada e utilizada (Apêndice I) na coleta dos dados.

O total de alunos(as) com NEE, nos dois turnos, no ensino fundamental, era de 18, sendo sete meninas e onze meninos. Na divisão por turno, cinco estudavam no turno da manhã e treze à tarde. Os tipos de deficiência encontrados foram variados, predominando deficiência física em sete casos (com causas variadas: seqüela de paralisia cerebral, distrofia muscular progressiva e má formação congênita) e seis com deficiência intelectual, decorrentes de microcefalia em dois casos, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor em outro e causa desconhecida em outros dois. O restante era composto por dois alunos com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), um com Transtorno Global do Desenvolvimento (autismo), uma aluna com Síndrome de Noonan e outra com anemia falciforme. O quadro abaixo apresenta as informações mais relevantes a respeito do alunado da escola que apresentava deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento.

---

<sup>25</sup> Os nomes usados são fictícios no sentido de preservar a identidade dos sujeitos

<sup>26</sup> A ficha de informação apresenta dados básicos para iniciar o conhecimento sobre os casos: nome, data de nascimento, idade, filiação, responsável, tipo de necessidade especial, se tem auxiliar de apoio a inclusão que acompanha em sala, o nível de ensino, o nome da professora, o turno, o ciclo e a etapa. Ao final, um item para informações complementares.

**Quadro 3 - Informações sobre os alunos com NEE<sup>27</sup>**

<b>Aluno</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Turno</b>	<b>Auxiliar de inclusão</b>	<b>Etapa/Ciclo</b>
A1	Deficiência Intelectual	Masculino	11	Manhã	Sim	3ºano/ 1ºciclo
A2	TDA/H	Masculino	8	Manhã	Não	3ºano/ 1ºciclo
A3	Deficiência intelectual	Feminino	10	Tarde	Não	3ºano/ 1ºciclo
A4	Autismo	Masculino	11	Tarde	Sim	3ºano/ 1ºciclo
A5	Deficiência física	Masculino	10	Tarde	Não	3ºano/ 1ºciclo
A6	Deficiência intelectual	Feminino	8	Tarde	Não	2ºano/ 1ºciclo
A7	Síndrome de Noonan	Feminino	10	Tarde	Não	1ºano/ 2ºciclo
A8	Deficiência intelectual	Feminino	10	Tarde	Não	1ºano/ 2ºciclo
A9	Anemia falciforme	Feminino	9	Manhã	Não	1ºano/ 2ºciclo
A10	Deficiência intelectual	Feminino	8	Tarde	Sim	3ºano/ 1ºciclo
A11	Deficiência física	Feminino	7	Tarde	Não	1ºano/ 1ºciclo
A12	Deficiência física	Masculino	11	Manhã	Sim	2ºano/ 2ºciclo
A13	TDAH	Masculino	12	Manhã	Não	3ºano/ 2ºciclo
A14	TDAH	Masculino	8	Tarde	Sim	2ºano/ 1ºciclo
A15	Deficiência física	Masculino	12	Tarde	Sim	3ºano/ 2ºciclo
A16	Deficiência física	Masculino	11	Tarde	Sim	2ºano/ 2ºciclo
A17	Deficiência física	Masculino	10	Tarde	Sim	1ºano/ 2ºciclo
A18	Deficiência física	Masculino	13	Tarde	Sim	2ºano/ 2ºciclo

**Fonte: Elaborado pela autora**

<sup>27</sup> Os dados estão de acordo com as informações recolhidas junto à secretaria da escola, inclusive a nomenclatura do diagnóstico dos alunos.

A escola tinha doze turmas de ensino fundamental (1º e 2º ciclo) em cada turno, manhã e tarde, totalizando 24 turmas. Das 24, 15 tinham alunos(as) com NEE, sendo que uma das professoras tinha três alunos(as) em sua sala e outra professora tinha dois. Assim, as observações preliminares foram feitas nas 15 turmas. O objetivo dessas primeiras visitas era conhecer as práticas pedagógicas com os alunos(as) com NEE decorrentes de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e definir as práticas pedagógicas que poderiam ser consideradas inclusivas.

Antes de iniciar as observações nas salas, com o objetivo de conhecer as práticas pedagógicas com os alunos(as) com NEE, aconteceram encontros com as coordenadoras dos dois turnos, inclusive da educação infantil. O objetivo foi conhecer o que o serviço de coordenação tinha a dizer a respeito dos(as) alunos(as) com NEE e o trabalho desenvolvido com os mesmos. A coordenadora do 1º Ciclo disse não ter certeza do número de “alunos de inclusão”<sup>28</sup> porque alguns estavam entrando no ensino fundamental.

A coordenadora do 2º Ciclo do ensino fundamental relatou, em conversa informal, que trabalhava na rede municipal há 20 anos, como professora em outra escola, e foi convidada pela diretora atual, da escola investigada, para assumir a coordenação. Como docente, já teve em sua sala de aula vários “alunos de inclusão” e achava que eles deveriam aprender na escola especial e frequentar a escola regular só para socializar. Essa coordenadora saiu da escola no final do primeiro semestre de observação, assim sendo, não participou das entrevistas.

O relato das coordenadoras a respeito dos(as) alunos(as) com NEE não contemplou a totalidade dos(as) estudantes que constavam na lista da secretaria da escola. Essa divergência evidenciou que não existia na escola uma relação dos(as) alunos(as) socializada com a coordenação e com as professoras.

Um outro fato ocorrido nesse período das observações preliminares confirmou nossa hipótese de que a lista da secretaria era utilizada para fins administrativos e não pedagógicos: as sessões de observação nas salas eram precedidas de um contato com a professora cuja prática

---

<sup>28</sup> O termo “alunos de inclusão” tem sido muito usado por profissionais da educação. O acréscimo da expressão **de inclusão** carrega uma caracterização que diferencia o aluno com NEE. A marca da diferença, de não ser um aluno como os outros, está presente no discurso da escola e aparece em muitos momentos da observação, das conversas informais e das entrevistas.

seria acompanhada. Ao ser comunicada que, por ter um aluno com TDAH, sua prática seria observada, uma professora ficou muito espantada com a informação. Não sabia que seu aluno era “aluno de inclusão” e disse estar aliviada de saber, pois assim, poderia diminuir sua preocupação com o aluno.

A falta de diálogo entre os diversos seguimentos que atendem os(as) alunos(as) pode se constituir em uma barreira para a aprendizagem e, Carvalho (2008), ao discutir se a escola pode ser um espaço inclusivo, destaca a importância do diálogo nesse processo. A autora diz:

A operacionalização da inclusão de qualquer aluno no espaço escolar deve resultar de relações dialógicas envolvendo família, escola e comunidade, de modo que cada escola ressignifique o significado das diferenças individuais, bem como reexamine sua prática pedagógica (CARVALHO, 2008, p. 100).

Assim, discutir quem são e onde estão os(as) alunos(as) com NEE na escola, pode se constituir em uma alternativa relevante para dinamizar práticas inclusivas, dentro e fora da sala de aula, com extinção de preconceitos e valorização da diversidade.

O período de observação das práticas pedagógicas de todas as professoras que tinham alunos(as) com NEE em suas salas de aula se estendeu por quatro meses, de maio a agosto de 2011. As observações foram realizadas nos dois turnos, manhã e tarde, e as visitas foram previamente combinadas com as professoras. Inicialmente, a comunicação era feita por meio das coordenadoras, mas, como aconteceu muitas vezes das professoras não serem antecipadamente avisadas, com a autorização das coordenadoras, o contato passou a ser feito diretamente com as docentes.

Decidir quais práticas estariam mais em conformidade com os objetivos da pesquisa não foi uma tarefa fácil. Em alguns casos, poucos na verdade, uma conversa inicial com a professora e uma observação em sala de aula foi suficiente para concluir que o trabalho pedagógico não poderia ser considerado como uma prática inclusiva.

No caso de duas alunas, por exemplo, apesar de serem consideradas com NEE, não havia, em nenhuma delas, comprometimentos que interferissem no processo de aprendizagem e justificassem uma prática pedagógica diferenciada. Uma aluna não tinha a mão esquerda e outra apresentava anemia falciforme. Mas, a maioria dos casos demandou mais de uma



observação e as dúvidas foram muitas. Mesmo assim, o tempo de convívio com todas as turmas com alunos(as) com NEE foi importante para a realização do trabalho.

Após esse período de observação inicial, em que todas as professoras foram observadas, quatro professoras foram selecionadas para um acompanhamento mais constante do trabalho pedagógico desenvolvido com os(as) alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Os critérios para seleção das professoras foram: a) o desenvolvimento de uma prática pedagógica que considerava todos(as) os(as) alunos(as); b) uma relação professora e alunos(as) baseada no respeito mútuo; c) uma boa relação do(a) aluno(a) com NEE e colegas; d) o planejamento das aulas e o envolvimento dos(as) alunos(as) no processo de aprendizagem. Essas observações aconteceram do final do mês de agosto de 2011 até o término do ano letivo que ocorreu em meados do mês de dezembro de 2011.

Por coincidência, as quatro turmas observadas ocupavam as salas de aula 9 e 12, no turno da manhã e no turno da tarde. Para facilitar a caracterização das turmas, as que ocupavam a sala 9 serão denominadas **A** e **B**, e as turmas da sala 12 serão chamadas de **C** e **D**. Uma breve descrição das turmas, a seguir, objetiva apresentar o contexto em que as observações se deram.

## **5.2 As salas 9 e 12**

As salas de aula, de acordo com descrição do PPP da escola, eram simples, arejadas, com três janelas do lado esquerdo, que estavam voltadas para a rua, e dois basculantes do lado direito que davam para o corredor. Para maior segurança dos(as) alunos(as) colocaram-se em todas as janelas telas de proteção. As janelas também tinham cortinas para proteção do sol e claridade. As salas contavam com um quadro de giz, dois flanelógrafos afixados, um de cada lado do quadro, dois armários de aço e armários embutidos abaixo das janelas, com uma bancada sobre os mesmos. Nesses armários guardavam-se os livros dos(as) alunos(as) e nos armários de aço, o material das professoras. À frente da sala ficava a mesa da professora e as carteiras dos(as) alunos(as) ficavam dispostas em filas, grupos ou semi-círculo de acordo com cada docente ou atividade pedagógica desenvolvida.

As salas 9 e 12 ficavam no mesmo andar e apresentavam as mesmas características físicas descritas anteriormente. Ocupavam a sala 9, a turma A no turno da manhã, e a turma B, no turno da tarde. Já na sala 12 ficavam a turma C, no turno da manhã e a D, no turno da tarde.

### **5.2.1 A turma A**

A turma A, do 3º ano do 1º ciclo, funcionava no turno da manhã e tinha 24 alunos(as), sendo que dois faziam parte da lista de alunos(as) com NEE da escola. Um com diagnóstico de deficiência mental e outro com TDAH. Mas havia um terceiro aluno, com suspeita de TDAH, que apresentava dificuldades de comportamento que interferiam no processo de aprendizagem: agitação constante, desatenção acentuada e desorganização do material didático. Por falta de diagnóstico, o aluno não fazia parte da relação dos discentes com NEE.

A professora, Andréa, me recebeu muito bem e dava suas aulas com desenvoltura, não apresentando incômodo com a minha presença. Ela usava um microfone para falar com os(as) alunos(as), por recomendação médica. O aluno com deficiência intelectual, Gustavo, tinha uma auxiliar de apoio à inclusão que o acompanhava dentro e fora da sala de aula. A auxiliar parecia ter um bom relacionamento com a professora e, de acordo com informações das entrevistas, tinha o curso Normal Superior e trabalhava dois turnos na escola.

O aluno Gustavo, que apresentava deficiência intelectual, tomava remédio controlado porque segundo a auxiliar de apoio à inclusão, às vezes, ele tinha crises nervosas. Apesar da idade, 11 anos, ainda frequentava uma turma do 3º ano do 1º ciclo. Tinha boa relação com os colegas, chegava sempre sorridente e era carinhoso, principalmente com as meninas. Na parte pedagógica, não acompanhava a turma. Era um “copista”: copiava tudo do quadro, mas não sabia ler o que copiava. Gostava de fazer as mesmas atividades que a turma.

Arthur, com oito anos, e diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), mesmo com uso de medicação, era constantemente agitado. Não tinha auxiliar de apoio à inclusão que o acompanhava. Não apresentava dificuldades acentuadas na parte pedagógica ou limitações que interferissem na sua autonomia.

A auxiliar não estava lá para apoiar o processo de inserção dos dois alunos, somente do Gustavo, mas ela ajudava a professora com os(as) outros(as) alunos(as), em momentos de

atividades em grupo. As carteiras ficavam dispostas em filas e Gustavo sentava ao fundo da sala, tendo a auxiliar ao seu lado.

A professora, conforme relato da entrevista concedida, era formada em Pedagogia, com três pós-graduações: Alfabetização, Inclusão Escolar e Educação Infantil. A pós-graduação em Inclusão foi à distância. Trabalhava na rede municipal há seis anos e há três estava na escola pesquisada.

A turma era interessada e participativa. Todos os(as) alunos(as) eram animados(as) e a professora propunha atividades variadas. Muitas vezes, as tarefas eram em duplas ou pequenos grupos. Havia um movimento constante e mesmo nos momentos da rotina diária, todos participavam e queriam se manifestar. A turma funcionava como um espaço de aprendizagem e relacionamentos. Os alunos que apresentavam NEE decorrentes de deficiência intelectual e TDAH eram parte da turma e a professora, mesmo com as dúvidas que apresentava na educação desses alunos, conseguia desenvolver uma prática pedagógica motivadora e contextualizada.

### **5.2.2 A turma B**

A turma B, mesmo sendo 3º ano do 1º Ciclo, tinha 27 alunos(as) o que contraria as recomendações da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, pois nesse ciclo, deveriam haver no máximo, 25 alunos(as) por turma. Funcionava no turno da tarde e do total de 27 educandos(as), três eram classificados com NEE decorrentes de deficiência intelectual, autismo e deficiência física.

A professora, Elisa, era formada em Pedagogia, com especialização em Supervisão Escolar, tendo 31 anos de trabalho na rede municipal e dez anos na escola investigada. No período da pesquisa, acumulava dois cargos na escola: no turno da manhã, trabalhava como coordenadora da educação infantil e no turno da tarde, era professora da turma B.

Uma auxiliar de apoio à inclusão ajudava na inserção do aluno com autismo, Heitor. Esse aluno representava, conforme relato das entrevistas, um grande desafio para a professora e para a auxiliar. Com onze anos de idade, não falava e não fazia as atividades pedagógicas propostas para a turma. As tentativas de atividades diferenciadas também não eram aceitas

pelo aluno que, a maior parte do tempo, andava de um lado para o outro na sala e emitia sons altos. Mesmo com suas dificuldades de comunicação e presença de comportamentos estereotipados, era bem aceito pelos(as) colegas e a professora o incentivava muito a participar das atividades na classe.

A aluna Letícia, de dez anos de idade, apresentava deficiência intelectual e não tinha auxiliar de apoio à inclusão que a acompanhava. Tinha boa relação com os(as) colegas e a professora. Em termos do trabalho pedagógico apresentava melhoras significativas e se esforçava para fazer as atividades propostas. Segundo relato da professora, ela chegou à escola com muitas dificuldades de relacionamento e aprendizagem, mas, no momento das observações, já apresentava um “salto qualitativo” em seu desenvolvimento. A professora era atenciosa e a acompanhava nas dúvidas que manifestava. Ela fazia parte da turma.

O aluno Fábio, com dez anos de idade, apresentava uma leve deficiência física que dificultava, mas não impedia, sua escrita. O lado direito apresentava uma deformação que ia do pescoço ao braço, com aparência de inchaço. De acordo com a professora, ele também apresentava dificuldades de aprendizagem e ela suspeitava que o aluno tinha deficiência intelectual. Não era acompanhado por auxiliar de apoio à inclusão.

A auxiliar, que acompanhava o aluno Heitor, era formada em Normal Superior, tinha um bom relacionamento com a professora, mas demonstrava muitas dúvidas e pouca iniciativa no trabalho com o aluno, talvez devido às limitações do mesmo que não respondia às iniciativas da auxiliar

A turma B funcionava muito bem. A sala era cheia, os(as) alunos(as) transbordavam energia e todos se envolviam com as atividades propostas pela professora. Solicitavam ajuda com muita frequência, queriam acertar, perguntavam como fazer as tarefas. A professora tentava responder a todos. Sua calma e organização ajudavam a manter a ordem. A relação entre a professora e os(as) alunos(as) era de respeito e afetividade.

### 5.2.3 A turma C

A turma C, do 2º ano do 2º Ciclo, tinha somente um aluno com NEE decorrente de Distrofia Muscular Progressiva<sup>29</sup>. O aluno, de onze anos, fazia uso de cadeira de rodas desde o início do ano de 2011. Tinha um irmão que estudava na escola e faleceu no ano de 2010 com a mesma patologia. Sua carteira era diferente das outras, era maior e mais alta. A escola comprou essa carteira para que a cadeira de rodas pudesse ficar encaixada. Ele a usava de manhã e outro aluno cadeirante a usava à tarde. Apresentava dificuldades de aprendizagem acentuadas: não sabia ler e só escrevia o primeiro nome. Seu transporte escolar era oferecido pela rede municipal.

A professora, Samira, tinha formação superior em Pedagogia e trabalhou durante oito anos em escola especial da rede estadual de Minas Gerais. Relatou que não quis continuar com a docência em escola especial porque engravidou e começou a sonhar com os(as) alunos(as) e com suas mães. Passou a temer que seu bebê nascesse com síndrome de Down. *“Então, eu comecei, de maneira imperceptível a rejeitar aqueles alunos. Um abraço mais apertado, eu deixei de ser natural [...]”* (Entrevista com a professora Samira, dia 30/11/2011). Há sete anos trabalhava também na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e há quatro anos estava na escola investigada.

O aluno tinha uma auxiliar de apoio à inclusão que o acompanhava. A auxiliar era estudante do curso de Direito. Ao falar, em conversa informal, do processo de aprendizagem do aluno, afirmou que ele esquecia rapidamente o conteúdo ensinado. A relação do aluno com a auxiliar era boa, mas os dois ficavam no fundo da sala e, às vezes, isolados da turma. Conforme explicação anterior, não foi possível realizar a entrevista com esta auxiliar por motivo de doença e posterior desligamento da escola.

A turma tinha 23 alunos e Gilson, o aluno com NEE, demonstrava estar adaptado com todos, mas conversava mais com as meninas. Nas aulas de Educação Física, os meninos jogavam bola e as meninas formavam grupos para conversar. Gilson ficava junto das meninas e, quando elas brincavam e corriam, ele as seguia com os olhos sorrindo. A turma era participativa e cumpriam bem as tarefas.

---

<sup>29</sup> A Distrofia Muscular Progressiva engloba um grupo de doenças genéticas, que se caracterizam por uma degeneração progressiva do tecido muscular.

Na verdade, a escolha de observar a prática da professora que tinha uma ampla experiência de trabalho em escola especial, foi se revelando um equívoco. O tipo de trabalho pedagógico desenvolvido com a turma e principalmente com o aluno com NEE, não correspondeu aos critérios de “prática pedagógica inclusiva” propostos pela pesquisa em andamento.

#### **5.2.4 A turma D**

A turma D, do 2º ano do 2º Ciclo, funcionava no turno da tarde, tinha 25 alunos(as) e um apresentava deficiência física decorrente de seqüela de paralisia cerebral. O aluno, Valter, tinha treze anos e usava cadeira de rodas. Na parte da aprendizagem, não acompanhava a turma.

A professora, Flávia, tinha formação em Letras, com pós-graduação em Alfabetização. Durante o período das observações, relatou que estava fazendo outra “Pós” em Alfabetização e Letramento à distância. Iniciou como docente há 20 anos na rede estadual e, na rede municipal, relatou ter nove anos de trabalho. Iniciou na rede municipal trabalhando na escola pesquisada. Trabalhava com duas turmas, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Geo-História, revezando com outra professora que trabalhava Matemática e Ciências.

Uma auxiliar de apoio à inclusão acompanhava o aluno. A auxiliar tinha o curso Normal Superior e trabalhava no turno da manhã acompanhando outro aluno. A auxiliar tinha um bom relacionamento com o aluno e com a professora. Demonstrava iniciativa no trabalho com o aluno e ajudava a professora com outros(as) alunos(as) à medida do necessário.

A turma D era participativa e animada. Os(as) alunos(as), já entrando na adolescência, conversavam e riam durante as aulas, mas estavam sempre querendo participar e falar de suas experiências, no que eram motivados pela professora. Em alguns momentos, aconteciam conflitos e brigas, principalmente entre as meninas. A relação dos(as) alunos(as) com a professora era boa e respeitosa. Valter, apesar de participar pouco dos momentos das atividades pedagógicas, tinha também um bom relacionamento com os(as) colegas e com a professora. Ele era muito tímido, mas conversava com alguns colegas e, na descida para o recreio, momento em que a auxiliar estava no seu intervalo, prontamente algum colega conduzia a cadeira de rodas para o pátio.

A prática pedagógica da professora era muito diversificada em relação às atividades e aos temas discutidos. Na maioria das aulas observadas, predominavam as aulas dialogadas em que a professora trazia muitas informações, mas também ouvia o que os(as) alunos(as) tinham para dizer. Uma prática que respeitava o saber dos(as) alunos e estimulava o processo de construção do conhecimento.

A seguir, apresentaremos quadros com as características das professoras selecionadas para a segunda fase das observações, seus alunos(as) e as auxiliares para facilitar o entendimento dos dados a respeito dos sujeitos da pesquisa.

**Quadro 4 - Características das professoras**

Professoras	Formação inicial	Formação continuada	Tempo magistério no	Tempo de trabalho na escola
Andréa	Pedagogia	Alfabetização Ed.Infantil Inclusão	6 anos	3 anos
Elisa	Pedagogia	Supervisão escolar	31 anos	10 anos
Samira	Magistério (Ensino Médio) Pedagogia		19 anos	4 anos
Flávia	Letras	Alfabetização	20 anos	9 anos

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 5 - Características dos alunos**

Nome	Diagnóstico	Idade	Ciclo	Auxiliar de apoio	Professora
Gustavo	Def .intelectual	11 anos	3º ano do 1º Ciclo	sim	Andréa
Arthur	TDAH	8 anos	3º ano do 1º Ciclo	não	Andréa
Leticia	Def .intelectual	10 anos	3º ano do 1º Ciclo	não	Elisa
Heitor	Autismo	11 anos	3º ano do 1º Ciclo	sim	Elisa
Fábio	Def. física	10 anos	3º ano do 1º Ciclo	não	Elisa
Gilson	Def. física	11 anos	2º ano do 2º Ciclo	sim	Samira
Valter	Def. física	13 anos	2º ano do 2º Ciclo	sim	Flávia

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 6 - Características das auxiliares de apoio à inclusão**

Nome	Formação	Aluno que atendia	Professora
Rita	Normal Superior	Gustavo	Andréa
Rita	Normal Superior	Valter	Flávia
Sílvia	Normal Superior	Heitor	Elisa
Valéria	Direito (em curso)	Gilson	Samira

Fonte: Elaborado pela autora

A equipe pedagógica da escola também participou da pesquisa. O quadro abaixo apresenta alguns dados preliminares dos sujeitos participantes:

**Quadro 7 - Características da equipe pedagógica**

Função	Formação inicial	Formação continuada	Tempo de atuação na educação
Diretora	Ciências Sociais Magistério (Ensino Médio)	Alfabetização Ed. Inclusiva	20 anos
Coordenadora (1° e 2° Ciclo) manhã e tarde	Pedagogia	Alfabetização Didática	20 anos
Coordenadora (1° Ciclo) tarde	Pedagogia	Alfabetização	25 anos
Coordenadora (2° Ciclo) tarde	Pedagogia	Alfabetização, Ed. Inclusiva, Língua Portuguesa, Ed. Artística, Literatura e Ed. Ambiental,	24 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Os critérios para definição das práticas inclusivas, anteriormente citados, foram estabelecidos considerando também o que está posto no “Índex para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola” (BOOTH; AINSCOW, 2002) que é um documento, conforme explicação no Capítulo 4, que foi elaborado com o objetivo de apoiar as escolas para que se transformem de forma a diminuir, em relação a qualquer aluno(a), as barreiras à sua aprendizagem e à sua participação.

O documento, na *Dimensão C, Promover práticas inclusivas*, apresenta indicadores importantes para dinamizar as práticas pedagógicas: planejamento das aulas, participação e



colaboração de todos(as), mudanças na avaliação e uso de recursos para apoio à aprendizagem.

As práticas educacionais com alunos(as) com NEE geram dúvidas e incertezas na maioria dos docentes. A falta de formação para atender as necessidades dos alunos com deficiência é uma queixa recorrente entre o professorado e a primeira causa apontada como dificultadora na implementação de uma prática inclusiva. Conhecer a formação das professoras da escola escolhida é um dos objetivos deste trabalho. Assim, vejamos a seguir, os dados coletados.

### **5.3 Conhecendo as professoras da escola**

Conforme mencionado anteriormente, aplicou-se um questionário às professoras da escola, no sentido de se conhecer a formação e a experiência de trabalho do professorado da escola, bem como informações sobre as percepções a respeito da inclusão dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas regulares da rede municipal.

Conhecer o corpo docente da escola tornou-se imprescindível para os objetivos da presente pesquisa. A falta de formação tem sido considerada, na área da inclusão educacional, como um grande, e talvez o maior entrave, para o sucesso da implementação dessa política no Brasil. Diante do quadro de mudanças significativas na prática docente apontadas pela proposta de Educação Inclusiva, as palavras de Nóvoa (1995, p. 28) dimensionam a importância da formação docente: “A mudança educacional depende dos professores e sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”.

No questionário, as questões foram divididas em abertas e fechadas e subdivididas em dois itens: dados pessoais, com quatro perguntas e condições de trabalho, com 15. Conforme relato anterior, os questionários foram distribuídos, inicialmente, em uma reunião pedagógica por solicitação das coordenadoras. Devido ao pequeno número de questionários devolvidos após o encontro, as professoras foram abordadas na sala dos professores, nos intervalos de aulas especializadas e recreios. Assim, como já dissemos, de um universo de 47 professoras, 27 responderam ao questionário.

Do total de participantes, 26 eram professoras regentes na escola e uma trabalhava na biblioteca. Uma das professoras era coordenadora da educação infantil no turno da manhã e acumulava o cargo de professora do ensino fundamental à tarde.

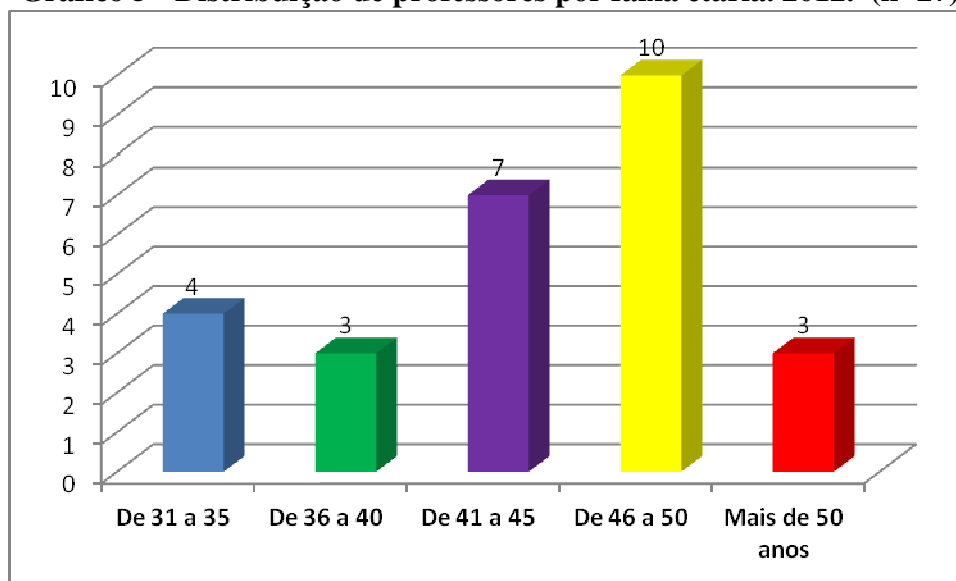
Os dados serão apresentados seguindo a divisão das duas categorias já mencionadas acima: dados pessoais e condições de trabalho. A última questão, relativa à opinião das professoras a respeito da política de Educação Inclusiva na rede municipal, era uma questão aberta.

### **5.3.1 Dados pessoais:**

A primeira pergunta era a respeito do sexo das respondentes. Todas eram do sexo feminino, a escola não tinha docentes do sexo masculino no ano de 2011. Esse aspecto confirma as discussões e constatações a respeito da feminização da profissão docente, principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, níveis de ensino correspondentes ao universo estudado.

Nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio (BRASIL, 2009a, p. 22).

No que diz respeito à idade das professoras, conteúdo da segunda pergunta, a faixa etária que prevaleceu estava entre 46 e 50 anos, mas todas as participantes tinham mais de 31 anos de idade. Os dados estão em consonância com a pesquisa do INEP, pois, de acordo com dados do Censo Escolar 2007, “a distribuição dos professores por idade revela que 68% dos docentes têm mais de 33 anos de idade e que 55% estão na faixa de 30 a 45 anos” (BRASIL, 2009a, p. 22).

**Gráfico 5 - Distribuição de professores por faixa etária. 2012. (n=27)**

Fonte: Elaborado pela autora

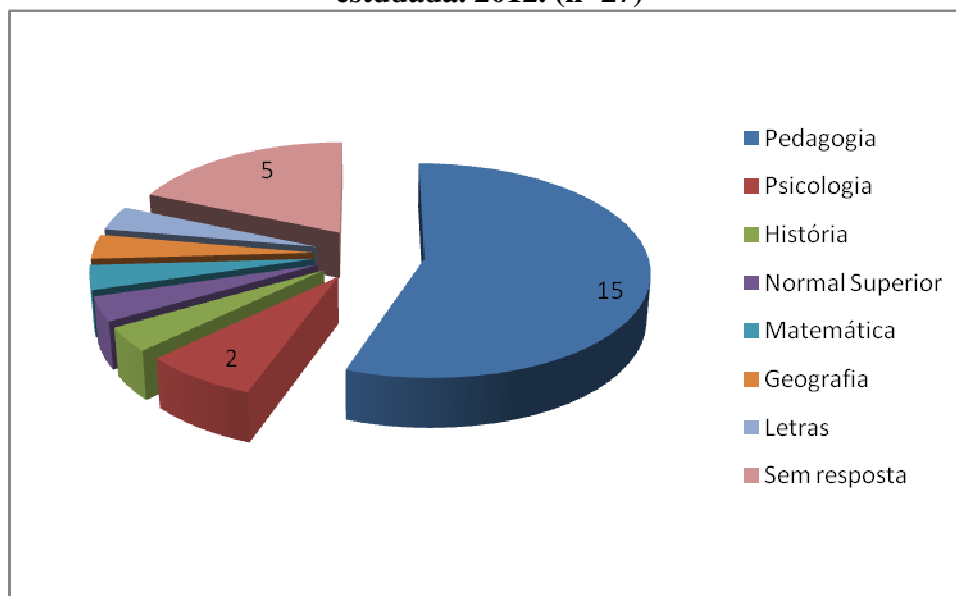
Os dados referentes à formação mostraram que a totalidade tinha curso superior, sendo que a maioria, 15, fez Pedagogia. Psicologia apareceu em segundo lugar e as demais escolhas de cursos estavam relacionadas a programas de formação de professores (Licenciaturas), inclusive o Normal Superior.

Nesse aspecto, relativo às áreas de formação superior, os dados encontrados também estavam de acordo com a pesquisa do INEP que mostra que o curso que prevalece na escolha dos(as) docentes é Pedagogia, seguida por Letras/Literatura/Língua Portuguesa, Matemática e História (BRASIL, 2009a).

A amostra evidenciou que a rede municipal de Belo Horizonte possui um número expressivo de professores(as) com qualificação em nível superior, acompanhando o que está posto na legislação educacional brasileira<sup>30</sup>. A RMEBH adota concurso público para ingresso na rede com exigência de curso superior para o cargo docente.

<sup>30</sup> Na LBB, o Artigo 62 diz: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

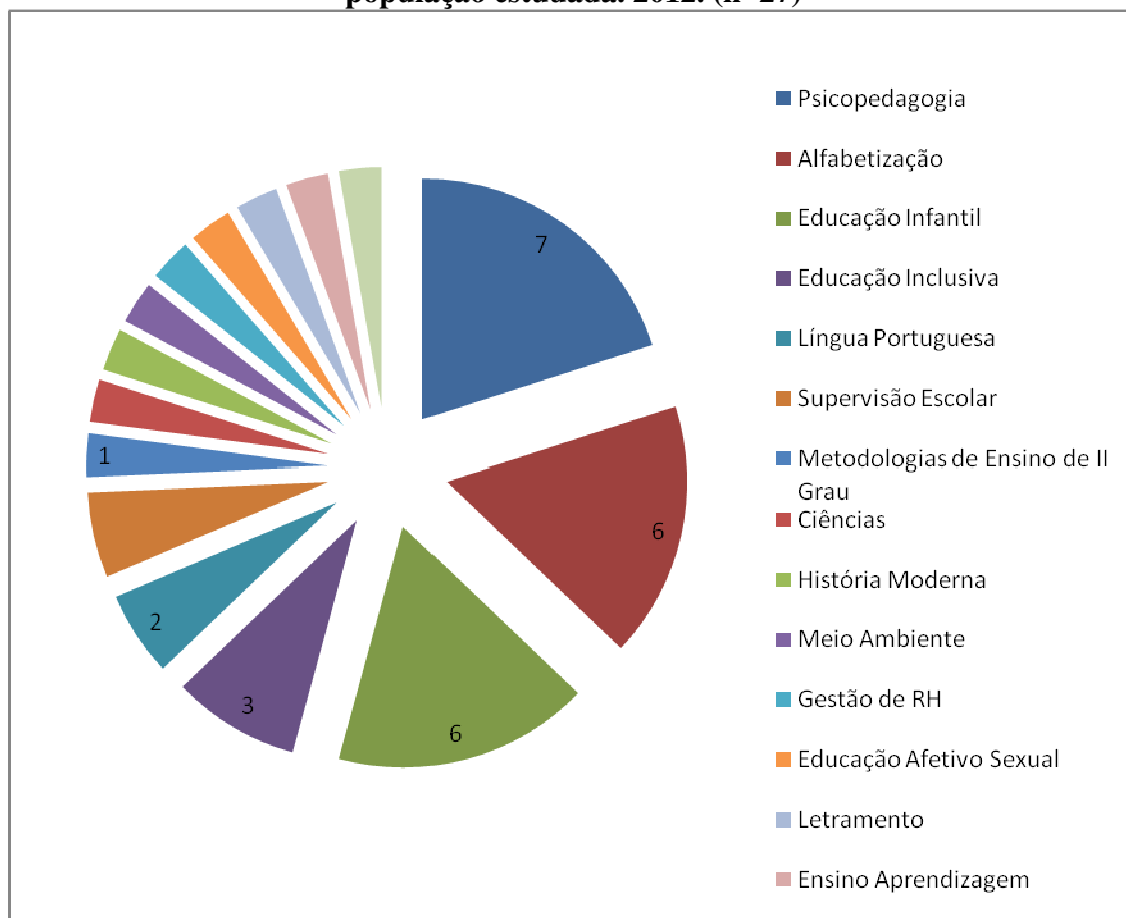
**Gráfico 6 - Distribuição da formação profissional universitária/graduação da população estudada. 2012. (n=27)**



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à qualificação em cursos de pós-graduação, os resultados também foram significativos. Do total de 27 respondentes, 21 professoras tinham pelo ao menos um curso de pós-graduação *lato sensu*. Algumas tinham dois e até três desses cursos realizados. Na amostra não havia nenhuma professora com mestrado ou doutorado. O curso de Psicopedagogia apareceu como o mais escolhido, seguido por Alfabetização e Educação Infantil. O curso de Educação Inclusiva estava em quarto lugar na preferência das professoras. Havia, na verdade, uma grande variedade de cursos escolhidos: Meio Ambiente, Gestão de Recursos Humanos, Educação Afetivo-Sexual, Violência Doméstica, Letramento e outros mais. A quantidade de cursos realizados pode relacionar-se com a política de cargos e salários da SMED que incentiva e remunera o professor que se qualifica.

**Gráfico 7 - Distribuição do tipo/categoria da formação continuada/pós-graduação da população estudada. 2012. (n=27)**



Fonte: Elaborado pela autora

A última questão relativa aos “dados pessoais” era se a participante tinha algum tipo de deficiência. Todas as participantes disseram que não apresentavam e uma não respondeu à pergunta.

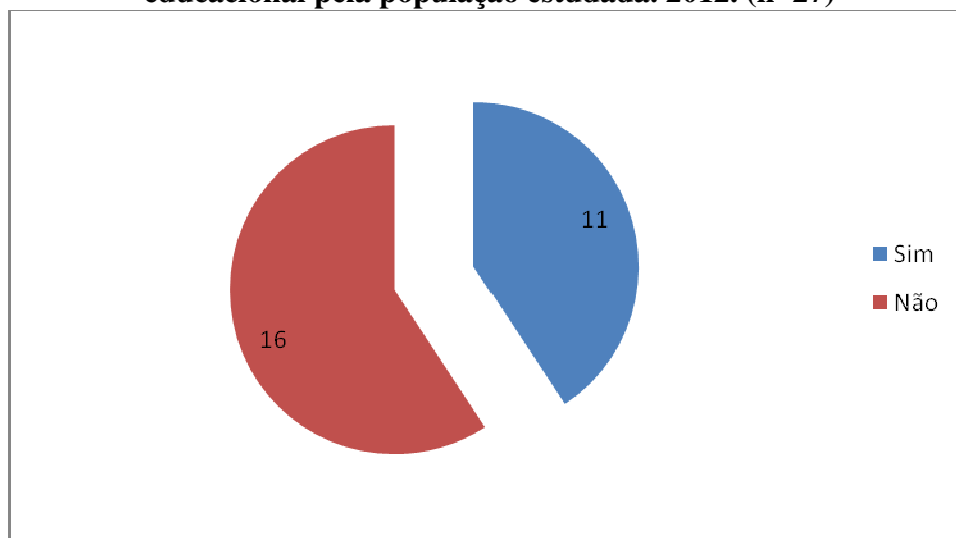
### **5.3.2 Condições de trabalho**

A primeira pergunta focalizava o tempo de atuação na educação. As respostas variaram de oito a 31 anos de trabalho e a média era de 19 anos. Assim, ficou evidente que a escola contava com docentes experientes na área da Educação.

O tempo de trabalho na escola pesquisada variava de um mês a dez anos, com uma média de seis anos trabalhados. Vale relembrar que a escola foi inaugurada em 2001.

A próxima pergunta investigava se a professora trabalhava em mais de uma escola. A maioria das professoras trabalhava somente na escola estudada.

**Gráfico 8 - Distribuição da atividade laboral exercida em mais de uma instituição educacional pela população estudada. 2012. (n=27)**

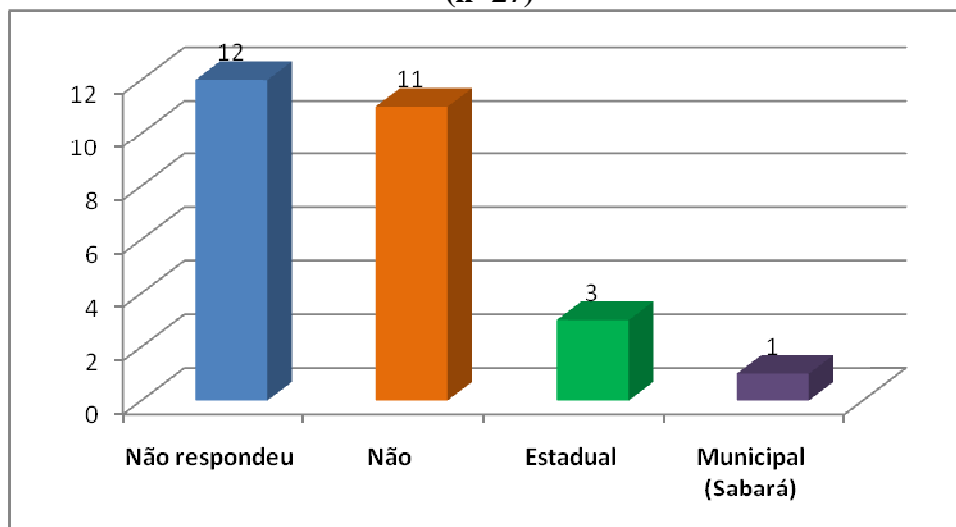


Fonte: Elaborado pela autora

Na pergunta relativa ao trabalho em uma ou mais redes de ensino, houve um número significativo de professoras que não responderam, em um total de 12. Acreditamos que houve problemas com a formulação da questão, dando margem para o entendimento de que não marcar significava que trabalhava somente na RMEBH.

Mesmo assim, algumas professoras assinalaram que trabalhavam somente na rede municipal de Belo Horizonte totalizando 11 respostas. Um pequeno número trabalhava também na rede estadual, somente 3, e uma professora acumulava cargo na rede de ensino da cidade de Sabará, região metropolitana de Belo Horizonte.

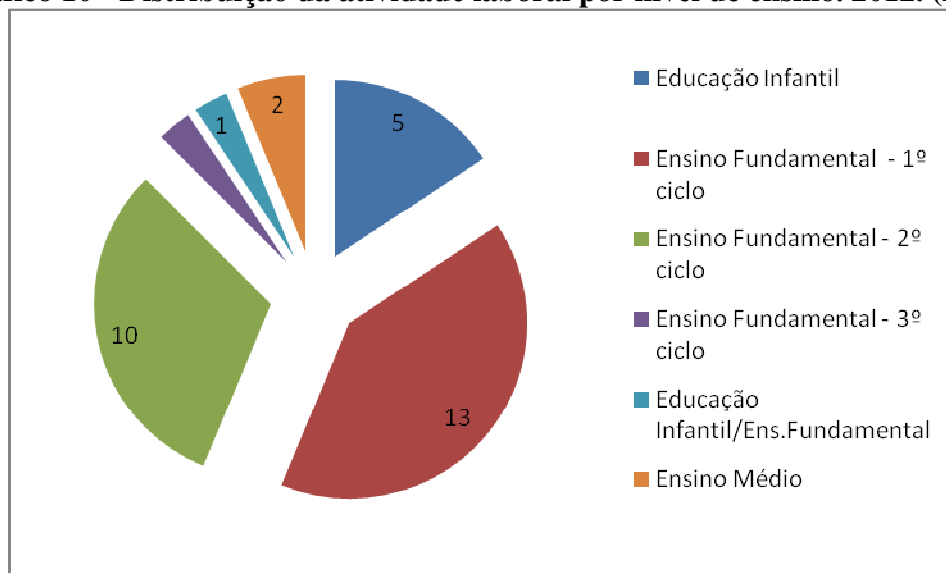
**Gráfico 9 - Distribuição da atividade laboral exercida em outras redes de ensino. 2012. (n=27)**



Fonte: Elaborado pela autora

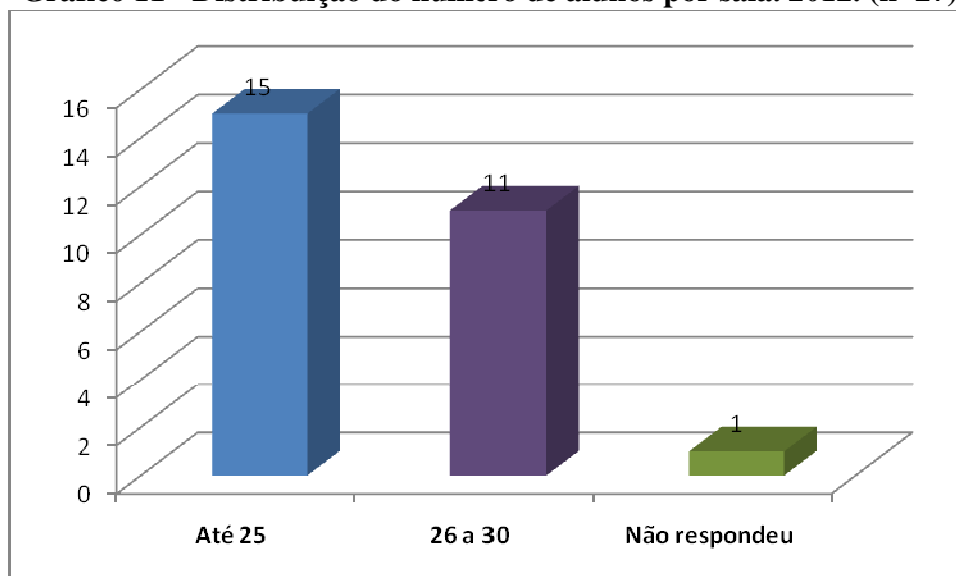
O nível de ensino em que as professoras trabalhavam apresentou múltiplas respostas porque muitas atuavam em mais de um turno. Os dados ficaram assim distribuídos:

**Gráfico 10 - Distribuição da atividade laboral por nível de ensino. 2012. (n=27)**



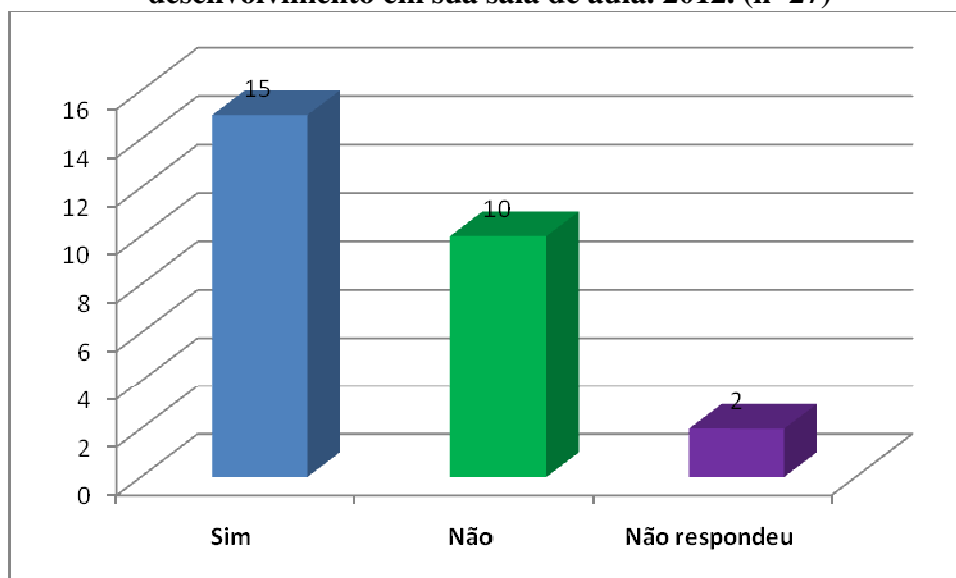
Fonte: Elaborado pela autora

O número de alunos em sala, na instituição pesquisada, variava de 25 a 30. A maioria tinha até 25 alunos em sala de aula.

**Gráfico 11 - Distribuição do número de alunos por sala. 2012. (n=27)**

Fonte: Elaborado pela autora

As professoras, ao serem questionadas se tinham ou não alunos(as) com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento em sua sala, apresentaram as seguintes respostas:

**Gráfico 12 - Professoras com alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento em sua sala de aula. 2012. (n=27)**

Fonte: Elaborado pela autora

Ao final da questão, as professoras deveriam citar o tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento dos(as) alunos(as). As respostas foram variadas e algumas retrataram conhecimento a respeito da terminologia usada para classificar tanto as deficiências quanto os transtornos: autismo, deficiência mental, paralisia cerebral, Transtorno do Déficit de

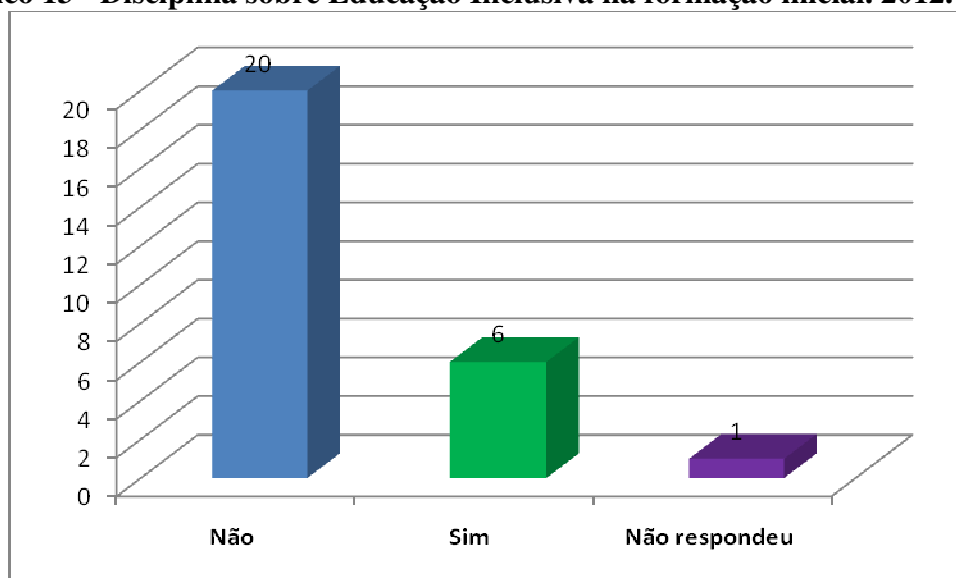


Atenção/Hiperatividade (TDAH), distrofia muscular progressiva, síndrome de Irlen e tetraplegia.

Por outro lado, também apareceram respostas que evidenciaram falta de conhecimento a respeito das deficiências: “alunos com atitudes preocupantes”, “agressividade” (não cumpre regras), “encefalite viral” e “cadeirante”.

A busca de informações partiu do geral para chegar às mais específicas a respeito do tema central da pesquisa. Assim, na pergunta seguinte o objetivo era saber se na formação inicial, as professoras tiveram alguma disciplina sobre Educação Inclusiva. Diante dos dados anteriormente apresentados, com a faixa etária avançada e os muitos anos de trabalho na Educação, o resultado já se anunciava: 20 professoras não tiveram, em sua formação inicial, disciplina relativa à Educação Inclusiva. Somente seis tiveram esse tema no curso de graduação e uma não respondeu à questão.

**Gráfico 13 - Disciplina sobre Educação Inclusiva na formação inicial. 2012. (n=27)**



Fonte: Elaborado pela autora

No intuito de conhecer o que pensavam as docentes a respeito do apoio da rede municipal ao processo de formação continuada, apresentou-se a questão se esta desenvolvia algum tipo de trabalho específico a respeito do tema da inclusão. Do total das respondentes, 15 disseram que não e 10 disseram que sim e duas não responderam. Ao considerar que o percentual de

diferença entre as respostas não é expressivo, podemos dizer que não houve um consenso quanto ao apoio da rede municipal à formação na área de Educação Inclusiva.

Nas entrevistas com as quatro professoras cujas práticas pedagógicas foram acompanhadas, também questionou-se se elas já haviam participado de atividades formativas a respeito de Educação Inclusiva oferecidas pela rede municipal para os(as) professores(as).

As quatro professoras responderam que não participaram de cursos oferecidos pela rede a respeito da inclusão dos(as) alunos(as). Vejamos, a seguir, o conteúdo das respostas:

*Não. Sobre Educação Inclusiva não. Especificamente não. Mas este ano mesmo, eu participei durante o ano todo, é mais ou menos um encontro por mês, sobre formação. É sobre o currículo escolar, sobre a proposta curricular da prefeitura. O conteúdo, especificamente, que eu participei, foi de Geografia e História. Mas lá também foi falado sobre inclusão (Entrevista com a professora Samira, no dia 30/11/2011).*

*Olha, de formação não. Eu já participei de palestras, de encontros, seminários. Mais no início, tem bem uns cinco anos, a gente tinha palestras e eu ia pela escola. No momento eu nem tinha a esperança de estar dobrando com menino de inclusão, porque eu estava só na coordenação. Vem a dificuldade do professor sair de sala. Às vezes o curso é oferecido dentro do horário, então, para sair é mais complicado. Então, eu como coordenadora, eu fiz uma vez, participei de alguns encontros, mas não foram suficientes (Entrevista com a professora Elisa, no dia 05/12/2011).*

*Não. Os cursos são muito específicos: pra Português, pra Matemática, pra História, Ciências, pras disciplinas. Agora pra essa questão... (Entrevista com a Professora Andréa, no dia 05/12/2011).*

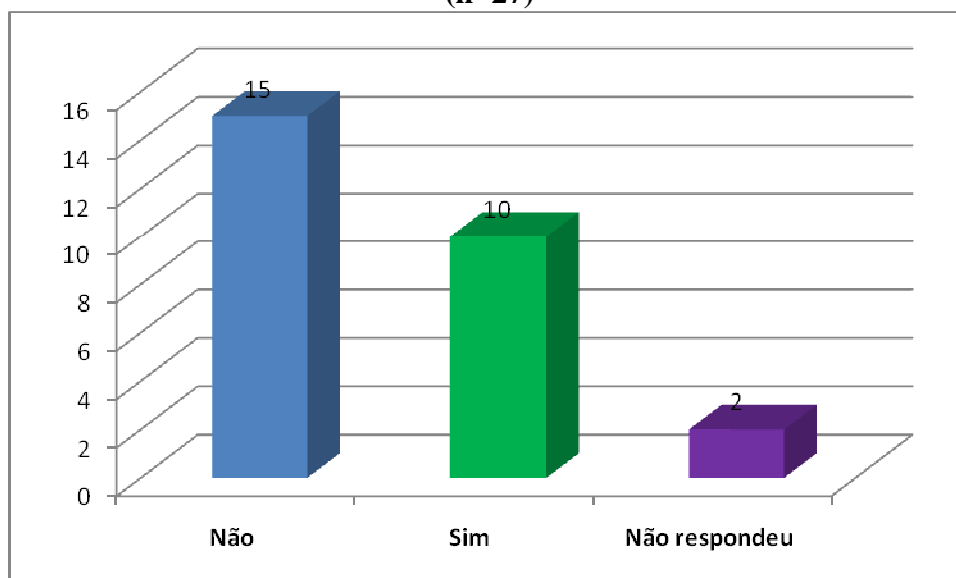
*Não. Olha, lá no Hospital Sara (referindo-se ao Hospital Sara Kubitschek) eles convidam a gente para aquelas palestras onde eles esclarecem sobre algumas dificuldades e tudo. Mas nada que nos oriente assim mesmo não. Mostram jogos que a gente pode trabalhar, confeccionar. Isso já foi feito (Entrevista com a professora Flávia, no dia 06/12/2011).*

Essa é uma realidade que não condiz com as discussões a respeito da formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), podemos encontrar como um dos seus objetivos: “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, 2008, p. 14).

Ao considerar que a RMEBH vem adotando os documentos orientadores da política de Educação Inclusiva do Ministério da Educação, fica visível a distância entre a intenção,

apresentada nos documentos oficiais do país e do município como uma diretriz a ser cumprida, e a ação, que ainda não se concretizou efetivamente na rede municipal.

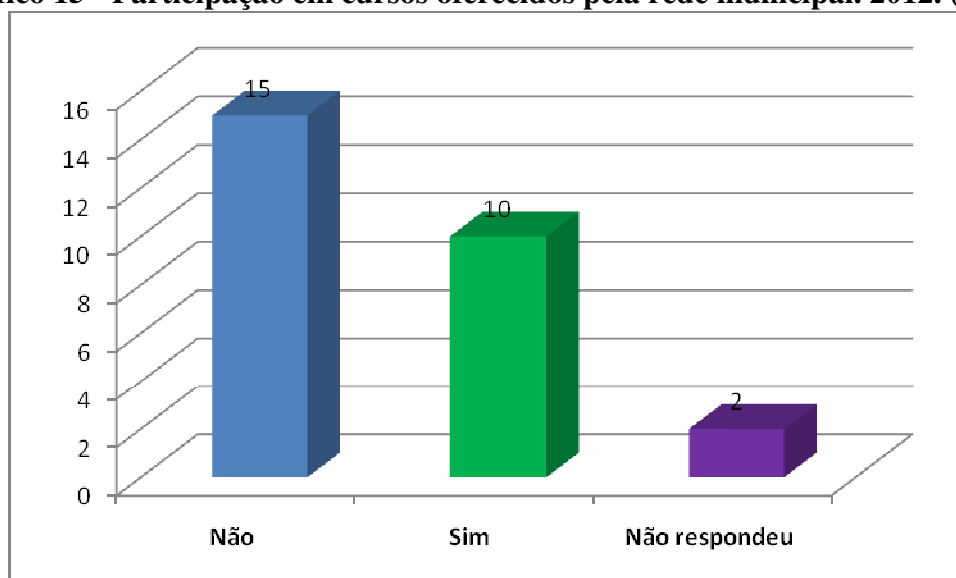
**Gráfico 14 - Formação oferecida pela rede municipal sobre Educação Inclusiva. 2012. (n=27)**



Fonte: Elaborado pela autora

No sentido de conhecer se a RMEBH investe na formação docente de maneira geral, a próxima pergunta visou saber se as professoras já participaram de cursos oferecidos pela prefeitura municipal de Belo Horizonte visando a qualificação docente de modo geral. Do total, 16 responderam que não e 11 marcaram que sim.

**Gráfico 15 - Participação em cursos oferecidos pela rede municipal. 2012. (n=27)**

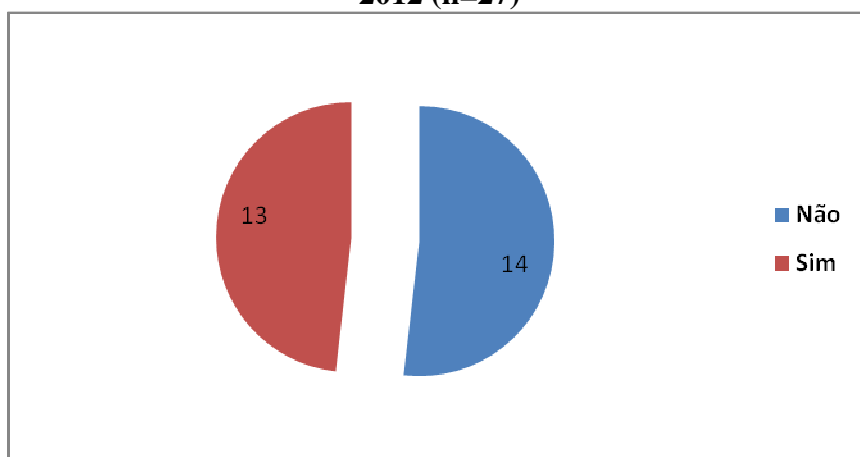


Fonte: Elaborado pela autora

Ao especificar o tipo de curso que participaram, as professoras citaram: “palestras”, inclusão escolar, matemática, português, currículo, formação de professor e “curso no Hospital Sarah Kubischek”.

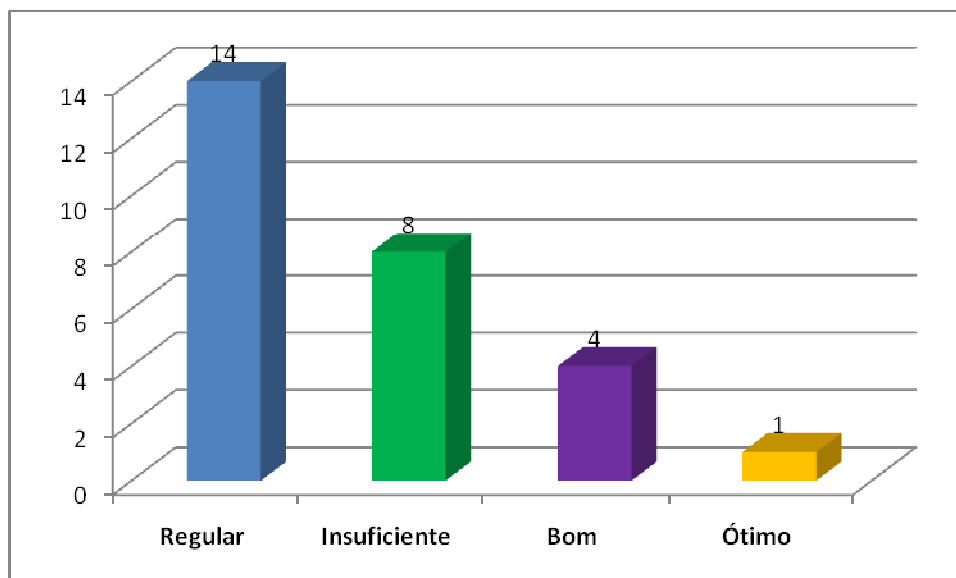
A próxima questão investigou se as professoras já participaram de algum curso sobre inclusão por iniciativa própria. A resposta sim foi marcada por 14 respondentes e não por 13.

**Gráfico 16 - Participação em curso sobre Educação Inclusiva por iniciativa própria. 2012 (n=27)**



Fonte: Elaborado pela autora

Finalizando as questões fechadas, o interesse foi saber como as professoras classificavam seu nível de conhecimento a respeito do tema da Educação Inclusiva. As respostas variaram de ótimo a insuficiente, passando por bom e regular, com predomínio do “regular” respondido por 14 das participantes.

**Gráfico 17 - Nível de conhecimento a respeito do tema Educação Inclusiva. 2012 (n=27)**

Fonte: Elaborado pela autora

### 5.3.3 Percepções docentes: a Educação Inclusiva na rede municipal

A última pergunta do questionário foi aberta e buscou conhecer a opinião das professoras a respeito da política de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Das 27 participantes, uma não respondeu à questão (“Não opino, senão teria que escrever um ‘tratado’ e não possuo, no momento, essa vontade”) e duas se posicionaram contra a maneira como tem sido implementada a política de Educação Inclusiva na RMEBH.

Vejam, em primeiro lugar, as respostas que apresentaram uma crítica mais contundente à implementação da política inclusiva na rede municipal:

*Acho essa política absurda, pois não estamos preparadas para lidar com esses alunos. Na verdade, temos muitos alunos e não damos conta de desenvolver um trabalho adequado, pois eles precisam de dedicação exclusiva. Tentamos na medida do possível planejar atividades diferenciadas e adequadas, no entanto, quem acompanha de perto a realização das mesmas, são as estagiárias [Auxiliares de apoio à inclusão]. Os alunos com deficiência deveriam ser obrigatoriamente atendidos em dois horários: sendo um com acompanhamento de especialistas, individualmente, e no outro, junto com os outros alunos em sala de aula onde se dará a sua socialização e aproximação com as atividades necessárias à sua prática social. (Trecho de resposta do questionário).*

*A política inclui e ao mesmo tempo exclui. Não oferece meios para você*

*fazer um bom trabalho. Nós professores ficamos a mercê do trabalho realizado de forma paralela. Eles apenas incluem estas crianças nas salas, sem se preocupar de fato com a sua aprendizagem. Em muitas escolas o estagiário [auxiliar de apoio à inclusão] para estas crianças não existe. Não sou a favor desta política, acho que ela não acontece para realmente ajudar a criança. Vejo que a grande importância é acima de tudo a convivência social e não o cognitivo para a PBH [Prefeitura de Belo Horizonte] (Trecho de resposta do questionário).*

Na primeira fala aparece a preocupação com o atendimento adequado do(a) aluno(a) com NEE e também a preocupação com a impossibilidade de atender individualmente esse educando(a). A professora diz que planeja as atividades, mas quem acompanha de perto o(a) aluno(a) é a auxiliar de apoio à inclusão. Assim, aquele aluno(a) que apresenta deficiência, no entendimento da professora, deve ser atendido individualmente para que possa aprender.

Anjos, Andrade e Pereira (2009) encontraram essas preocupações em pesquisa realizada com professores(as) de escolas públicas de Marabá, no estado do Pará. As autoras pontuam a “aflição” dos(as) professores(as) diante da dificuldade de atender individualmente os(as) alunos(as) com deficiência. “O professor, de fato, não pode dar atenção a um aluno só, mas isso não aparece como um problema quando se descreve o seu trabalho como um todo, apenas em relação aos alunos com deficiência” (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 122).

Outro aspecto importante da primeira fala diz respeito ao processo de aprendizagem dos(as) alunos(as). A trajetória escolar deve ser dividida entre especialistas, em um horário, com atendimento individual, e sala de aula, em outro. Não fica claro o que deve ser aprendido em cada tempo de permanência na escola, mas a divisão entre o “especial” e o comum da escola se faz presente no discurso.

Essa divisão perdurou por muito tempo no sistema de ensino do Brasil e ainda está presente nas percepções docentes. Mantoan (2006) discute essa questão e alerta para a necessidade de romper com essa lógica que ignora o sujeito e o separa, divide em categorias estanques:

Os sistemas escolares também estão montados de acordo com um pensamento que recorta a realidade, que permite subdividir os alunos em “normais” e “com deficiência”, as modalidades de ensino em “regular” e “especial”. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta imposta pela inclusão (MANTOAN, 2006, p. 190)

A segunda professora enfatiza a falta de condições para o(a) professor(a) desempenhar de forma satisfatória seu trabalho e demonstra descrédito em relação à rede municipal ao enfatizar ações que não acontecem sempre, como, por exemplo, a presença de auxiliares de apoio à inclusão na sala de aula, ou então, que acontecem de maneira incipiente, ao afirmar que a política não está voltada para ajudar a criança e que prioriza, acima de tudo, a convivência social.

O reconhecimento de que a política inclusiva é boa, mas precisa ser melhor implementada é um ponto recorrente nas respostas. Tal reconhecimento pode evidenciar a aceitação, por parte das professoras, de um novo paradigma, o paradigma da inclusão escolar. Das 27 respostas, oito usam expressões positivas em relação à Educação Inclusiva: “*política importante e necessária*”; “*teoria muito boa*”; “*ideia bacana*”; “*boa iniciativa*”; “*iniciativa válida*”; “*política boa e a ideia também*”. Tem-se a seguir alguns exemplos de respostas dadas pelas professoras em que se observam o uso dessas expressões positivas, mas acompanhadas de críticas à política de Educação Inclusiva da Prefeitura, referentes à falta de preparo dos(as) professores(as), auxiliares de apoio à inclusão e funcionários e também falta de estrutura das escolas.

*A política de Educação Inclusiva é importante e necessária. A prefeitura oferece recursos que possibilitam ao aluno um bom desenvolvimento, mas percebo que os estagiários e professores não são bem preparados, faltando maior conhecimento e estratégias para lidar com as peculiaridades das deficiências.*

*Boa iniciativa, mas precária a capacitação e estruturas das escolas.*

*Acho válida a iniciativa de promover a inclusão dos alunos com deficiência, entretanto acredito que seja necessário ampliar a formação para os professores.*

*A teoria parece muito boa, mas a prática muitas vezes é problemática já que os professores não são capacitados para o trabalho.*

A falta de formação dos(as) professores(as) foi apontada por 20 respondentes como um fator que dificulta a efetivação da política inclusiva. Este foi considerado pelas professoras como “o ponto frágil” para atingir a meta de uma escola para todos.

Esse aspecto, da falta de formação docente, também é considerado em outros estudos como impedimento para a efetivação da política inclusiva (FONTES, 2007; PLETSCHE, 2009; SILVA, 2011; DUEK, 2011).

A falta de formação dos auxiliares de apoio à inclusão - ainda denominados “estagiários” pela maioria das professoras - também é questionada, seguida por uma série de lacunas apontadas também como um entrave para a construção da escola inclusiva: falta de recursos; falta de apoio pedagógico da rede; escolas sem condições físicas e metodológicas para atender o(a) aluno(a) falta de suporte pedagógico e emocional para os(as) professores(as) e falta de suporte de médicos(as) e psicólogos(as) para o trabalho do(a) professor(as).

*É uma política nova na rede municipal, que já avançou muito, mas precisa dar mais condições e suporte para os professores e escola, como oferecendo médicos, psicólogos, etc...*

Aqui é possível perceber uma volta ao modelo médico da deficiência que vigorou por tanto tempo na área da educação das pessoas com deficiência. Esse modelo, conforme esclarecimentos feitos na introdução deste trabalho, consistia na crença de que o problema da deficiência era algo restrito à pessoa que o possuía e que, por isso, a solução seria prover essa pessoa com o máximo de habilidades a fim de que ela se tornasse apta a ingressar ou reingressar na sociedade. Assim, a reabilitação e os serviços especializados ganharam expressão no atendimento às pessoas deficientes.

Mas, é importante enfatizar que apenas uma resposta destacou a necessidade do aparato médico para que a inserção dos(as) alunos(as) com deficiência acontecesse nas classes comuns da escola regular. O fato pode ser considerado como um avanço, pois como abordamos em outra pesquisa a respeito das percepções docentes sobre a Educação Inclusiva (RODRIGUES, 2005), a maioria das professoras defendiam que a educação dos(as) alunos(as) com deficiência deveria acontecer na escola ou classes especiais.

A instituição especializada, na percepção das professoras, aparece como detentora de um saber que beneficiará o aluno deficiente, proporcionando a ele a oportunidade de aprender. Carvalho (2000) comenta que os professores acreditam, equivocadamente, que nas classes ou escolas especiais os alunos serão atendidos por “especialistas”, reforçando a idéia que os alunos com deficiência necessitam mais de um trabalho terapêutico, em detrimento do trabalho pedagógico (RODRIGUES, 2005, p. 117).



Sintetizando, é possível dizer que, dentre as opiniões apresentadas, duas professoras se posicionaram de maneira desfavorável em relação à política de inclusão, outra não quis se manifestar. Oito se mostraram favoráveis à filosofia da inclusão, mas insatisfeitas com a forma como tem sido implementada e nas outras 16 respostas, surge, por um lado, a constatação de que a RMEBH está em “fase de estruturação” da inclusão e por outro lado, algumas respostas, mesmo não se opondo à ideia de inclusão, usam de termos negativos para se referirem ao assunto.

*A política de rede municipal de Educação Inclusiva está em fase de estruturação. As escolas ainda não possuem condições adequadas para o atendimento destas crianças.*

*Incipiente, os professores sem formação; as escolas não possuem condições físicas e metodológicas para atender o aluno de inclusão.*

*Deficiente de recursos. Conta com a boa vontade e dedicação dos profissionais.*

*É um projeto que caminha lentamente. Acredito que há um investimento ‘alto’ para o pouco sucesso. Na verdade estamos todos “tentando” alternativas, mas os alunos já estão aí e esse descompasso causa ansiedade e às vezes descrença entre os professores.*

Naujorks (2002), em estudo a respeito dos agentes desencadeadores de estresse nos(as) professores(as) do ensino fundamental que trabalham em escolas públicas frente a inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais em suas salas, encontrou um(a) professor(a) angustiado em relação aos desafios que a escola lhe impõe.

A proposta da inclusão é um forte agente estressor, pois chegou nas escolas de forma “imposta”, tornando-se, em linguagem figurada uma “pedra no caminho do professor”. O conceito de inclusão, segundo os professores ouvidos adquire diversos significados, mas todos são unânimes em afirmar que o processo inicia a partir de mudanças de atitudes que englobam a sociedade e não apenas o ambiente escolar. Como não conseguem enxergar este “movimento” nem na sociedade nem nas escolas, sentem-se sozinhos, tendo que implementar um processo que diz respeito a todos, que envolve uma prática coletiva (NAUJORKS, 2002, p. 125).

Na verdade, os dados encontrados estão de acordo com resultados de pesquisas que analisaram as percepções docentes a respeito da inclusão escolar (NAUJORKS, 2002; RODRIGUES, 2005; SALVADOR et al., 2006; ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; MARTINS, 2009).

Como é possível observar, as opiniões foram divergentes, mas já é possível perceber um movimento mais positivo em relação à aceitação da proposta de inclusão. A grande preocupação das professoras é com a formação docente, bem como a estrutura da rede de ensino e das escolas para enfrentar o desafio de educar a todos.

E a última resposta de uma professora, apresentada acima, destaca um ponto que também está presente nos questionamentos da presente pesquisa: uma política que se propõe a ser justa e democrática pode vir a malograr diante de tantos insucessos ou como a professora diz “pouco sucesso”. Essa situação, causadora de “ansiedade” e “descrença entre os professores”, pode mesmo comprometer a implementação de uma política “importante e necessária”, conforme o discurso de outra professora, para todos(as) os(as) alunos(as) e não somente os(as) que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Vamos agora, no próximo capítulo, focalizar as práticas com os(as) alunos(as) com NEE, nos diversos espaços da escola, e, principalmente, nas salas de aula observadas. Vamos conhecer mais de perto o que faziam e como agiam os sujeitos que constituíam o cenário educacional em que a aprendizagem tem um papel de destaque.

## 6 COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A CAMINHO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Pensar uma nova escola é pensar na dimensão das relações que se estabelecem no espaço escolar. Arroyo (2004) diz que quando tentamos mudar a escola sempre pensamos em mudanças no campo do conhecimento: novas tecnologias, nova docência, novos currículos. Para o autor, os tempos atuais representam um momento singular em que as mudanças devem acontecer no campo da cultura, dos valores e da ética.

Para Dayrell (1996) a escola é entendida como um espaço sócio-cultural ordenado em duas dimensões:

Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos (DAYRELL, 1996, p. 137).

Mas, é necessário considerar, como nos lembra Estrela (2002, p. 37) “[...] a escola surgiu como uma instituição criada para a transmissão intencional do saber considerado socialmente útil”. A autora diz que para além dessa função natural de transmitir conhecimentos, a escola também tem a função política de preparar os(as) cidadãos(ãs) para a democracia e a função econômica de preparação para o mercado de trabalho.

Meirieu (2005) também ressalta que o projeto de transmissão está no âmago da escola e que é um projeto universal. Para o autor, há que se fazer uma aposta sempre, uma “aposta fundamental” da educação contra a exclusão, no sentido de que: “Toda criança, todo homem é educável” (MEIRIEU, 2005, p. 43). Abrir a escola para todos(as), para Meirieu, não é uma escolha, é a vocação dessa instituição.

Uma escola que exclui não é uma Escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Esclarecido o papel da escola, sua “vocação”, vamos discutir agora a entrada dos(as) alunos(as) com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento no espaço escolar da instituição investigada. Vejamos também como se estabeleciam as relações no cotidiano

escolar que, nas palavras de Dayrrel (1996), é uma dimensão complexa em que as ações individuais e coletivas se estabelecem.

No sentido de organizar a apresentação e discussão dos dados, definimos as categorias de análise em três eixos temáticos na tentativa de abordarmos a chegada do(a) aluno(a) com NEE à escola, suas relações com a comunidade escolar e o fazer docente, a prática pedagógica com esses alunos(as).

### **6.1 A inserção do(a) aluno(a) com NEE na escola: as interações no cotidiano**

É inegável o papel de destaque que a instituição escolar tem na nossa cultura. Cada vez mais cedo, as crianças vão para as escolas, saem do universo particular da família e entram no mundo coletivo e relacional das escolas. Esse é um momento especial e no caso das crianças que apresentam diferenças significativas no seu desenvolvimento, a situação demanda maiores cuidados e atenção.

De acordo com o documento mencionado no Capítulo 4, Índice para a inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2002), a primeira dimensão considerada para análise do desenvolvimento das escolas na perspectiva da inclusão é a Dimensão A: Criar Culturas Inclusivas. Esta dimensão divide-se em duas seções: Seção A.1, Construir o sentido de comunidade e Seção A.2, Estabelecer valores inclusivos. De acordo com o material orientador a Dimensão A avalia se a escola:

[...] cria uma comunidade segura, receptiva, colaboradora e estimulante, na qual todos são valorizados, constituindo um suporte de sucesso para todos. Desenvolve uma partilha de valores inclusivos que são transmitidos a todos os novos elementos da escola, aos alunos, aos dirigentes e aos pais. Os princípios e valores nas escolas de cultura inclusiva orientam as decisões sobre as políticas e as práticas de sala de aula, de modo a que o aperfeiçoamento da escola constitua um processo contínuo (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 14).

Esse mesmo documento, também apresenta uma lista de perguntas e indicadores para contribuírem no processo de análise da situação em que as escolas se encontram e onde querem chegar, no que diz respeito às mudanças no espaço escolar, para que se tornem escolas inclusivas.

Anteriormente, neste trabalho, na discussão a respeito do Projeto Político Pedagógico da escola aqui estudada, apresentamos os indicadores da Seção A.1, Construir o sentido de comunidade. De acordo com nossa análise, a escola tem obtido êxito na construção dessa ideia de “sentido de comunidade”.

O primeiro indicador, *Todos se sentem bem-vindos à escola*, apareceu em diversos trechos das entrevistas. Em todos os segmentos, tanto por meio dos instrumentos de coleta de dados, quanto em conversas informais, foi unânime a caracterização da instituição como uma escola acolhedora. Nesse sentido, do acolhimento, optamos por iniciar nossa análise com a chegada do(a) aluno(a) à escola.

### **6.1.1 O(a) aluno(a) com NEE chega à escola**

Conforme explicação anterior, no Capítulo 4, os(as) alunos(as) do ensino fundamental chegavam à escola por meio do cadastramento escolar realizado em parceria com os Correios, anualmente. Para as pessoas com deficiência a matrícula é compulsória, mas os casos são analisados pela Equipe de Apoio à Inclusão da regional a que a escola pertence.

Ao comentar a respeito do momento da chegada do(a) aluno(a) na escola pesquisada uma coordenadora pedagógica disse:

*A gente só fica sabendo que os meninos estão vindo porque os pais vão falando, de boca em boca. Escutam que a escola tem essa capacidade de trabalhar com esses meninos e todos querem colocar aqui. Só que a escola não comporta, a gente tem que fazer uma análise. Muitas vezes a regional... muitas vezes nem passa pela escola, passa pela regional. Eles já procuram a regional, eles encaminham, chegam aqui e a gente tem que trabalhar com esses meninos. (Entrevista com a Coordenadora, dia 14/12/2011).*

Por meio das entrevistas com as professoras, procuramos conhecer suas percepções a respeito de receber um(a) aluno(a) com NEE na sua sala de aula. A professora Flávia disse que achava um desafio, mas gostava de receber o(a) aluno(a) com NEE porque: *“Eu acho que o nosso papel enquanto educador não é só trabalhar com crianças entre aspas, normais. Eu acho que a gente tem que sempre buscar ajudar essas crianças também”* (Entrevista com a professora Flávia, dia 06/12/2011) .

A professora Samira também disse que se sentia útil ao ensinar alguém que necessita mais que os outros. Mas, ela acrescentou:

*Não em termos cognitivos, mas em termos de favorecer a independência... As possibilidades que eu vejo é a interação, a socialização tanto dos outros alunos para com a pessoa portadora de necessidades quanto da pessoa portadora de necessidades para com as pessoas (Entrevista com a professora Samira, no dia 30/11/2011).*

A ênfase na socialização em detrimento do processo de aprendizagem é uma questão recorrente nos depoimentos. Discutiremos esse aspecto mais adiante.

Na fala da professora Elisa, destacou-se o sentimento de insegurança e até “desespero” pelo temor de não conseguir atender da melhor maneira as necessidades do(a) aluno(a) que chegava na escola.

*Olha, a escola sempre foi muito aberta a recepção de alunos com deficiência. Apesar de ter muita dificuldade, a gente nunca colocou nenhuma objeção... A gente sabe que é um desafio muito grande, porque a gente não tem uma preparação para trabalhar com os alunos que requerem da gente um trabalho diferenciado. Então, a escola nunca rejeitou. Sempre que bate às portas da escola, uma mãe, a gente tenta entender a necessidade. Agora elas vêm via regional... Porque tem o núcleo de inclusão que primeiro faz a acolhida desses alunos e encaminha para a escola. Mas é uma coisa muito difícil. Num primeiro momento vem um receio da gente não dar conta de trabalhar. A cada dia aparece uma deficiência diferente e a gente nunca está preparada para trabalhar com tudo o que aparece. Então, a maioria das professoras tem essa consciência que é durante o processo que a gente vai ter que correr atrás e buscar... e entender aquela deficiência do aluno. Sem rejeição, eu não vejo em nenhum momento, na escola, rejeição na integração desses alunos não (Entrevista com a professora Elisa, no dia 05/12/2011).*

No discurso da professora, ao dizer que a maioria das docentes tem consciência que vão se apropriar de um conhecimento durante o processo de inserção, é relevante destacar a concepção de inclusão enquanto um processo. Os saberes a respeito da inclusão não estão prontos, precisam ser construídos e isso pode acontecer durante o processo de trabalho com o(a) aluno(a).

Anjos, Andrade e Pereira (2009) apontam que as concepções de inclusão podem aparecer de duas formas: como processo e como produto. Nas palavras das autoras:

Ao ser definida como processo, inclusão implica tentativas, erros e acertos de todas as pessoas envolvidas; ao ser definida como produto acabado, cabe às pessoas aceitá-la ou não. Faz-se essa distinção porque, conforme o falante compreenda inclusão como processo ou produto acabado, como fruto da ação humana ou como coisa dada, estará pressuposta ou não a possibilidade de interferir nela (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 120).

Assim, o entendimento da inclusão enquanto processo é um fator importante que afeta diretamente as ações desenvolvidas no espaço escolar e demanda responsabilidades de cada um(a) e de todos(as) para que a melhor educação seja disponibilizada ao alunado. Essa concepção, de inclusão enquanto processo, ao longo da análise das práticas pedagógicas, evidenciou-se nas observações, nos questionários, nas entrevistas e também nas conversas informais.

A professora Flávia, ao comentar como era receber um aluno(a) com deficiência, disse que a inserção na escola dependia “*do problema da criança*”. Se fosse “*uma necessidade maior*” era obrigatório ter uma pessoa para ajudar em sala, caso contrário, a professora não dava conta.

As coordenadoras, ao serem questionadas se existia algum critério na escola para escolha das professoras que receberiam os(as) alunos(as) com NEE, responderam negativamente. Ao considerar a escola como “inclusiva”, todas as professoras deveriam receber esses alunos(as).

*Não existe critério de escolha. Todo mundo aqui, todo mundo vai receber. Vai depender do que for mandado. Por exemplo, se esse menino já chega aqui com a escolaridade de 3º ano, ele vai ser colocado numa turma de 3º ano. É claro que eu vou ver lá. Se essa turma já tem esse e esse menino com problema, eu vou passar para outra turma para poder ficar mais ou menos equivalente e não pesar tanto para uma turma só, para uma professora só. Mas, não tem essa de uma professora vai receber e essa outra não. Todo mundo aqui recebe os mesmos alunos. É inclusão mesmo. (Entrevista com a Coordenadora, dia 7/04/2012).*

Outra coordenadora também relatou avanços, na escola, nesse processo de receber estudantes com deficiência:

*Eu acho que a escola caminhou muito. Porque, olha só, a gente tinha uma educação em que o que era diferente, ele não pertencia à escola. Existe uma escola especializada para você. Não era assim? Os meninos que tinham um problema eram os excluídos da escola. Ele deu conta, não deu conta mas vai para a escola especial, para o ensino especial... na minha época era ensino especial (Entrevista com a Coordenadora, dia 12/12/2011)*

*Porque antes era assim: “Isso eu não dou conta mesmo. Deixa para fulano, que fulano é que é jeitoso”. Hoje, com o número de alunos de inclusão já não dá para ser só o “jeitoso”. Mesmo quem não é “jeitoso” tem de aprender a lidar com essa nova modalidade, essa nova fase que a educação exige. É um aprendizado, é uma troca e você vai vendo que o bicho não é tão feio quanto parece. É possível fazer algo. Quando você acompanha o menino há mais tempo, você vê que muitos melhoram (Entrevista com a Coordenadora, dia 12/12/2011).*

Apesar do posicionamento da rede municipal e da escola ancorar-se na premissa de que a escola inclusiva deve receber e atender a todos, e mudanças acontecerem no entendimento da política inclusivista, ainda existiam, na escola estudada, resistências em receber os(as) alunos(as) com deficiência, como é possível perceber por meio do comentário de uma professora: *“Claro que tem professores que não aceitam. Tem professores que falam: - Não, ele vai ficar aqui na minha sala, mas eu não vou mover uma palha para esse menino ir para frente. Eu conheço pessoas assim!”* (Entrevista com a professora Andréa, dia 05/12/2011).

Outra professora falou das diferentes posturas que existiam na escola investigada:

*A gente tem professores que tem o desejo. Aí ele busca, ele vai atrás, ele incomoda o outro, ele vem na coordenação toda hora. E tem aquele professor que está fechado, que acha: - Eu não sou formado para isso, eu não me preparei para isso, eu não dou conta disso, eu não quero dar conta disso* (Entrevista com a professora Elisa, dia 05/12/2011).

Uma das coordenadoras explicou a resistência em aceitar as pessoas com deficiência devido ao medo, a insegurança de trabalhar com esse alunado:

*A resistência que eu vejo é pelo medo. Eu não sei trabalhar com essa criança. Eu não fui formada para trabalhar com essa criança. O que eu vou fazer com essa criança? O primeiro impacto é esse. Meu Deus! Tinha um menino aqui que não falava. Ele chegou aqui, você não via nada de diferente nele, ele só não falava. Gente, como eu vou trabalhar com um menino numa turma de alfabetização, e o menino não fala? Aí, a gente descobriu, em um ano e um pouquinho, que o menino fala normalmente, entendeu? Ele não falava, ele aprendeu a falar aqui dentro. Ele não tinha nenhum problema, só que em casa era tão mais fácil adivinhar o que ele queria, que ele não tinha necessidade de falar. E no meio dos coleguinhas, no meio da professora não tem isso* (Entrevista com a Coordenadora, dia 7/04/2012).

Os sentimentos de medo e despreparo frente ao aluno(a) com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento também são apontados recorrentemente em outros estudos



(BARBOSA e SOUZA, 2010; ANJOS, ANDRADE; PEREIRA, 2009; QUATRIN e PIVETTA, 2008; NAUJORKS, 2002) relativos às percepções docentes a respeito do trabalho com alunos(as) com deficiência nas escolas regulares. Esses sentimentos podem afetar o trabalho docente e ter como desfecho uma atitude de acomodação frente às dificuldades ou de renovação das práticas pedagógicas.

Em suma, observou-se, na escola, que a aceitação dos(as) alunos(as) com NEE foi uma realidade observada no cotidiano escolar e confirmou-se tal realidade por meio dos depoimentos dos membros dessa comunidade. O acolhimento desse alunado faz-se relevante ao considerar que indicadores de mudança nas ações docentes são importantes confirmações de que a Educação Inclusiva vem sendo assumida, mesmo considerando as dificuldades do contexto das nossas escolas públicas.

### **6.1.2 As relações do(a) aluno(a) com NEE com a comunidade escolar**

No que diz respeito ao relacionamento do(a) aluno(a) com NEE com a professora, com as auxiliares de apoio à inclusão e com os(as) colegas de sala, todas as respondentes destacaram a aceitação e boa relação que existia no ambiente escolar.

*É muito boa. O Gilson, ele é muito fácil de lidar com ele. Ele não é uma criança revoltada, ele não é uma criança triste. Ele é muito assim... adaptável, então, é uma relação muito boa. É uma relação de confiança, de solidariedade, de respeito [...] (Entrevista com a professora Samira, dia 30/12/2011).*

A auxiliar de apoio à inclusão, Silvia, falou a respeito da relação do aluno Heitor, que tem autismo, com os(as) colegas e a professora:

*Olha, ele já habitou com a turma. Os meninos o aceitam muito bem! Eles estão habituados com o Heitor. Já conhecem, sabem que ele é carinhoso, que ele pega no cabelo das meninas... Com a Elisa [a professora] então, eu acho ótimo o relacionamento com ela. Ele chega, ele abraça, ele sorri... Então, o relacionamento dele com a Elisa ou vice versa, é ótimo, tranquilo. Dele com a turma também. As crianças já conhecem ele, sabem que o trabalho dele é diferenciado. A gente trabalha mais com brinquedos do que com lápis, caderno e borracha... (Entrevista com Sílvia, auxiliar de apoio à inclusão, dia 05/12/2011).*

A professora Andréa destacou a importância de a inclusão acontecer desde a educação infantil, porque assim, “a criança normal” vai chegar à idade adulta sem discriminar o diferente. Quanto à relação do seu aluno, Gustavo, com os colegas, ela disse que eles convivem bem. “*Tanto é que os meninos brincam, os meninos sentam, conversam*”. Mas, ela disse que trabalhou em outra escola e que não era assim. Havia um aluno cadeirante que não era bem aceito pelos(as) colegas.

*Então, eu via perfeitamente a resistência dos colegas quanto ao colega que estava na cadeira de rodas. É diferente aqui. Desde o início, os meninos convivem com cadeirante. Então, ele vai crescendo, ele quer ajudar, ele quer empurrar o colega na cadeira, ele quer ajudá-lo.*

Em muitas oportunidades foi possível confirmar o que a professora disse. Observei que os(as) alunos(as) sem deficiência gostavam de empurrar as cadeiras de rodas para ir para o recreio ou mesmo brincar no pátio: empurrando, correndo e rindo junto com o aluno que estava na cadeira. Nas aulas de educação física, como a quadra era no último nível do terreno e o acesso se dava por rampas, os colegas ajudavam, quando necessário, a empurrar a cadeira, em um clima de cooperação e respeito.

As observações realizadas dentro e fora das salas de aula também contribuíram para conhecer mais de perto a realidade investigada em vários aspectos. Focalizaremos a seguir as relações interpessoais.

Ao considerar a presença dos(as) alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no espaço escolar, chamou nossa atenção o fato da maioria desses alunos(as) chegarem depois do horário da entrada dos demais estudantes e saírem mais cedo da sala de aula, antes do sinal para a saída. Em alguns casos observados, o(a) educando chegava de 20 a 30 minutos mais tarde e saía meia hora antes do final da aula. A auxiliar de apoio à inclusão saía da sala antes do término e descia com o(a) aluno(a).

Essa postura de flexibilizar o horário para aqueles(as) que têm NEE nos faz pensar sobre o sentido desses comportamentos que se naturalizaram no cotidiano. A explicação relacionava-se com as necessidades do(a) aluno(a), principalmente nos casos que apresentavam limitações motoras: chegar depois, devido ao tumulto da entrada e sair antes para ir ao banheiro e preparar para ir embora. Mas, as questões em relação a esses hábitos são preocupantes devido

ao risco de contribuírem, em muitos casos, para a perpetuação de condutas que desconsideram o sujeito com NEE, não reconhecendo seu papel de aluno, daquele que deve cumprir regras e normas da instituição.

Na situação descrita acima, no que diz respeito aos alunos(as) com limitações motoras, foi possível perceber um cuidado da instituição investigada com esses discentes. Por outro lado, a flexibilização de horário também acontecia em outros casos.

Outros aspectos que despertaram nossa atenção estão relacionados com comportamentos no horário do intervalo do recreio. Em primeiro lugar, no pátio em que se reuniam os(as) alunos(as), não havia um lugar para assentar. Existiam mesas com bancos de alvenaria ao redor, somente na parte de trás do refeitório, um lugar isolado onde somente alguns alunos(as) ficavam. Assim, todos ficavam de pé, ou assentavam no chão, em pequenos grupos no espaço coberto do pátio ou nos cantos, principalmente aqueles(as) que traziam merenda de casa. O restante corria, andava ou dançava ao ritmo das músicas tocadas durante o recreio. Em uma escola considerada acolhedora por toda a comunidade, não ter uma cadeira, um banco em todo o pátio onde as pessoas ficavam reunidas todos os dias era, no mínimo, um aspecto curioso.

O foco da nossa análise não é a arquitetura da escola. Assim, não nos deteremos nesse ponto. Mas, como esclarece Estrela (2002, p. 43): “Com efeito, a arquitetura da escola com a sua organização dos espaços e a apropriação que ela condiciona pode ser um fator importante de qualidade das relações humanas”. No entendimento da autora, a ocupação do espaço escolar sugere “cargas simbólicas” que nem sempre estão explícitas para os sujeitos que transitam cotidianamente por suas dependências.

As auxiliares de apoio à inclusão ficavam de pé, andando ao lado daqueles alunos(as) mais agitados ou paradas ao lado dos que ficavam em cadeiras de rodas. Estes formavam um grupo em um canto do pátio, principalmente no turno da tarde, onde havia quatro alunos cadeirantes. As cadeiras de rodas ficavam estacionadas juntas e as auxiliares ao redor conversando com os(as) alunos(as) ou entre si. Nesses momentos, o grupo dos(as) que apresentavam NEE ficava separado do restante da escola. A apropriação do espaço no recreio, com uma configuração de grupo separado dos demais, pode contribuir para segregar os(as) alunos(as) com limitações motoras.

Durante o período de pesquisa na escola, dois semestres letivos, não presenciei comportamentos de exclusão ou rejeição em relação aos alunos(as) com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. As relações eram tranquilas e a naturalidade presente nos contatos, apontava que todos(as) eram parte da escola, uma das premissas da Educação Inclusiva.

O aluno Gustavo, da turma A, era muito carinhoso com todos da sala, um pouco mais com as meninas: passava a mão no cabelo delas e no rosto. Sempre procurava assunto com os(as) colegas e eles(as) também se dirigiam a ele.

*A aula é de matemática, figuras geométricas. A turma faz uma tarefa no caderno e depois cada aluno(a) ganha uma massinha para fazer figuras geométricas. Gustavo participa de tudo e realiza a mesma atividade. As colegas procuram por ele e o chamam carinhosamente de “Gu”. Ele trata todos com carinho e diz para a professora que é aniversário de uma colega e que a turma precisa cantar parabéns para ela. A professora pergunta para a aluna se o aniversário era mesmo hoje. Todos cantam parabéns. Gustavo canta e demonstra muita alegria. A auxiliar ajuda a professora e ajuda também os(as) demais alunos(as) além do Gustavo. Os(as) alunos(as) da sala buscam a ajuda da auxiliar. A parceria entre ela e a professora é muito boa. (Notas do diário de campo, em 8/11/2011).*

*Aula com a professora de artes. Na atividade de hoje, todos devem desenhar em um pano preto. Gustavo pede ajuda, acha difícil desenhar no pano preto. Ele se envolve, tenta fazer e participar. Gosta de olhar os desenhos dos colegas e dá palpites.*

*Na aula de história, depois do recreio, a professora pede que uma colega assente junto do Gustavo até a auxiliar de apoio à inclusão voltar do seu intervalo de lanche. A aluna vai lendo para ele o texto. Depois de um tempo, ela fala com a professora que é muito difícil ajudá-lo, ele não entende as coisas. Gabriel olha para ela com carinho e passa a mão no seu braço, acariciando e sorrindo (Notas do diário de campo, em 16/11/2011).*

Por outro lado, ainda aconteciam situações em que o sujeito com NEE não era percebido como aluno como, por exemplo, nas descrições a seguir:

*Os alunos vão chegando aos poucos. A professora confere quem fez o “para casa”. Distribui ocorrências para os alunos que não fizeram. Valter chega às 13h e 20 minutos. A professora começa a corrigir o dever de casa no quadro. A turma participa e se envolve com a atividade. Muitos alunos querem responder. Valter faz outra atividade com a auxiliar de apoio à inclusão. Ele não faz o dever de casa. A professora avisa que o colega [fala o nome do aluno] vai distribuir os bilhetes para os pais que a secretaria da escola mandou. O bilhete é a respeito da renovação de matrícula para o próximo ano. O aluno começa a distribuir de carteira em carteira. Quando chega na mesa do Valter pergunta para a professora: - Para o Valtinho*

*também? Rapidamente a auxiliar responde: - Claro que sim. Ele também é aluno* (Notas do diário de campo, em 31/10/2011).

*Após um sinal da auxiliar de apoio à inclusão, a turma começou a cantar parabéns para a professora. A turma estava animada e todos pareciam felizes. A auxiliar entrega para a professora um material em formato de livro, feito pelos alunos(as). Dentro do livro estavam bilhetes de todos(as) parabenizando a professora. Uma aluna falou bem alto: - Professora, até o Heitor fez um bilhete!* (Notas do diário de campo, 29/11/2011).

No primeiro exemplo acima, assim como em muitas situações, a pessoa com NEE era retirada do seu papel de aluno(a): chegava na sala depois de todos os colegas, não fazia o dever de casa e mesmo assim não recebia ocorrência como os demais. Assim, na hora da entrega do bilhete, é compreensível que o colega manifeste dúvida se o “aluno” devia ou não receber o papel para renovação da matrícula. As concepções a respeito da pessoa com deficiência explicitaram-se por meio dos discursos e das ações cotidianas.

No segundo exemplo, a aluna, ao valorizar a importância do presente em forma de livro dado à professora, ressaltou que todos participaram, “até o Heitor”. Mesmo sendo uma situação em que a diferença foi destacada no sentido de valorizar o presente e o aniversário da professora, desvelou-se a maneira como ele era considerado naquela turma: aquele que não fazia, não produzia, não era aluno.

No Índice para a Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2002), na Dimensão A, um dos indicadores aponta: “Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos”. Ao tomar esse indicador como base de análise, é possível afirmar que em alguns casos não existiam expectativas positivas em relação às pessoas com deficiência, no lugar de aluno, no cotidiano da escola pesquisada. As representações da pessoa com deficiência ainda relacionavam-se, na maioria das vezes, com a incapacidade e a ineficiência. Esse é um aspecto que precisa ser revisto na escola, no sentido de dar visibilidade positiva aos alunos(as) com deficiência.

### ***6.1.3 Relação família e escola: um encontro em construção***

Dando continuidade à discussão dos dados relativos às interações no contexto escolar, abordaremos a relação família e escola por acreditarmos que a parceria entre as duas instâncias pode contribuir decisivamente para o processo de aprendizagem de todos(as) os(as)

alunos(as) e, em especial, os(as) que apresentam deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento.

De acordo com a discussão anteriormente apresentada no Capítulo 2, a parceria escola e família é fundamental para o sucesso educacional dos(as) alunos(as). Quando uma criança apresenta alguma deficiência, a escolha da escola pela família é um processo acompanhado de dúvidas e medos. Incertezas relacionadas aos cuidados físicos dispensados àqueles(as) que deles necessitam; cuidados com aspectos do comportamento e também com o desenvolvimento da aprendizagem daquela criança.

A escola também recebe o(a) aluno(a) que apresenta deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento com muitas incertezas: como cuidar, como educar, como proporcionar o melhor para o(a) aluno(a). Uma professora falou dessa preocupação: “*Mas, em certos momentos dá um desespero da gente não conseguir atender aquele aluno da melhor forma, como ele merece, como o aluno merece*” (Entrevista com a professora Elisa, dia 05/12/2011).

Uma coordenadora pedagógica relatou que a mãe de um aluno da escola foi barrada em outra instituição da região pertencente a outra rede pública.

*A mãe foi barrada no portão da escola. Ele [o aluno] esteve lá um tempo e eles convidaram ele a sair. Falaram que lá não era um lugar legal para ele e ela [a mãe do aluno] foi lá e eles não deixaram ela entrar na escola. Então, é uma coisa muito traumática. A família já é toda fragilizada, porque a aceitação dessa criança, até na família é uma coisa complicada. A gente sabe. Eu tenho um na família e sei que é complicado. Então, a família já está fragilizada, se chega na escola e a escola não acolhe, aí fica mais complicado ainda. Então, esses meninos chegam aqui, a escola é uma escola adaptada. Tudo o que pede para essas crianças a gente faz o possível e o impossível para conseguir. Então, eles têm uma materialidade legal* (Entrevista com a Coordenadora, dia 07/04/2012).

Outra coordenadora aponta uma atitude comum quando os pais procuram a escola: a omissão de informações a respeito do(a) filho(a). A omissão geralmente relaciona-se com o temor de que diante das dificuldades apresentadas, a criança, o(a) adolescente ou o(a) jovem não seja aceito(a) na escola.

*Muitas vezes, os pais mesmos, não comentam com a escola. Quando o menino chega, a gente faz a análise desse menino, a gente procura ler a informação. Mas, muitas vezes, eles chegam sem informação, sem nada, a*

*gente é que corre atrás, procura, chama o pai, pede informação.* (Entrevista com a Coordenadora, dia 14/12/2011).

Acreditamos que uma prática que assuma um diálogo aberto com as famílias, com a aceitação das diferenças, pode contribuir para um clima de segurança e confiança necessário para modificar o lugar de meros informantes que tem sido delegado aos pais. A dinâmica do relacionamento família e escola no processo de inclusão precisa de mudanças nos dois lados da questão. Duk (2005) discute esse aspecto e alerta para o fato de que a construção das relações de colaboração acontecerá por meio de um processo. De acordo com a autora:

O processo requer um planejamento cuidadoso, que envolve construir passo a passo uma relação de confiança com a escola, professore(a)s e outros profissionais. Uma vez que a confiança mútua está estabelecida, a família tem como se situar com clareza e se sentir segura para trabalhar em colaboração, de igual para igual, com os professore(a)s, como parceiros (DUK, 2005, p. 157).

Aiello (2002) acredita que caminhamos para a destruição do muro invisível que separa a escola e a família. E como esta não é uma tarefa fácil, a autora sugere mudanças em alguns aspectos:

- Uma equipe multidisciplinar com vontade política para que isto ocorra;
- Ampliação de serviços e apoios existentes por parte dos profissionais para acomodar as necessidades da família;
- Parcerias com outras agências de serviços;
- Respaldo do conhecimento científico (por exemplo, manter parcerias com universidades);
- Capacitação contínua de professores, profissionais da escola e pais;
- Relacionamento entre pais, professores e profissionais da escola baseado na igualdade e na comunicação aberta e honesta, com tarefas justas para os envolvidos e visualização de progressos para as crianças, além de respeito e valorização de pais, profissionais e crianças (AIELLO, 2002, p. 92).

No sentido de minimizar os anseios tanto da escola quanto da família, o recomendável é que as decisões relativas à adaptação do(a) aluno(a) ao espaço escolar e seu processo de aprendizagem sejam tomadas em conjunto. No texto da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b) encontramos a seguinte recomendação: “Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educacionais especiais de seus filhos, e a eles deveria competir, na

medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam seja dada a seus filhos” (BRASIL, 1994b, p. 43).

Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) ao discutirem a respeito da inserção das pessoas com deficiência na escola comum afirmam que com muita frequência, os sentimentos de ansiedade dos pais ficam exacerbados. Assim, os autores aconselham:

Portanto, os pais precisam receber o apoio necessário, as informações sobre o processo de preparação, as informações sobre seus direitos e obrigações, e devem se tornar membros integrantes e ativos do grupo colaborativo que toma decisões sobre a educação escolar de seu filho (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p. 85).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), para assegurar a inclusão escolar, também orienta os sistemas de ensino a garantir a participação da família e da comunidade na educação das crianças e jovens.

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte tem desenvolvido ações no sentido de estreitar essa relação com as famílias. Os encontros mensais chamados “Roda de conversa com as famílias” (Anexo B), promovidos, nas regionais pelas Equipes de Apoio à Inclusão, têm como objetivos: desenvolver atitude participativa por parte das famílias; estabelecer troca de experiências entre as famílias, de forma sistematizada; estabelecer diálogo sistemático entre as famílias e a gestão da educação inclusiva, visando o aprimoramento das estratégias do Município de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2012b).

Uma das coordenadoras comentou o conteúdo das reuniões e ficou explícito que a preocupação com a criação de um espaço de interlocução com as famílias tem se efetivado na rede municipal:

*Quem já foi da escola, conta que eles começam falando dos avanços, dos anseios dos pais, o que eles perceberam, fazem esses registros e a acompanhante que trabalha com a escola está presente e aí ela traz para a gente o que a escola está fazendo, o que o pai observou, quais foram as reclamações (Entrevista com uma Coordenadora pedagógica, dia 14/12/2011).*



De acordo com o relato das auxiliares de apoio à inclusão, nos encontros de formação, também organizados pelas Equipes de Apoio à Inclusão, o relacionamento com as famílias era um tema recorrente.

*Olha, antes eu tinha um relacionamento maior, antes da gente começar esse curso. Eu conversava mais com ela [com a mãe]. Mas depois do curso, das regras que a gente tem que seguir, eu passo para a Elisa. Eu anotava tudo na agenda para evitar da gente ficar conversando muito. Então, eu anotava todos os dias como que tinha sido o dia dele. Tipo assim, um resumo. Se ele teve refluxo, se ele não teve, se ele comeu, se ele não comeu, se ele dormiu... Como é que foi o dia. Aí, depois desse curso, eles pediram pra gente não fazer isso. Só quando acontecesse alguma coisa extraordinária, eu pediria para a Elisa para que ela fizesse a anotação na agenda. A professora fazer a anotação (Entrevista com Sílvia, auxiliar de apoio à inclusão, dia 05/12/2011).*

*Está ajudando. Coisa que a gente achava que estava certo... da gente fazer... e não é. A questão de achar que a gente é mãezona dos meninos e a gente não é. Isso aí eu já sabia. Eu sempre falei isso com as meninas, mas elas acham que são mãezonas. Mas não é assim. Por mais que a gente goste do menino ali, saiu da porta para fora, a gente não pode levar o problema dele e nem trazer o nosso para ele. Isso aí é o que estão ensinando para a gente, mostrando pra gente. Os cuidados que a gente tem de ter com os meninos. Acho que está sendo bom, está sendo proveitoso (Entrevista com Rita, auxiliar de apoio à inclusão, dia 07/12/2011).*

Por meio do trecho a seguir, percebe-se que a professora Elisa reconheceu a evolução nas relações da família com as auxiliares e com a escola.

*No início, a interferência [das auxiliares de apoio à inclusão] era maior, porque era tudo muito diferente. O que acontecia era que, como eles saem um pouco mais cedo, até pelo tumulto de saída, chegam um pouco mais tarde, não participavam do momento da entrada. Aí, eu subia com a turma e o aluno vinha depois, era entregue à auxiliar. A auxiliar tinha o contato direto com a mãe... e a mãe passava os recados para a auxiliar de apoio, em vez de usar a agenda. Os bilhetes não eram lidos, ou não são até hoje. Não são lidos porque espera que na saída a auxiliar de apoio dê verbalmente os recados que ela precisa. Então, o contato antes era a auxiliar de apoio que ligava para a família, para saber por que o aluno não veio, dar alguma notícia, falar alguma coisa. Aí, agora a gente colocou que isso não. É a coordenação que tem que fazer isso. O dia que a auxiliar de apoio não vinha, ela ligava diretamente para a família: -“Eu não vou, não manda a criança”. Aí, a gente colocou que não pode ser por aí. A escola tem de ter estrutura para atender esse aluno em qualquer momento. Então, este ano, a gente já conseguiu colocar isso (Entrevista com a professora Elisa, dia 05/12/2011).*

Na visão da professora Elisa, a relação com as famílias deve ser construída para que possa haver uma maior participação: “*Eu acho que a gente tem de construir essa relação também com a família, que o aluno é diferente, mas a família não. A família tem de vir às reuniões, a família tem de comparecer como os outros pais, agendando, da mesma forma*” (Entrevista com a professora Elisa, dia 05/12/2011).

Mais uma vez, por meio do discurso da professora, podemos constatar que a inclusão escolar era percebida como um processo, como algo que pode ser construído pelas ações desenvolvidas no contexto escolar.

Para uma das coordenadoras, o apoio da família era mesmo fundamental no desenvolvimento da criança:

*Quando você tem um apoio da família, os meninos vão caminhando, mesmo com as limitações, com as dificuldades. Você vê que ele sai do lugar dele e tem um crescimento gradativo. Dele em relação a ele mesmo, claro. Eu não posso comparar ele em relação aos demais da turma, porque o ritmo é completamente diferente. Mas ele, em relação a ele mesmo, o que ele era no início do ano e ao final do ano o que ele já deu conta* (Entrevista com uma Coordenadora, dia 12/12/2011).

Nos depoimentos das professoras, das coordenadoras pedagógicas e das auxiliares de apoio à inclusão, ficou evidente as atitudes diferentes das famílias frente às dificuldades dos(as) alunos(as): em alguns casos, a família não participava e, em outros, a família enriquecia o trabalho da escola. Assim, foi possível perceber que situações de parcerias efetivas entre escola e família já eram uma realidade nas práticas da escola investigada. Talvez seja necessário investir na ampliação da participação familiar na vida escolar das crianças e jovens. Mas, ao considerar que o processo de inclusão encontra-se em andamento na instituição, essa estreita relação poderá ser desenvolvida para atingir um maior número de famílias.

## **6.2 Os serviços de apoio para a prática pedagógica**

Os princípios da inclusão escolar estão bem definidos na política educacional do Brasil. O ordenamento legal, principalmente a partir da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (BRASIL, 2008a), reafirma o direito de todas as

crianças frequentarem as classes comuns do ensino regular e define a articulação entre a Educação Especial e o ensino comum por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este serviço visa atender as especificidades dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas de recursos multifuncionais, na própria escola ou em centros especializados que tenham esse atendimento educacional.

Diante do exposto acima, muitas perguntas se apresentam e as questões mais pertinentes a esse processo relacionam-se com a realidade encontrada nas salas de aula das nossas escolas. Como tem acontecido o entrelaçamento dos dispositivos legais na prática docente no cotidiano escolar? Qual o apoio que a Educação Especial tem oferecido ao trabalho com os(as) alunos(as) com NEE nas salas comuns?

Discutiremos nos próximos parágrafos, o que tem se efetivado em termos das práticas pedagógicas, seus limites e possibilidades no que diz respeito aos apoios ao trabalho docente.

### ***6.2.1 O apoio ao trabalho docente: a visão dos(as) profissionais da escola***

Nas entrevistas com as professoras e com a equipe pedagógica da escola, uma das questões visava conhecer se existiam serviços de apoio para os(as) alunos(as) com NEE na escola ou na rede municipal. Os dois grupos apresentaram opiniões divergentes um do outro, mas, por outro lado, convergentes entre as participantes de um mesmo segmento.

Vamos “ouvir” primeiro a voz das docentes. As professoras expressaram não ter o apoio necessário para desenvolver o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) com NEE. Ficou evidente o sentimento de solidão das docentes e o entendimento de que o maior apoio que recebiam era o serviço de acompanhamento das auxiliares de apoio à inclusão.

A professora Samira, que já lecionou em escola especial e tinha em sua sala um aluno com Distrofia Muscular Progressiva, em relação ao apoio que recebia da escola respondeu: “*Existe a estagiária que acompanha o tempo todo. Esse é o maior apoio que a gente tem. Então, quando precisa ir ao banheiro, alimentar... Ela acompanha o tempo todo*” (Entrevista com a professora Samira, dia 30/11/2011).

A professora Andréa expressou, com outras palavras, a mesma opinião apresentada acima:

*O único serviço que realmente eu vejo que existe é o estagiário... [isto] quando eles conseguem pra você um estagiário. Porque a coisa mais difícil é ter o estagiário... Parece que a partir do ano que vem, eles liberaram o estagiário para ficar o período integral na escola (Entrevista com a professora Andréa, dia 05/12/2011).*

A professora Elisa também disse não ter uma estrutura de apoio ao trabalho docente, com os(as) alunos(as) com NEE, dentro da escola:

*Olha, na escola, a gente não tem uma estrutura montada, direcionada para o aluno com necessidades especiais, não. O que a gente tem é uma boa vontade, de quem já passou por aquela situação... quando tem um tempinho... sentar e discutir, dar umas dicas. A questão da coordenação também, da direção. E fica mais a cargo do professor mesmo sair procurando. “Oh, eu estou com isso...” Então, aquele que fala mais, que busca mais, vai ter mais apoio dentro da escola. Aquele que não busca tanto, que não pede, vai ficar sozinho mesmo (Entrevista com a professora Elisa, dia 05/12/2011).*

A professora Flávia, por outro lado, disse ter o apoio da coordenação pedagógica e das auxiliares de apoio à inclusão:

*Esse apoio da coordenação para ajudar, para orientar... e tem também as meninas [referindo-se às auxiliares de apoio à inclusão] que ajudam, e eu acho que ajudam muito. Porque na sala de aula, cheia do jeito que é, a gente não tem condições de dar aquele atendimento individualizado (Entrevista com a Professora Flávia, dia 06/12/2011).*

Das quatro professoras, somente a professora Flávia disse ter o apoio da coordenação pedagógica. Assim, é possível afirmar que ainda não existe na escola um apoio estruturado à prática pedagógica com os(as) alunos(as) com NEE. O material de Formação Docente *Educar na Diversidade* (DUK, 2005, p. 187), do Ministério da Educação (MEC), destaca que “A cultura da colaboração deve caracterizar a escola que trabalha no atendimento à diversidade”.

Para atingir esse objetivo, esse material faz a seguinte sugestão:

Para desenvolver uma escola “na e para a diversidade” é necessário a construção de uma rede de apoio que colabore com os professor(a)e(a)s para atender à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos aluno(a)s e de suas famílias. Esta rede de apoio tanto pode ser intra-institucional quanto interinstitucional, caracterizando-se pelo estabelecimento de relações horizontais que promovam a confiança e o apoio mútuo (DUK, 2005, p. 187).

Ao considerar que esse apoio é fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas que atendam as especificidades dos(as) alunos(as), insisti, durante as entrevistas, em saber como era o apoio dado pela coordenação pedagógica, se os casos dos(as) alunos(as) com NEE eram discutidos em reuniões ou individualmente com a professora.

*Especificamente, discussão sobre o Gilson não há. A gente discute sobre a turma como um todo. É claro que o Gilson está incluído, inserido na turma, então, a gente discute sobre ele, mas também, a gente fala sobre os outros alunos (Entrevista com a professora Samira, dia 30/11/2011).*

Na entrevista da professora Elisa, encontramos uma fala semelhante:

*É, a gente não discute. Apesar da gente ter muitos alunos de inclusão, é uma coisa que vai passando. A falta de tempo que a gente tem mesmo. Às vezes, a falta de envolvimento... porque não é uma coisa coletiva. Não são todos os professores que têm alunos... Se fosse, todo mundo ia gritar, a gente ia achar um tempinho. Então, a gente tem uma oficina, vai ter alguma coisa para resolver... Vamos resolver o que é de todos. Esse é de um grupo, é de um grupo grande, mas é de um grupo só, não é de todos. Então, às vezes, fica sem a gente discutir sim essas questões que a gente precisa clarear, definir melhor, para não sobrecarregar o professor e não ficar o professor totalmente à parte, sem saber o que está acontecendo, como que está indo (Entrevista com a professora Elisa, dia 05/12/2011).*

A professora Andréa também disse não existir discussões de casos e tampouco acesso a informações relativas ao aluno: “*Não. Nem de menino normal quanto mais de menino com problema. O professor é que tem que chegar e procurar, porque se depender da coordenação lhe chamar para sentar... não tem*” (Entrevista com a professora Andréa, dia 05/12/2011). E acrescentou:

*Simplesmente, quando eu cheguei... porque eu estava vindo do turno da tarde para de manhã... chegaram para mim, no dia em que eu cheguei, que era o primeiro dia de aula com os alunos, viraram pra mim e falaram assim: “Você toma muito cuidado com aquele menino ali - que na verdade era o Gustavo - porque ele tem um problema”. Mas, em nenhum momento, sentaram junto comigo para me mostrar realmente qual era o problema dele. Então, quer dizer, você tem de ir pesquisando, você que tem que perguntar, você que tem que ver o laudo, sabe? Porque se depender da escola chegar e lhe dar... ou sentar... “Oh, você tem de agir assim com ele... ele tem este e este problema”. Não fazem, não acontece (Entrevista com a professora Andréa, dia 05/12/2011).*

A falta de discussão a respeito dos(as) alunos(as) com NEE é um aspecto preocupante porque conhecer o(a) aluno(a) e identificar suas necessidades é o ponto inicial para atender suas

especificidades. Conhecer também as aptidões e as potencialidades do alunado pode facilitar o planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido e as adequações necessárias para que o acesso ao conhecimento se realize.

A professora Flávia tinha uma opinião diferente. Ela achava que o apoio da coordenação pedagógica acontecia: *“Olha, eu acho que a nossa coordenadora até faz esse trabalho muito bem. E eu também já procurei... eu olho as fichas [...] o que as professoras anteriormente falaram”* (Entrevista com a professora Flávia, dia 06/12/2011).

Uma coordenadora também fez um relato dizendo que esse apoio da coordenação acontecia. Segundo ela, no início de cada ano, as professoras recebiam informações a respeito dos(as) alunos(as) com NEE: *“Geralmente, quando o professor assume o ano com essa criança, a gente passa para ele a história, os relatórios da pasta, todas as anotações que foram feitas”* (Entrevista com a Coordenadora, dia 14/12/2011).

Para outra coordenadora, o serviço de coordenação pedagógica apoiava o trabalho das professoras em sala de aula. Ela explicou como:

*[...] fazer um trabalho bem próximo dessa turma. Porque não é o aluno, é a turma inteira em que o aluno está inserido com a professora e tudo. Não vai adiantar se eu pensar só no fulaninho, porque agora eu tenho que buscar só para o fulaninho. Não é! O fulaninho está numa sala com outros 25 que ele tem que transitar bem ali, entre a professora e os coleguinhas. Então, a coordenação faz o quê? Passa para esse professor, senta com ele, faz reuniões com ele buscando dar o máximo de opções para fazer um trabalho diferenciado com essa criança e um trabalho diferenciado que seja incluído na turma. Por exemplo, se eles estão fazendo um trabalho com literatura e essa criança tem algum tipo de problema... Quais as atividades que ela pode dar dentro desse tema para que ele possa aproveitar também a mesma aula que está sendo dada? Atividades diferenciadas, suprindo nessa parte do material [...]* (Entrevista com a Coordenadora, dia 07/04/2012)

Há uma divergência na maneira como eram percebidos esse apoio inicial, relativo à chegada do(a) aluno(a) na escola. Os dados não foram suficientes para entender essa diferença, mas as percepções das coordenadoras não se apresentaram em consonância com as das professoras, no que diz respeito ao suporte à prática com alunos(as) com NEE.

Outro aspecto que é preciso considerar diz respeito ao volume de tarefas desempenhadas pela coordenação pedagógica que podem sobrecarregar as profissionais e comprometer a qualidade

do atendimento às professoras. A sobrecarga de trabalho das coordenadoras, talvez seja uma explicação apropriada, no caso da escola investigada, para a falta da organização de um apoio adequado e esperado pelas professoras à prática pedagógica com os(as) alunos(as) que apresentavam NEE.

Mittler (2003), ao analisar a implementação da política de Educação Inclusiva no Reino Unido, apresenta os desafios para um profissional que pode ter uma contribuição significativa no desenvolvimento de apoios aos(as) professores(as) e famílias. Trata-se do **Coordenador de Necessidades Especiais**. De acordo com o autor, o papel do Coordenador de Necessidades Especiais na escola é “[...] o de um facilitador e gerente, alguém cuja tarefa é apoiar os colegas e o sistema regular de ensino a responderem às necessidades de todos os seus alunos” (MITTLER, 2003, p. 134).

Essa pode ser, talvez, uma alternativa para minimizar a carga de trabalho das coordenadoras na realidade das nossas escolas. Uma professora que acumulava o cargo de coordenadora sinalizou, na sua fala, a necessidade dessa “interlocução específica” dentro da escola:

*Agora, tem de ter essa interlocução específica porque a coordenação não dá conta. Porque você aqui tem de dar conta das cobranças burocráticas que são necessárias, na prefeitura, de todo o resto do ciclo. Fora as questões globais da escola: uma comemoração da escola, uma festa junina, uma festa da família que é o ano inteiro. Você trabalha com projetos voltados para isso. É excursão que cai para a coordenadora. Excursão com o conteúdo que está sendo trabalhado. Aí vem autorização, locação de ônibus, contatos e tudo mais. E ainda os alunos com deficiência que são muitos e com tipos de deficiência diferentes. E para cada um tem de ter estratégias diferentes. Então, não dá! Tem de ter uma articulação mais efetiva (Entrevista com a professora Elisa, dia 25/04/2013).*

Ao responder a respeito do apoio que a rede municipal disponibilizava para as docentes e os(as) alunos(as) com NEE, a professora Samira disse:

*Tem uma acompanhante, que vem na escola... O contato dela comigo é pouco, mas ela tem um contato bem maior com a direção da escola. Imagino que ela passa as discussões... o que ela veio fazer, como fazer... Mas ela tem um contato maior com as estagiárias. Eu a vejo aqui. Ela não vem na sala, não conversa comigo... Eu não tenho um contato direto com ela (Entrevista com a professora Samira, dia 30/11/2011).*

A resposta da professora Andréa seguiu nessa mesma direção:

*Falta uma comunicação muito grande da escola, da regional, da secretaria. Você não tem apoio nenhum. Então, você trabalha no escuro. É você realmente errando e acertando. Entendeu? Você vê o que dá certo com essa criança? Deu errado, vamos tentar de outra maneira. Mas sem ter orientação (Entrevista com a professora Andréa, dia 05/12/2011).*

A professora Flávia afirmou que tinha apoio da rede municipal, mas, por outro lado, descreveu os atendimentos que seu aluno recebia na Associação Mineira de Reabilitação (AMR), apoio relacionado à área da saúde. Ela tentou falar a respeito do acompanhamento do aluno na rede, mas não tinha informações suficientes para explicar o tipo de atendimento. Disse que a acompanhante de inclusão da regional já havia conversado com ela a respeito do aluno e que a coordenadora poderia explicar melhor.

A professora Elisa explicou a existência de um apoio para alunos(as) e professores(as) na rede municipal, mas demonstrou não saber ao certo como funcionava o serviço:

*Agora, tem na rede, a gente tem o núcleo de inclusão, a gente tem uma sala, que funciona no Henriqueta Lisboa [nome da escola da regional nordeste onde funcionava a sala de recursos], ela é regionalizada, que chama AEE. Apoio... [Eu falo para a professora: Atendimento Educacional Especializado]. É. Essa sala atende aos alunos. Teve durante o ano passado todo, falando da minha experiência. A gente teve, uma vez por semana, uma pessoa dessa sala que vinha na escola dar um retorno sobre os alunos nossos que eram atendidos lá. Os alunos que não deram conta de serem atendidos lá... vinha uma pessoa de lá para trabalhar com o aluno aqui, em sala de aula. Então, durante o ano passado todo, a gente tinha... Só que não são todos os alunos que têm esse atendimento. Tem aluno com deficiência que fica só na escola mesmo. Que não vai lá, porque não tem a necessidade de um atendimento fora da escola. Agora, é o caso, se a gente procurar, a gente tem esse núcleo que a gente pode buscar... Este ano, elas vieram na escola, no início do ano, poucas vezes, atenderam mais os alunos lá. E alguns alunos não foram atendidos. Então, este ano, eu senti o trabalho da escola mais sozinho mesmo. Só na escola, o ano passado era mais freqüente (Entrevista com a professora Elisa, dia 05/11/2011).*

As professoras começaram a falar do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas ficou evidente que essa modalidade de atendimento ainda não estava muito clara para elas. Na fala da professora Samira, como já vimos anteriormente, ela afirmou que a escola tinha uma acompanhante de inclusão, mas que não tinha contato direto com ela. A acompanhante tinha uma frequência de visitas à escola, mas não comparecia à sala de aula.

As informações, dentro da escola, a respeito do AEE não eram claras. O depoimento da professora Elisa esclareceu que faltava uma ação contínua e coletiva.



*Tem um investimento... essa sala de AEE, por exemplo. As auxiliares de inclusão que estão aí. É gasto. E não tem um efeito muito significativo. O quê que está faltando aí? Acho que esse entrosamento que não tem. A escola muito ainda sozinha... Por quê? Tem que ter gente que entende. Falta essa rede de apoio. Existem outros profissionais trabalhando com a criança, mas a gente não tem acesso. “Ah, não, é só a escola ligar...”. Não é porque a escola tem outros problemas também e não dá para a gente ter esse contato tão estreito. Então, talvez, a equipe de inclusão tivesse que ficar por conta disso. De fazer esses contatos e de, talvez, montar esses encontros que não fossem por escola. Mas **alguns encontros que dessem a gente o instrumental para trabalhar com esses meninos** (Entrevista com a professora Elisa, dia 05/12/2011, grifo nosso).*

O grifo acima objetiva chamar a atenção para a apresentação que a professora fez a respeito de uma das funções da Equipe de Apoio à inclusão e também do professor(a) do AEE: a interlocução com o professor regente para troca de sugestões no trabalho com alunos(as) com NEE. Mas ela se referiu a tal interlocução como uma “possibilidade”, evidenciando que não existia um conhecimento a respeito da política que norteia as ações educacionais inclusivas.

Uma explicação para o fato de encontrar lacunas no conhecimento da comunidade escolar, a respeito das ações do AEE, pode estar relacionada ao curto período de tempo de trabalho da rede municipal com essa modalidade de atendimento. De acordo com informações do Núcleo de Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência, cedidas em uma visita realizada a esse departamento da administração escolar do município, em março de 2013, a implantação do AEE na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte teve início no ano de 2010. Assim, em 2011, período da pesquisa de campo, a prática desse atendimento e as informações a seu respeito ainda eram novidades para as professoras.

No ano de 2011, segundo informações da escola, do total de 18 alunos(as) com NEE matriculados, somente sete frequentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nas quatro turmas observadas havia um total de sete alunos com NEE e desses, quatro recebiam assistência do AEE.

A professora Andréa também apresentou queixas em relação à assistência da rede ao trabalho docente.

*Porque se a pessoa não vem aqui para lhe perguntar, para lhe questionar, como que ela vai saber a necessidade da escola, daquela criança? O que está precisando? O que o professor está querendo a mais? Você não tem conversa nesse sentido. Se você tem uma conversa, a pessoa vem para falar*

*sobre a criança. Tem esse laudo, toma esse remédio, pronto acabou. Mas não volta para saber o que você está fazendo. Como que a criança dá conta? Como nós podemos melhorar? Não tem. Eu acho uma frustração muito grande. Porque, eu fico pensando, nós como mães, será que a gente queria uma inclusão dessas para os nossos filhos? Eu não queria uma inclusão dessa para o meu filho. Porque eu acho que todo indivíduo tem o direito a ter mais (Entrevista com a professora Andréa, dia 05/12/2011).*

Na opinião das professoras, o apoio dentro da escola e na rede municipal ainda não apresentava, no período das entrevistas, características positivas de um serviço organizado para atender as professoras e os(as) alunos(as). Mas, no depoimento das coordenadoras, encontramos uma visão diferente.

*Apoio que você diz, como? Os serviços que a gente tem é o professor que, muitas vezes, ele é que vai fazer adaptações. E o que a gente tem é um acompanhante... Que é da inclusão e a equipe do AEE que vem também dar algum suporte em atividades que eles estão fazendo lá nas salas de apoio. Voltando e fazendo mesmo uma ponte para o professor trabalhar (Entrevista com uma Coordenadora, dia 12/12/2011).*

A coordenadora esclareceu que os(as) alunos(as) frequentavam o AEE duas vezes por semana e a professora que fazia esse atendimento vinha à escola uma vez por semana. “Ela vai para a sala do professor, assiste a criança. Ela traz relatórios para repassar para a professora com as coisas que foram trabalhadas com o aluno no AEE” (Entrevista com uma Coordenadora, dia 12/12/2011).

Na fala de outra coordenadora, também apareceu a afirmação sobre o acompanhamento “frequente” do AEE ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

*O que nós temos é a acompanhante de inclusão, o AEE, que funcionou este ano em outra escola, que dá apoio a essas crianças. E a acompanhante que sempre está na escola. Agora, o que eu estava dizendo é que aqueles meninos que os pais têm consciência da necessidade dos filhos e que está trabalhando junto com a escola, eles têm acompanhamentos fora da escola e já trazem para a gente relatórios (Entrevista com uma Coordenadora, dia 14/12/2011).*

Uma terceira coordenadora, ao responder se existiam serviços de apoio na escola, disse:

*Na escola, não. Tem o AEE que trabalha com alguns desses alunos, que não são todos, não é? E o acompanhamento da regional com o acompanhante da inclusão. Os meninos que estão lá no AEE são muito bem atendidos. O pessoal do AEE vem... tem uma preocupação em fazer essa parceria com a*

*escola. A gente vê isso. Pois é, essa é a parceria. Elas vêm aqui de tempos em tempos. Passam para a professora o que eles estão trabalhando lá. Dão dicas de como os meninos podem ser trabalhados melhor dentro da sala. Mas, são poucos os meninos que são atendidos lá. O ideal seria que fossem todos (Entrevista com uma Coordenadora, dia 07/04/2012).*

Uma professora, ao descrever o processo de alfabetização de uma aluna com deficiência intelectual, relatou que ela frequentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que ajudou muito no seu processo de aprendizagem, principalmente na matemática, disciplina em que a aluna tinha mais dificuldades. De acordo com a professora, nesse caso, a parceria entre o AEE e a escola foi produtiva: *“No caso dela foi prova concreta que escola e AEE juntos, desenvolvem um bom trabalho para alguns alunos”* (Entrevista com a professora Elisa, dia 05/12/2011).

Essa parceria relatada, e que as professoras não reconheceram acontecer, exceto no caso dessa aluna, é o que está posto nas orientações a respeito do funcionamento do AEE. O atendimento do(a) aluno(a), no turno inverso da escolarização, de acordo com a Resolução Nº 4 (BRASIL, 2009b), artigo 9º, deve ser um trabalho de parceria com a escola, a família e outros atendimentos do(a) aluno(a):

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009b, p. 2).

Assim, o AEE tem como objetivo maior eliminar as barreiras que interferem na participação dos(as) alunos(as) no processo de aquisição de conhecimentos e da autonomia dentro e fora da escola. Mas, é preciso lembrar que um aspecto muito importante do AEE é a sua articulação com o trabalho desenvolvido dentro da sala de aula. A parceria com o(a) professor(a) regente é fundamental para o sucesso do atendimento do(a) aluno(a): é a Educação Especial acontecendo nas escolas regulares e seguindo os princípios da política nacional de 2008.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 16).

A Resolução nº 4 também traz, no artigo 13º, as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – **acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;**

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – **orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;**

VII – **ensinar** e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – **estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares** (BRASIL, 2009b, p. 3, grifos nosso).

O uso dos grifos, no texto da Resolução, objetiva destacar as diretrizes legais voltadas para uma aproximação da Educação Especial com a educação na perspectiva da inclusão. É uma aproximação importante e necessária, pois, acreditamos que é preciso caminhar no sentido de romper com a dicotomia entre Educação Especial e Educação Inclusiva.

Os cadernos orientadores da política de inclusão na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte afinam-se com a política nacional e, na descrição das atribuições das Equipes de Apoio à Inclusão, um dos objetivos, relacionado ao acompanhamento pedagógico, determina: “Aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem, da organização da turma, das estratégias em sala de aula e das atividades que poderão promover a inclusão de cada estudante” (BELO HORIZONTE, 2012b, p. 9).

Pletsch (2009b, p. 60) discute a divisão entre Educação Especial e Educação Inclusiva e aponta que no Brasil, “[...] a inclusão ainda é vista como uma responsabilidade “setorializada”

da Educação Especial, e não como um conjunto de medidas que o sistema de ensino *como um todo*, de maneira *interdisciplinar*, deveria adotar para efetivar tal proposta”. Para a autora “É como se vigorasse no Brasil uma espécie de ‘Educação Especial Inclusiva’” (PLETSCH, 2009b, p. 60)

Menezes (2012) reforça a necessidade do diálogo entre a Educação Especial e o ensino regular e que esse diálogo se configure como um processo de “mão dupla”, ou seja, que os profissionais do ensino comum possam adquirir competências para elaborar e aplicar adaptações curriculares que atendam as necessidades dos(as) alunos(as) que apresentam NEE. E quanto aos profissionais da Educação Especial, eles poderão ampliar “[...] seus conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem, distanciando o foco das dificuldades específicas do alunado que esteve por longos períodos exclusivamente sob sua responsabilidade” (MENEZES, 2012, p. 61). Assim, de acordo com a autora, poderão “[...] desenvolver estratégias mais voltadas para o ensino de habilidades acadêmicas”, tirando o foco, comumente dado pela Educação Especial, do desenvolvimento de habilidades sociais e de vida autônoma (MENEZES, 2012, p. 61).

Assumir os dispositivos legais nas práticas educacionais, aproximando o AEE do trabalho desenvolvido nas salas de aula do ensino regular, pode ser uma alternativa viável para que a Educação Inclusiva seja implementada com sucesso. Essa articulação ainda não acontece da maneira desejada pelas professoras, na realidade investigada.

Uma professora apontou que a falta de pessoal para atender às demandas das escolas era um dificultador para um atendimento em melhores condições:

*Então, tem de partir é da secretaria com a equipe de inclusão deles e chegar dentro da escola e saber o que acontece. Porque eles não sabem. Eles acham que a criança que está dentro da sala está muito bem servida. Mas não é assim. Você está lidando com pessoas, não está lidando com papel. Cada caso é um caso. Então, eu acho que tem de ter sim, não é só uma acompanhante de inclusão. Se a escola tem 15 crianças de inclusão porque que vai ter só uma pessoa? Cada caso é um caso, não é verdade? Às vezes, ela está aqui, mas ela tem de ir para outra escola. Então, tinha de ser uma pessoa para cada escola. Igual essa acompanhante, acho que ela trabalha em mais de 10 escolas... acompanhando. Não dá conta. No dia que ela veio conversar aqui, toda hora o telefone dela tocava de outras escolas. Então, ela tem de ficar aqui meia hora e sair para outra, ir pra outra, e não conclui o trabalho dela. Então, eu acho que tinha de disponibilizar mais pessoas para cada escola, para realmente acompanhar aquelas crianças. Acho que*

*está faltando é isso* (Entrevista com a professora Andréa, dia 05/12/2011).

O investimento material e humano é imprescindível para que as políticas de inclusão se efetivem na realidade das instituições escolares. A lógica do custo benefício, com valorização do menor gasto com maior eficiência, que tem sido a base liberal e economicista da política educacional no Brasil, é criticada por Bezerra e Araújo (2013, p. 584).

Entendemos que a análise crítica acerca das questões educacionais, como a inclusão escolar de pessoas com deficiência, não pode dispensar o debate econômico e político, vale dizer, as interfaces entre estrutura e superestrutura. A educação também possui sua Economia Política e sua Política Econômica, das quais o pensamento deve se ocupar para atingir o concreto pensado, a rica totalidade de inúmeras relações e determinações tão almejada por Marx.

Diniz (2012), ao discutir a noção de apoio para efetivação da inclusão escolar aponta que em algumas situações pode ser necessário ter em sala de aula um(a) assistente de apoio, um(a) estagiário(a) ou mesmo outro(a) professor(a). E a autora reforça que: “Para viabilizar esses novos mecanismos, é preciso alterar o valor *per capita* por aluno(a) especial. É claro que ele(a) custará mais que um(a) aluno(a) que não possui especificidades de tal ordem” (DINIZ, 2012, p. 35). E acrescenta que caso não haja investimentos, a inclusão pode se configurar como um discurso que garante o acesso à escola, mas não a permanência do aluno(a) com qualidade.

As proposições legais das políticas nacional, estaduais e municipais referentes à Educação Inclusiva constituem um ordenamento importante, mas, para que se efetivem, por meio de transformações nas práticas educacionais, são necessários investimentos na formação e contratação de profissionais que possam realizar a interlocução com as escolas e seus professores(as), garantindo assim que o processo ensino-aprendizagem direcionado a alunos(as) com NEE seja mesmo uma construção dialogada.

Outro tipo de apoio, que discutiremos a seguir, e acontece no dia a dia das salas de aula, é o trabalho do(a) acompanhante dos(as) alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e que recebe nomenclaturas diferentes, dependendo da rede de ensino. Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) esses acompanhantes, inicialmente, eram estagiários(as) do ensino médio ou da educação superior, disponibilizados(as) para atuar junto aos alunos(as) com NEE. Atualmente, recebem o nome de **auxiliares de apoio à inclusão**, denominação que até a época da pesquisa de campo ainda

não havia sido incorporada pela comunidade escolar que sempre usava o termo “estagiária” ao se referir às acompanhantes<sup>31</sup>.

### ***6.2.2 O trabalho das auxiliares de apoio à inclusão***

As quatro professoras cujas práticas foram observadas mais de perto, tinham auxiliares de apoio à inclusão acompanhando os(as) alunos(as). Nas turmas das professoras Samira e Flávia, havia apenas um aluno, em cada sala, com NEE e cada um tinha uma auxiliar que o acompanhava. A professora Andréa tinha dois alunos, sendo que um tinha auxiliar e o outro não. E, na sala da professora Elisa, eram dois alunos e uma aluna com NEE. A auxiliar acompanhava somente o aluno com autismo.

Para efetivar a contratação do(a) auxiliar de apoio à inclusão, as escolas da RMEBH devem solicitar o serviço junto à Equipe de Apoio à Inclusão da regional a que pertence. A Equipe avalia a necessidade do(a) acompanhante junto à escola. Os critérios para disponibilizar o serviço relacionam-se com a necessidade do(a) aluno(a) referente à autonomia para atividades de vida diária: locomoção; cuidados de higiene, utilização do banheiro, uso de utensílios para alimentar-se; mediação para o uso de comunicação alternativa; uso de equipamentos para respiração, sondas ou bolsas coletoras que necessitam ser manuseadas no tempo de permanência na escola (BELO HORIZONTE, 2010).

A partir de 2011 a Caixa Escolar<sup>32</sup> das escolas passou a contratar os(as) auxiliares de apoio à inclusão que deveriam ter idade mínima de 21 anos, ensino médio completo e participar das formações oferecidas pela Equipes de Apoio à Inclusão. Os(as) auxiliares também passaram a receber uniforme completo fornecido pela rede municipal: calça comprida, blusa, tênis, agasalho de frio e avental - para uso nos momentos de higiene e alimentação dos(as) alunos(as).

*É um tipo diferente de contratação. Antes eu era estagiária, agora sou uma funcionária da Caixa Escolar e trabalho como auxiliar de apoio à inclusão*

---

<sup>31</sup> Na escola investigada todas as acompanhantes eram mulheres.

<sup>32</sup> A Caixa Escolar é uma sociedade civil de caráter jurídico, de direito privado, sem fins lucrativos que tem como principal atribuição gerir os recursos financeiros vindos do Município, União e doações para custear as atividades pedagógicas, a manutenção e a conservação física do prédio escolar e de equipamentos, bem como a aquisição de funcionários e estagiários necessários ao funcionamento da escola (REGIMENTO ESCOLAR, 2011).

(Entrevista com Sílvia, auxiliar de apoio à inclusão, dia 05/12/2011).

*Era estagiária, agora é carteira assinada. A gente é contratada pela Caixa Escolar, carteira assinada. Porque, como estagiária, você quase não tem direito nenhum. Você trabalhava um ano, acabava o contrato, é isso aí pronto, tchau. Agora tem carteira assinada, tem férias* (Entrevista com Rita, auxiliar de apoio à inclusão, dia 07/12/2011).

Ao ser questionado se a mudança no tipo de contratação trouxe benefícios, uma das auxiliares respondeu:

*Ah sim, para mim agora é mais seguro. Porque como estagiária, de 6 em 6 meses tinha de renovar. Eu tinha de ir na faculdade, pegar o comprovante se eu era estudante, quando eu estava estudando na faculdade... Aqui não. Aqui é carteira assinada, então, eu me sinto mais segura em relação ao meu trabalho* (Entrevista com Sílvia, auxiliar de apoio à inclusão, dia 05/12/2011).

Essa mudança, além de beneficiar os funcionários, também proporcionou melhorias para o atendimento das necessidades dos(as) educandos(as), pois diminuiu a rotatividade das pessoas que trabalham diretamente com os(as) alunos(as). As trocas constantes eram fatores de dissabores devido ao rompimento frequente das relações entre acompanhantes e alunos(as)

Outra mudança apontada pelas auxiliares relacionava-se à formação mensal que a rede municipal oferecia:

*O trabalho mudou no sentido de que a prefeitura paga cursos para a gente. Nós estamos fazendo um curso mensal... amanhã mesmo nós teremos um curso de formação. Então, eu acho isso ótimo. Para o meu currículo é ótimo!* (Entrevista com Sílvia, auxiliar de apoio à inclusão, dia 05/12/2011).

Quanto ao conteúdo do curso, as auxiliares relataram:

*A gente tem curso de cuidados de higiene... No último curso, o enfermeiro ensinou até a forma da gente lavar as mãos, tudo...Acho muito interessante. E cada curso tem uma área específica. Tem muita coisa sobre PC [Paralisia Cerebral]. Todas nós estamos tendo. Algumas no turno da manhã, outras no turno da tarde. No nosso horário de trabalho. E eu acho ótimo porque a dúvida que a gente tem em relação a nossa relação com o professor, com a coordenação, com a direção, com os próprios pais das crianças, são todas explicadas. A gente tira as dúvidas, como devemos desenvolver nosso trabalho, até onde vai nossa responsabilidade, a partir de que momento não é mais nossa responsabilidade. Então, isso é muito bom!* (Entrevista com Sílvia, auxiliar de apoio à inclusão, dia 05/12/2011).

*Foram quatro formações que a gente teve. Agora, parece que este ano*



*acabou. Para o ano que vem eles estão programando mais. Pediram sugestões para a gente, para poder falar que tipo de curso que a gente queria, que tipo de palestra a gente queria assistir para as próximas formações. Para a Prefeitura, saber o que a gente precisa, o que a gente quer. O pessoal pediu para fazer Libras. Eu coloquei que precisaria mostrar para a gente a relação de todas as deficiências, uma por uma, não é só jogar por alto as deficiências (Entrevista com Rita, auxiliar de apoio à inclusão, dia 07/12/2011).*

Em relação às responsabilidades das auxiliares, o Ofício Municipal nº 262/2011, de 30 de março de 2011, explicita as funções do Auxiliar de Apoio à Inclusão:

- Apoio à locomoção do assistido;
- Cuidados com a higiene, utilização do banheiro, troca de fraldas;
- Uso de utensílios para apoio na alimentação do aluno, cuidados na alimentação por sonda e no uso de utensílios para alimentação;
- Uso de equipamento para respiração, sondas ou bolsas coletoras que necessitam ser manuseadas no tempo de permanência na escola;
- **Mediação para o uso de recursos de comunicação alternativa;**
- **Apoio ao professor nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e organização do trabalho junto ao aluno com deficiência;**
- Apoio ao professor com deficiência na organização da rotina em sala de aula, registros, auxílio na confecção de materiais e atividades (BELO HORIZONTE, 2011, p. 3, grifo nosso).

As funções relacionam-se aos cuidados físicos, necessários em alguns casos, e o apoio também nas atividades pedagógicas. Mas, o trabalho dos acompanhantes nas salas de aula vem recebendo críticas relativas ao tipo de relacionamento estabelecido com os(as) alunos(as) com NEE que, muitas vezes, se baseia na superproteção e interfere na interação com as professoras. Com o objetivo de conhecer o que pensavam as professoras a respeito do trabalho das auxiliares de apoio à inclusão, essa questão constou do roteiro de entrevista. Vejamos a situação encontrada.

A professora Elisa apresentou um depoimento reflexivo a respeito do entrelaçamento da sua prática e o trabalho das auxiliares:

*Em alguns momentos, ela é fundamental dentro da sala de aula. É muito difícil definir isso. Para não caracterizar aquele “quebra-galho”. O menino deu problema, vem cá a auxiliar de apoio e leva o menino. O menino precisa ir ao banheiro... Mas tem momentos que precisaria do aluno estar sozinho. Isso, eu falando da minha experiência, não é? Eu tive a oportunidade de trabalhar com duas... duas pessoas diferentes neste trabalho e vi que a tendência de todas duas era de ser a mãe, a mãezona, cuidar do menino, não*

*é? E que, às vezes, isso para a criança atrapalha. Porque ela fica muito ligada e muito dependente à pessoa e compromete um pouco o entrosamento com os colegas e a própria relação com a professora. Então, é difícil demais definir em que momento que vai entrar. Eu consegui mais ou menos estabelecer alguns momentos que eu trabalharia com o aluno, mas ainda é difícil... eu sinto que é difícil. Porque vem muito essa questão de apego mesmo. Como cuidam da alimentação, como cuidam do banheiro, da higiene, fica uma coisa muito maternal e muito afetiva. Então, a hora que o menino, que a criança fica com uma dificuldade ali de se insistir numa atividade... que, às vezes, acha melhor tirar aquela atividade para não causar um sofrimento. Coisa que, às vezes, o sofrimento naquele momento, insistir: fica sentado, vamos fazer... Vamos repetir, não é assim... A gente tem de fazer... Então, às vezes, prejudica um pouco. (Entrevista com a professora Elisa, dia 05/12/2011).*

No relato acima podemos perceber a preocupação da professora com os papéis que cada profissional desempenhava junto ao educando(a) e a necessidade de estabelecer uma relação pedagógica com o(a) aluno(a) que apresenta NEE. Ela disse que conseguiu estabelecer alguns momentos para trabalhar com o(a) aluno(a). Esse é um aspecto importante que está diretamente ligado a outra crítica a respeito do trabalho das auxiliares nas salas de aula: o fato do(a) aluno(a), na maioria das vezes, ser responsabilidade da auxiliar e não da professora. Nesse caso, a auxiliar corre o risco de se transformar em **companheira de exclusão** do(a) aluno(a). Ficam os dois à margem na sala de aula.

Ainda em relação ao depoimento anterior, a professora demonstrou que achava importante apostar na possibilidade do(a) aluno(a) aprender e isso, muitas vezes, pode acontecer pela insistência, pelo envolvimento do(a) aluno(a) no trabalho pedagógico. Como diz Meirieu (2005) é preciso assumir o caráter impositivo dos programas escolares. E mesmo assim, para o autor, é possível e necessário recuperar o sabor do saber na insistência:

*Que a inserção no próprio movimento do conhecimento restitui aos saberes escolares seu “sabor”. Pois “saber” e “sabor” têm a mesma raiz latina, e o papel da Escola é justamente recuperar essa unidade semântica, fazer dos saberes objetos de interesse em si mesmos, permitir a cada aluno inserir-se na aventura coletiva do conhecimento (MEIRIEU, 2005, p. 83).*

O processo de aquisição de conhecimentos, na maioria das vezes, é árduo e trabalhoso e o(a) aluno(a) com NEE também deve realizar sua parte no esforço pela aprendizagem. Assim, a presença da auxiliar de apoio à inclusão na sala de aula deve, então, desvincular-se da perpetuação de percepções do(a) aluno(a) com NEE ligadas à imagem do “incapaz” do “coitado” que não precisa se esforçar.

Retomando a questão a respeito dos papéis que cada profissional deve desempenhar, para a auxiliar da turma dessa professora, estavam bem definidas as funções de cada uma: “*A professora que programa o plano de aula, não é minha responsabilidade o plano de aula. Mesmo que eu tenha meu curso superior. É a professora. É ela que programa o plano de aula para a criança de inclusão*” (Entrevista com Sílvia, auxiliar de apoio à inclusão, dia 05/12/2011).

A outra auxiliar, Rita, acompanhava dois alunos, um em cada turno. A respeito do trabalho na sala da professora Andréa, ela disse: “*Então, é mais para ajudar mesmo a professora. Ela dá atividades, eu passo para ele, eu explico para ele. Ela explica o jeito que é para passar para ele, mostro para ele como é para fazer, vou ajudando*” (Entrevista com Rita, auxiliar de apoio à inclusão, dia 07/12/2011).

No trabalho com o aluno Valter, da professora Flávia, a auxiliar relatou que, às vezes, as atividades acabavam e ela ficava sem saber o que passar para o aluno. “*A atividade acabou, como você vai fazer? Por mais que eu tenha formação em ser professora, por mais que eu seja professora, ali ela que é a professora dele*” (Entrevista com Rita, auxiliar de apoio à inclusão, dia 07/12/2011).

Assim, percebemos uma sintonia entre as falas das auxiliares no sentido de terem conhecimento sobre as funções que deviam desempenhar. Ficou evidente durante as entrevistas que essa sintonia estava diretamente ligada à formação que participavam. Esse aspecto também se evidenciou quando elas falaram da relação com as famílias: a necessidade de respeitar uma hierarquia, pois a professora é que deve fazer o contato e não a auxiliar. Parece que a formação oferecida pela rede municipal para as auxiliares trouxe consequências positivas para a prática com os(as) alunos(as) com NEE.

As professoras Andréa e Flávia também ressaltaram a importância do trabalho das auxiliares:

*Então, eu acho que tem uma grande diferença do aluno com um apoio, com estagiário e um aluno sem estagiário. É isso... Porque se o estagiário é dinâmico, ele acaba fazendo a criança se tornar igual aos outros. Agora, a partir do momento que os estagiários acham que é só ficar ali do lado do menino para ele não bater no outro, o menino não progride* (Entrevista com a professora Andréa, dia 05/12/2011).

*Eu acho que ajuda muito. Dentro da escola é esse apoio que eu tenho. Olha, com todas as estagiárias que eu convivi, que foram três... eu já tive três crianças... a gente tinha um relacionamento muito bom. Eu escolhia as atividades, orientava como ela podia fazer, e eu senti que no meu trabalho foi um ponto muito positivo, porque eu não dou conta de trabalhar com os outros alunos e ao mesmo tempo ajudar. Até mesmo porque assim, um minuto que eu fico lá para tomar uma leitura, as outras crianças bagunçam. [...] E, ultimamente, os alunos estão mais indisciplinados. Então, eles não conseguem ficar concentrados enquanto a professora dá aquele apoio individualizado à criança com necessidades especiais. E ela, a auxiliar, me ajuda nisso. Porque ela faz um trabalho individualizado de tomar a leitura, de estabelecer esse diálogo com essa criança. Então, essa pessoa sendo preparada, não para fazer o trabalho do aluno, mas orientar, questionar... Eu acho positivo. (Entrevista com a professora Flávia, dia 06/12/2011).*

As quatro professoras disseram ter um bom relacionamento com as auxiliares e reconheceram que a presença delas em sala de aula era um apoio importante para o trabalho com os(as) alunos(as) com NEE.

Ao retomar o objetivo geral desta pesquisa, conhecer e analisar os fatores que possibilitam ou limitam a construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública, mais especificamente, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, pretendemos nos aproximar das práticas construídas dentro das salas de aula.

No caminho percorrido até este ponto, alguns aspectos já foram apresentados e discutidos. Agora, antes de abrir as portas das salas de aula e olhar de perto as práticas docentes com os(as) alunos(as) com NEE, retomemos alguns conceitos importantes para o entendimento dos dados coletados na pesquisa de campo.

### **6.3 As práticas pedagógicas: o fazer docente**

Na introdução desta tese, apresentamos o conceito de prática pedagógica inclusiva como sendo aquela em que o(a) professor(a) considera a diversidade de seus alunos(as) e tenta atender suas necessidades educacionais flexibilizando as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento.

No caminho percorrido até este ponto, as práticas pedagógicas com educandos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento foram apresentadas e discutidas em diversos aspectos. Isso, devido ao fato de considerarmos que a prática pedagógica não se

limita às atividades dos(as) professores(as) em sala de aula (GARCIA, 2005). Mas, agora, vamos focalizar as práticas dos(as) professores(as), o fazer docente com alunos(as) com NEE.

Na perspectiva de Garcia (2005, p. 36), a prática pedagógica docente é constituída por um “[...] conjunto de ações, posturas e práticas didáticas do professor envolvidas no planejamento, desenvolvimento e avaliação de sua ação docente junto a seus alunos, em sala de aula”. Ações estas que são condicionadas pelos sistemas educacionais e pelas instituições escolares em que estão inseridas. Dessa maneira, “O professor, em relação à escola, é determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser, recebe influências do ambiente escolar, também ele influencia este mesmo ambiente” (GARCIA, 2005, p. 36). Uma relação em que o ser político, social e pessoal do profissional da educação é afetado pelo contexto sócio-político-cultural da instituição escolar.

Nóvoa (2012), ao discutir as grandes mudanças ocorridas na forma de organização dos sistemas de ensino e nas concepções pedagógicas, que dão origem ao modelo de escola que conhecemos até hoje, aponta que a primeira grande mudança aconteceu na segunda metade do século XIX com a introdução da escolaridade obrigatória: “[...] todas as crianças, numa certa idade da sua vida, deviam ser alunos” (NÓVOA, 2012, p. 7). E a segunda mudança aconteceu no início do século XX com a introdução de novos conceitos:

[...] a centralidade da criança, a sua especificidade, os seus interesses, as suas motivações; a necessidade de uma educação integral, que desenvolva a criança em todas as dimensões; a importância de uma escola activa, que apele à participação dos alunos; a diferenciação pedagógica, não tratando todos os alunos por igual, mas antes respeitando as características próprias de cada um (NÓVOA, 2012, p. 8).

De acordo com Nóvoa (2012), essa “modernidade pedagógica” demandou transformações nas concepções a respeito do que é educar, ensinar e aprender, assim como a luta pela *escola para todos* pode ser considerada como uma das principais características da educação na contemporaneidade. Todos na escola: mas o que fazer com aqueles que não querem aprender, é a pergunta que o autor coloca.

Ampliamos a discussão ao acrescentar a seguinte questão: o que fazer com os(as) alunos(as) que não conseguem aprender no mesmo tempo e ritmo dos demais, em decorrência de

apresentarem diferenças significativas no seu desenvolvimento que podem vir a direcioná-los ao fracasso escolar?

Segundo Castanheira (2004), o Brasil, ao final da década de 1990, conseguiu universalizar o acesso ao ensino público e gratuito. Mas, os programas de avaliação do ensino demonstram que o fracasso escolar ainda é uma realidade presente nas escolas públicas. Para a autora: “A dificuldade da escola em assegurar aos seus alunos o acesso aos bens culturais evidencia que sua efetiva democratização requer mais do que, simplesmente, a ampliação do número de vagas disponíveis à população em idade escolar” (CASTANHEIRA, 2004, p. 19).

Assim, podemos dizer que a escola precisa mudar para atender a todos(as) e não somente os(as) alunos(as) que apresentam necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. A escola do século XX, denominada por Nóvoa (2004, p. 13) como “escola única”, ou seja, “[...] uma escola comum para todos os alunos, sem distinção de classes”, cumpriu seu papel de promover a mobilidade social, mas, “[...] hoje, não é possível mantermo-nos encerrados no interior de uma visão unificada, uniformizadora, do ensino e da pedagogia. Precisamos abrir a escola (as escolas) a uma diversidade de práticas e de realidades”.

Alinhado com os autores anteriormente citados, encontramos o trabalho de Perrenoud (2000) que discute a chamada “pedagogia diferenciada”, colocando-a na linha de frente contra o fracasso escolar e as desigualdades. Para o autor:

Praticar uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele. Para chegar a isso, deve-se compreender o que se passa em sua mente, ou seja, entrar em relação, instaurar um diálogo sobre o saber e a aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 73).

O autor esclarece que, se o objetivo é dar a todos(as) chances de aprender, independente da sua origem social e cultural, então, a pedagogia diferenciada é uma pedagogia *racional*. Perrenoud (2000) classifica dois tipos de diferenciação: diferenciação intencional e diferenciação involuntária. A primeira relaciona-se com as discriminações positivas que buscam diminuir as desigualdades por meio de ajudas aos alunos(as) em situação de fracasso escolar. A segunda diz respeito a um processo *selvagem*, pouco consciente, em que o

professor trata de forma diferente seus alunos(as), causando efeitos negativos e reforçando as desigualdades.

Mas, como aconteceu, o atendimento das diferenças nas salas de aula observadas? Acontecia reforço ou diminuição das desigualdades? Vejamos então, como as professoras de uma escola pública trabalhavam com as diferenças que os(as) alunos(as) traziam como desafio e potencialidade para o cotidiano das práticas pedagógicas.

### ***6.3. 1 As práticas pedagógicas investigadas: as adaptações curriculares***

No Capítulo 2 deste trabalho, ao apontarmos as adaptações curriculares como uma das ações facilitadoras do processo de mudanças na prática educacional com educandos(as) com NEE, esclarecemos que o conceito adotado aqui fundamenta-se na perspectiva de que as adaptações curriculares são medidas pedagógicas que visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e ao favorecimento da escolarização de todos(as) os(as) estudantes (BRASIL, 1998).

Estudos apontam (MENEZES, 2012; GLAT; PLETSCHE, 2011; CARVALHO, 2008) que as práticas tradicionais ainda prevalecem no cotidiano das escolas brasileiras e faz-se necessário, então, ter um cuidado redobrado para que não se perpetuem também ações relacionadas ao empobrecimento do currículo, acreditando que assim adotam-se adaptações para os(as) alunos(as) “menos capazes”.

Oliveira e Machado (2009), ao discutirem as adaptações curriculares, apresentam a polêmica que perpassa esse campo: de um lado, os que defendem o currículo único devido à impossibilidade de criar currículos múltiplos diante da diversidade de características dos(as) alunos(as). De outro lado, os(as) educadores(as) que defendem as adaptações curriculares e a flexibilidade curricular por temerem que a adoção do currículo único, sem adaptações, reforce práticas excludentes com o abandono dos(as) alunos(as), dentro das salas de aula, que apresentam mais dificuldades para aprender. Acrescentam também que “[...] as adaptações curriculares não criam ‘vários currículos’, este continua sendo único” (OLIVEIRA; MACHADO, 2009, p. 40).

Para que todos(as) tenham igualdade de oportunidades para construir conhecimentos, não é necessário elaborar um outro currículo, o desafio é trabalhar com o mesmo currículo realizando ajustes nos seguintes aspectos: “[...] flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem” (CARVALHO, 2008, p. 105).

Ao tomar como base a discussão a respeito das adaptações curriculares, Pletsch esclarece:

Embora o conceito de flexibilização/adaptação e mais recentemente de adequação curricular mereça maiores análises críticas, se o tomarmos como uma possibilidade de reestruturação do currículo comum nacional prescrito para todos os alunos, agora também dirigido para os alunos com necessidades educacionais especiais — diferentemente de épocas anteriores, em que o currículo para esses alunos era totalmente diferente daquele oferecido aos demais — o mesmo representa um avanço para o processo de escolarização desses sujeitos (PLETSCH, 2009b, p. 135).

De acordo com o documento do MEC “Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares” (BRASIL, 1998), as ações docentes para que todos(as) participem do processo ensino-aprendizagem devem se fundamentar nos seguintes critérios: o que o(a) aluno(a) deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o(a) aluno(a).

Glat e Blanco (2009, p. 17) apontam que as instituições escolares precisam considerar a Educação Inclusiva como uma nova cultura escolar e adotar “[...] uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de *respuestas educativas* que atinjam a todos os alunos”. As autoras acreditam que assim, com uma nova concepção de escola, é possível se diferenciar “[...] da escola tradicional que exige adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 17).

A escola, para se tornar inclusiva, ainda no entendimento das autoras acima citadas, “precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas” (GLAT; BLANCO, 2009, p.16).

O currículo na perspectiva da Educação Inclusiva não pode mais ser uma proposta de trabalho com uma seleção fechada de conteúdos culturais, com uma única interpretação desses



conteúdos e desconectado do meio, da realidade em que a instituição escolar se encontra (SANTOMÉ, 1997).

Não podemos esquecer que a instituição escolar, através de suas práticas e ênfases, é coadjuvante na construção das maneiras de pensar, atuar, perceber e falar a respeito da realidade, do mundo de cada estudante e, por isso mesmo, de cada cidadão e cidadã (SANTOMÉ, 1997, p. 23)

Para Diniz (2012) a construção do currículo em uma perspectiva multicultural é um desafio que deve conciliar os conteúdos escolares com as diferenças subjetivas de gênero, raça, etnia, condições físicas e mentais e também considerar a cultura popular como uma base de conhecimento significativa. A autora alerta para a necessidade de a flexibilização curricular ser pensada considerando as particularidades de cada sujeito, cada sala de aula e cada escola, não esquecendo as relações que constituem o contexto escolar.

Segundo Carvalho (2008), em consonância com as ideias de Diniz (2012), para garantir a aprendizagem de todos(as), o projeto curricular das escolas deve considerar não só as diferenças individuais, mas também o contexto em que a escola está inserida. Como nos lembra a autora: “Adequar currículos para todos os alunos é uma tarefa extremamente complexa, mas é uma necessidade que se impõe” (CARVALHO, 2008, p.113). É uma tarefa complexa porque deve haver adequações para os(as) alunos(as) que apresentam necessidades educacionais especiais, decorrentes ou não de deficiência, em todas as atividades desenvolvidas na escola..

Ainda de acordo com Carvalho (2008), as finalidades das adaptações curriculares para educandos(as) com NEE são:

- Conseguir a maior participação possível dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as atividades desenvolvidas no projeto curricular da escola e na programação da sala de aula.
- Levar tais alunos a atingirem os objetivos de cada nível do fluxo educativo, por meio de um currículo adequado às suas necessidades.
- Evitar a elaboração de currículos específicos para alunos em situação de deficiências ou para outros que, no processo de aprendizagem, apresentem características significativamente diferenciadas das de seus pares, no que se refere à aprendizagem e à participação (CARVALHO, 2008, p. 115).

A partir desse ponto, vejamos o que encontramos nas salas de aula da escola investigada. As adaptações curriculares realmente aconteciam, ou seja, já estavam incorporadas nas práticas pedagógicas? Ou a prática das adaptações curriculares ainda é um processo que necessita ser dinamizado no cotidiano?

As quatro professoras, cujas práticas com os(as) alunos(as) que apresentavam NEE foram acompanhadas durante o segundo semestre de 2011, foram selecionadas considerando, em primeiro lugar, o tipo de interação entre os sujeitos presentes na dinâmica das salas de aula: professoras, auxiliares de apoio à inclusão, alunos(as) sem deficiência e alunos(as) com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. A escolha baseou-se na qualidade das relações que demonstravam respeito e cooperação entre os sujeitos.

Outro aspecto relevante, definidor das práticas a serem observadas, relacionava-se à condução que as professoras davam às suas aulas: domínio do conteúdo das disciplinas, planejamento das aulas, envolvimento dos(as) alunos(as) nas atividades propostas e adequação das atividades e avaliações para os(as) alunos(as).

No Índice para a inclusão (BOOTH; AIINSCOW, 2002), a *Dimensão C* tem como título: “*Promover práticas inclusivas*”. As seções relacionadas a esta dimensão são: organizar a aprendizagem e mobilizar os recursos. No documento, a Dimensão C está assim caracterizada:

Esta dimensão tem a ver com o desenvolvimento de práticas que traduzem as culturas e as políticas inclusivas da escola. As aulas são dadas de forma a responder à diversidade dos alunos. Estes são encorajados a participar em todos os aspectos da sua educação, o que implica que se tenha em conta as suas experiências realizadas fora da escola e os conhecimentos aí adquiridos. Para além dos recursos materiais, os educadores utilizam, como recursos de apoio à aprendizagem e à participação, os seus próprios saberes, mutuamente partilhados com os alunos, os pais e as comunidades (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 14).

Os indicadores da Dimensão C mais relevantes estão relacionados com o planejamento das aulas, participação e colaboração de todos(as), mudanças na avaliação e uso de recursos para apoio à aprendizagem. A leitura dos indicadores e das perguntas relativas a cada indicador colaborou no processo de análise das situações observadas na escola.

Conforme apresentação anterior, no Capítulo 5, as turmas observadas, dividiam-se da seguinte forma, em relação ao nível de ensino: turmas A e B eram do 3º ano do 1º Ciclo e as turmas C e D eram 2º ano do 2º Ciclo. O contato com essas quatro turmas foi de uma riqueza impossível de ser descrita. Na tentativa de ser fiel às observações realizadas e também considerar a necessidade de síntese e foco, apresentarei alguns pontos os quais considere importantes para o entendimento do caminho percorrido em direção às práticas pedagógicas inclusivas.

Nas turmas A e B, o relacionamento entre os alunos e as alunas era mais tranquilo, sem brigas e indisciplina. Nas turmas C e D, apareciam mais conflitos entre os(as) alunos(as) e, especificamente na turma D, as divergências, no período das observações, entre as meninas aconteciam com mais frequência. Essas diferenças entre as turmas podem relacionar-se à idade dos(as) alunos(as): as turmas do 2º Ciclo eram constituídas por alunos(as) na pré-adolescência.

Mas, é relevante esclarecer que durante as observações não presenciei comportamentos agressivos entre os(as) alunos(as) ou dirigidos às educadoras. O clima era de harmonia e, de forma surpreendente para mim, havia, nas turmas observadas, envolvimento e motivação em relação à aprendizagem. Os comportamentos inadequados relacionavam-se com atitudes de conversar, sair do lugar para pegar algum material (lápiz, borracha, cola) e criticar algum(a) colega. Atitudes que eram sempre contornadas pelas professoras com diálogo e, às vezes, pelo uso de um tom de voz mais firme.

Estrela (2002) considera a turma como um espaço relacional e assim a caracteriza:

Uma turma é um grupo formal que obedece a características especiais: o grupo não se constituiu de forma voluntária; os alunos não se escolhem entre si nem escolhem os seus professores que, por sua vez, podem não ter qualquer possibilidade de escolher as suas turmas; os professores são líderes formais oficialmente designados, mas podem surgir líderes informais; os fins que unem os membros dos grupos, as atividades que os permitem atingir e os momentos da sua realização são-lhes igualmente impostos (ESTRELA, 2002, p. 56).

Para além do caráter relacional, Meirieu (2005) acrescenta que para “manter” uma classe é necessária a interação cognitiva, em que o objeto comum é o conhecimento. Para o autor, “[...] a classe é um espaço dedicado à transmissão a todos os alunos, de maneira obrigatória,

progressiva e exaustiva, de conhecimentos que o Estado considera como os fundamentos da cidadania” (MEIRIEU, 2005, p. 51).

Assim, mesmo não esquecendo a dimensão relacional da estrutura da sala de aula, que em muitos momentos reaparecerão ao longo do texto, retomaremos o foco do fazer docente ao discutirmos as adequações observadas em relação à construção do conhecimento com os(as) alunos(as) com NEE.

Nas salas de aula observadas, encontramos práticas pedagógicas bem diferentes. Isto aconteceu mesmo após selecionar, depois de um longo período de observação do trabalho de todas as professoras que tinham alunos(as) com NEE inseridos(as) em suas salas, aquelas que mais se aproximavam ou que poderiam ser consideradas “práticas pedagógicas inclusivas”.

A professora Samira, que tinha na sua classe um aluno cadeirante, com Distrofia Muscular Progressiva e deficiência intelectual, e ao ser questionada a respeito das adaptações curriculares para esse aluno, respondeu:

*[...] tem que fazer porque senão ele fica simplesmente no canto. Ele não acompanha o ritmo da sala, mas também ele não precisa ficar à parte de tudo. Então, as atividades, o pedagógico, é um trabalho diferenciado para ele... ele faz o que ele dá conta, no ritmo dele, o que ele gosta de fazer. Por exemplo, eu uso na sala de aula materiais que os outros não usam: cola, tesoura, glitter, lápis colorido, outras coisas... Em momentos que os outros estão fazendo outras atividades (Entrevista com a professora Samira, dia 30/11/2011).*

Em uma turma de 2º ano do 2º Ciclo, o tipo de material usado com o aluno é incomum. Pletsch (2009b), em pesquisa a respeito da escolarização de crianças com deficiência intelectual, discute a crença de que essas pessoas não conseguem abstrair e assim, a ênfase no trabalho com elas costuma recair em atividades de caráter concreto e visual.

Freitas (1998), ao apresentar as críticas de Vigotski a respeito das práticas com alunos(as) com deficiência, comenta a descaracterização do processo pedagógico por meio de atividades que focalizam o treinamento de habilidades motoras que se tornam tarefas artificiais. Vigotski, segundo a autora, “[...] sugere atividades que tenham sentido para a vida do aluno, relacionadas a jogos, ao trabalho, ao desejo, a vivência de uma linguagem viva, enfim, ato de aprender e de ensinar com significado e com sentido” (FREITAS, 1998, p. 78).

No caso do aluno Gilson, acreditamos que mais desafios no trabalho pedagógico poderiam contribuir no seu processo de aprendizagem. Vigotski (1998) também alerta para o perigo de se ignorar as necessidades das crianças. Em suas palavras: “[...] se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro” e acrescenta que “[...] todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos” (VIGOTSKI, 1998, p. 122).

A escola costuma se acomodar às condições do(a) aluno(a) e Freitas (1998) esclarece que esta não é a melhor alternativa:

Mas, ao operar exclusivamente com representações concretas, a escola limita e dificulta o desenvolvimento do pensamento abstrato, cuja função, na conduta da criança, não pode ser substituída por nenhum “procedimento visual”. Precisamente porque a criança chega à escola com dificuldade de dominar o pensamento abstrato, a escola deve desenvolver essa habilidade com todos os meios possíveis (FREITAS, 1998, p. 79).

A rotina do aluno Gilson, na sala de aula, era marcada por atividades descontextualizadas e diferentes do restante da turma. Glat e Pletsch (2011), em pesquisa recente, em escolas públicas do município do Rio de Janeiro, também encontraram práticas semelhantes dirigidas aos alunos(as) com NEE. Segundo as autoras:

[...] o estigma da incapacidade, ainda muito presente nas atitudes dos educadores frente aos alunos ditos especiais, interfere na organização e na seleção de atividades e conteúdos curriculares, que não são estruturados de forma que, de fato, todos possam construir conhecimentos (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 101).

De segunda a quinta-feira, de 7 às 8 horas da manhã, o aluno Gilson, recebia atendimento do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), um apoio pedagógico para alunos(as) com dificuldades em Matemática e Língua Portuguesa.

Nas visitas à sala, quando ele chegava, eu já estava acompanhando a turma. Vejamos alguns trechos das notas de campo:

*A turma estava trabalhando um texto “A roupa nova do rei” e Gilson fazendo outra atividade: completando as letras do seu nome. Ele sempre faz a atividade de completar letras do seu nome. Em uma folha, com seu nome*

*escrito em caixa alta, vai completando as letras que faltam. Comentei com ele que o texto era interessante, que o rei estava nu. Quando ele terminou de completar as letras do seu nome, a auxiliar, talvez por causa do meu comentário a respeito do texto, leu a história para ele. O aluno parecia não prestar atenção. Ela leu, não comentou nada com Gilson e pegou uma folha para ele colorir. Ele fica envolvido com os lápis da sua bolsinha. Quer apontar os lápis que já têm ponta, mede o tamanho deles e volta a colorir. Os outros alunos, com o dicionário na mão, procuram o significado de algumas palavras. Todos envolvidos, trabalhando e a professora na mesa dela. Gilson continua colorindo, colore muito bem. Às vezes, fica distraído olhando para os(as) colegas e sorri. Pergunto se ele tem dicionário e ele diz que não. Ele não participa das atividades da turma (Notas do diário de campo, dia 17/08/2011).*

As observações, a princípio, contestam a fala da professora que disse realizar adaptações, caso contrário o aluno ficaria “simplesmente no canto”, “à parte de tudo”. Na verdade, o aluno ficava mesmo no fundo da sala, junto com a auxiliar de apoio à inclusão, “à parte de tudo”, fazendo atividades diferentes do restante da turma, mas descontextualizadas e repetitivas. Acredito que esse descompasso entre o que foi observado e o que foi expresso por meio do discurso da professora, pode relacionar-se ao desconhecimento, recorrentemente colocado pelas professoras, a respeito do que sejam as adaptações necessárias para esse aluno que apresentava limitações motoras e deficiência intelectual.

*Gilson chega com uma expressão alegre e os colegas brincam com ele. A auxiliar de apoio à inclusão leva o aluno para sua carteira no fundo da sala e vai conversar com a professora a respeito das atividades do dia para o aluno. Gilson fica escrevendo letras em uma folha. A turma trabalha um texto sobre o tema pluralidade cultural, focalizando os conceitos de discriminação, preconceito e racismo. O aluno não recebe o texto. Depois joga jogo da memória com a auxiliar. Em outro momento, a auxiliar de apoio à inclusão pede glitter à professora para o aluno enfeitar uma folha de exercício. Ela coloca diversas cores de glitter e diz para o aluno que ele tem de pedir pelo nome das cores (Notas do diário de campo, dia 18/10/2011).*

Fontes et al. (2009, p. 93), alerta para a importância do posicionamento do aluno com deficiência intelectual na sala, “[...] pois o mesmo distrai-se facilmente com estímulos ambientais alheios ao processo ensino-aprendizagem”. Para as autoras, o melhor é que o(a) aluno(a) fique em um local com poucos estímulos, de preferência, próximo ao professor(a).

Em diversos momentos, Gilson ficava mesmo distraído olhando o que os(as) colegas à sua frente faziam, já que ele assentava no fundo da sala.

*A professora hoje não veio à escola. Ela foi para um encontro de formação. A professora substituta estava dando uma atividade de matemática. O aluno, Gilson, tinha um desenho para colorir. Ele não acompanha a turma e fica colorindo. Mas o desenho é de festa junina e já estamos em agosto!! (Notas do diário de campo, dia 09/08/2011).*

A situação do aluno com comprometimentos intelectuais mais acentuados desenhar ou colorir sem que essas atividades estejam ancoradas no contexto da sala de aula, é uma prática comum encontrada em outros estudos (GLAT; PLETSCHE, 2011; PLETSCHE, 2009b; FONTES, 2007). O desenho, como nos lembra Pletsch (2009b), é uma importante forma da criança se expressar, mas não é suficiente para que ela atinja patamares superiores de desenvolvimento.

De acordo com a professora, o aluno não estava alfabetizado e apresentava uma grande defasagem na leitura e na escrita em relação à turma.

*Há uma defasagem na escrita e na leitura. Eles estão juntos no mesmo grupo por causa da idade. Então, é por isso que necessita da adaptação, não é? Mas se eu estou falando de matemática eu procuro fazer com ele alguma coisa de matemática. Se eu estou falando de assuntos gerais, ele pode participar... Ele participa (Entrevista com a professora Samira, dia 30/11/2011).*

No trabalho da professora Samira ficaram evidentes dois posicionamentos em relação à prática pedagógica: com os (as) alunos(as) que não apresentavam deficiência ela desenvolvia um trabalho em que era possível observar domínio do conteúdo ensinado, envolvimento dos(as) alunos(as) nas aulas, atividades variadas e contextualizadas e relação respeitosa com os discentes; por outro lado, com o aluno com deficiência permanecia o aspecto de um relacionamento amigável, mas, no que diz respeito à parte pedagógica, a professora afirmou que o trabalho com o aluno era diferenciado, ou seja, “*ele faz o que dá conta, no ritmo dele, o que ele gosta de fazer*”.

De acordo com Fontes et al., (2009), os(as) alunos(as) com deficiência intelectual apresentam um ritmo de aprendizagem mais lento que os(as) colegas da mesma faixa etária e limitações em sua capacidade de abstração, generalização, formação de conceitos e memorização. Assim, podemos entender que esses sujeitos necessitam de um apoio maior no seu processo de aprendizagem e que as ações pedagógicas precisam ser planejadas considerando as especificidades de cada um(a).

Pletsch (2009b) também destaca que, no contexto da sala de aula, para que o(a) aluno(a) com deficiência intelectual se desenvolva no “processo de elaboração conceitual” é fundamental que o(a) professor(a) faça uso de diferentes estratégias pedagógicas para mediar o ensino.

Para a autora:

[...] a escola e o papel do professor são centrais para o desenvolvimento da criança, na medida em que pode proporcionar novas formas de construção do conhecimento, superando os conceitos meramente espontâneos ou elementares e chegando a conceitos científicos ou superiores, que se constituem na interação social e escolar (PLETSCH, 2009b, 93).

As observações e o relato da professora despertaram algumas questões relacionadas à experiência da docente, que trabalhou oito anos em escola especial. A esse respeito, durante a entrevista, ao ser questionada se o tempo de trabalho com educação especial ajudava na prática atual, a professora respondeu: “*Ah, muito! Eu sei que dependendo do aluno que eu vou receber, ele não vai ser alfabetizado, mas eu vou contribuir para o desenvolvimento e a independência dele*” (grifo nosso).

Em outro momento da entrevista, ao falar das possibilidades do processo de inclusão a professora argumentou: “*As possibilidades que eu vejo é a interação, a socialização, tanto dos outros alunos para com a pessoa portadora de necessidades quanto da pessoa portadora de necessidades para com as outras pessoas*” (Entrevista com a professora Samira, dia 30/11/2011).

Diante dos exemplos acima, acreditamos que as ações da professora Samira na escola comum estavam contaminadas por crenças na incapacidade de aprender da pessoa com deficiência e por práticas de um período em que a educação especial enfatizava o modelo terapêutico em detrimento da educação escolar dos(as) alunos(as). Glat e Blanco (2009) comentam como era o trabalho da educação especial:

O trabalho educacional era voltado para a autonomia nas atividades de vida diária (AVD) e relegado a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas de que esses indivíduos ingressassem na cultura letrada formal (GLAT; BLANCO, 2009, p. 19).

A situação torna-se preocupante, pois a baixa expectativa em relação ao estudante com deficiência interfere e define as práticas pedagógicas que serão desenvolvidas com esse(a)



aluno(a). Fontes et al. (2009) apontam que a educação das pessoas com deficiência está intimamente relacionada com a capacidade do(a) professor(a) de nutrir expectativas positivas em relação a elas.

Outro ponto que se evidenciou, na fala da professora, foi a consideração da inclusão como um fator que contribui para a socialização, em detrimento do processo pedagógico. Fica claro que o professor regente não se reconhece com qualificação para ensinar esses alunos que apresentam diferenças significativas no seu processo de desenvolvimento. Acreditamos que na prática temerosa, insegura, carregada de incertezas, mas com a presença da certeza do não saber, se impõe a **impotência pedagógica** no trabalho docente com alunos(as) com deficiência.

No discurso da professora Andréa, ficou evidente o medo de errar e a convicção de não saber ensinar aos alunos(as) com deficiência: “... às vezes, o professor não trabalha com inclusão por medo. Medo de errar, medo de receber críticas. Mas, não foi falado... ninguém lhe orientou, ninguém lhe perguntou [...]”.

A professora Flávia, ao falar de sua prática, também demonstrou insegurança quanto ao seu trabalho: “Quando eu vejo essas professoras... eu acho que eu não dou conta, ensinando essas crianças a ler... eu acho que a escola consegue fazer um trabalho legal com essas crianças. Na medida do possível” (Entrevista com a professora Flávia, dia 06/12/2011). A escola e as outras professoras conseguem ensinar “essas crianças”, ela não. Ela consegue ensinar a todos(as), menos as pessoas com deficiência. A pessoa com deficiência fica assim relegada a um lugar de impossibilidade de saber, daquele que não se torna aluno.

Na turma D, da professora Flávia, havia uma aluna que, apesar de ter a mesma idade dos colegas, se destacava pela sua altura e também por ser forte, obesa e negra. De acordo com o relato da professora, ela sempre foi discriminada na escola e tinha um comportamento agressivo com as professoras e os(as) colegas. Também apresentava, no início de 2011, muitas dificuldades para aprender. No período de acompanhamento da classe, no segundo semestre de 2011, a aluna já estava adaptada à turma e tinha um relacionamento amistoso com a professora e demais alunos(as).

*Eu acho que a [nome da aluna] é um dos maiores triunfos dessa sala. Era*

*uma menina que nos dava um trabalho! Primeiro, ela não entrava na sala. Primeiro dia de aula e ela não queria entrar. Depois, nunca mais ficou na porta, e os meninos valorizam tudo que ela faz. Ela se senta naquele grupo ali. Tanto é que a mãe dela mudou para outro bairro e não conseguiu ficar em outra escola. Os meninos estudam aqui. Pagava táxi caríssimo para voltar. E eles são pobres. Mas pagava táxi para ela. Agora paga escolar. Mas a [nome da aluna] dava trabalho. Ela batia, a gente tinha medo dela agredir. Mas, graças a Deus, ela é uma das nossas maiores conquistas (Entrevista com a professora Flávia, dia 06/12/2011).*

A aluna mudou sua relação com as pessoas da escola, estava conseguindo acompanhar a turma e se destacava nas produções escritas. Ela passou a fazer parte da turma, conseguiu ser incluída. O caso ilustra bem as possibilidades do trabalho pedagógico da professora. Suas aulas, de Geografia e História, eram conduzidas com entusiasmo e o envolvimento dos(as) alunos(as) com os temas e as atividades propostas era total.

O trabalho docente, com a aluna enfatizou a valorização e o respeito à diferença, ou seja, uma característica importante da **prática pedagógica inclusiva**. No entanto, a prática pedagógica com o aluno com deficiência apresentava aspectos que precisavam de ajustes. Como nos lembram Anjos et al. (2013), enquanto a deficiência for definidora da identidade do(a) aluno(a), sua diferença será de segunda categoria.

O aluno com deficiência inserido na turma D, Valter, usava cadeira de rodas por seqüela de paralisia cerebral e fazia atendimentos fora da escola (fisioterapia, psicologia e terapia ocupacional). Vejamos uma descrição que a mãe do aluno fez a respeito da situação do filho:

*Para você conversar com ele, ele é muito inteligente. Ele fala um português até melhor do que eu às vezes. Usa palavras que eu fico até boba. Mas na hora de estudar na escola, a dificuldade dele é muito grande. Principalmente na matemática. Praticamente ele não entende os números, valores, dinheiro. Ele não consegue identificar direito e na leitura ele escreve e lê a letra de caixa alta, mas está silabando ainda. Vai soletrando. Não é aquela leitura perfeita não. Então, a gente nota que a dificuldade é muito grande. E ele já percebeu. Ele amava estudar. Ele pedia livros de presente, porque ele tinha uma ânsia de leitura danada. Aí, quando ele percebeu a dificuldade dele, ele perdeu o interesse (Entrevista com a mãe de aluno, dia 12/12/2011).*

O aluno era muito tímido e quase não conversava com a professora, sua relação maior era com a auxiliar de apoio à inclusão. Quando a professora se aproximava da sua carteira, ele tremia, suava, demonstrando medo da professora. Um medo não justificado nas ações

docente, porque ela era muito tranquila e gentil com os(as) alunos(as). Talvez o medo estivesse relacionado com o lugar ocupado pela professora: aquela que sabe e pode mostrar o que ele não sabe. O medo maior poderia estar relacionado com o erro, medo de errar.

Meirieu (2005, p. 60) acredita que: “É da responsabilidade do professor permitir aos alunos que considerem seus erros como possibilidades de avançar por si mesmos”. Para isso, o autor sugere que o(a) professor(a) focalize quatro etapas: “[...] trata-se de ajudar os alunos a *identificar seus erros*, a *analisar*, a encontrar os meios para *corrigir* os erros e a *aplicar* as aquisições desse procedimento para não errar mais” (MEIRIEU, 2005, p. 61). Assim, a ideia é “[...] fazer do erro, para todos, um meio de avançar e não um pretexto para excluir” (p. 62).

A professora, na entrevista, ao ser questionada a respeito da sua prática com o aluno, respondeu:

*Olha, a minha prática ainda é muito falha. Porque cada dia a gente aprende um pouco. Por isso que eu estou estudando para ver se melhora ainda mais. E o que eu falei antes, por exemplo, eu me sinto um pouco frustrada de não saber trabalhar de forma a facilitar a aprendizagem dessas crianças. Porque as outras são mais fáceis de dialogar, de cobrar. E uma criança com necessidades especiais, como o Valter, por exemplo, eu me sinto frustrada porque eu queria dar um acompanhamento maior, saber, criar mecanismos que facilitassem a aprendizagem dele, apesar das dificuldades. E isso, eu não consigo ainda. Eu tento buscar atividades mais simples, mas que sejam interessantes. As letras sempre em caixa alta (Entrevista com a professora Flávia, dia 06/12/2011).*

É possível constatar que a professora admitiu a existência de lacunas em sua prática docente em termos de saberes que possibilitassem a realização de adaptações para que o aluno tivesse acesso ao conhecimento junto com seus pares.

*A professora distribuiu um texto sobre a poluição da água (Anexo C). Ela entrega para todos(as) os(as) alunos(as), mas não entrega para o Valter. Ele não recebeu o texto. E a professora fez isso com muita naturalidade, o que me fez pensar: por que será que ela não entregou para ele? Pedi um texto para mim. A professora me entregou o texto. Na parte de baixo da folha, tinha um estudo do texto com perguntas bem simples. A auxiliar de apoio à inclusão e o aluno ocupavam um espaço no fundo da sala. A mesa dele era adaptada para cadeira de rodas. Era maior que as outras carteiras. O aluno e a auxiliar faziam atividades diferentes da turma: ele estava terminando uma avaliação de Ciências. Ficou ocupado com a atividade de Ciências e não participou da discussão do texto. Ele e a auxiliar ficam à margem da turma (Notas do diário de campo, dia 31/10/2011).*

Glat e Pletsch (2011), em pesquisa recente, encontraram resultado semelhante no que diz respeito às dificuldades docentes frente às adaptações curriculares:

A maioria das professoras mostrou ter muita dificuldade para desenvolver adaptações curriculares e propostas pedagógicas customizadas que atendessem à demanda dos alunos com necessidades especiais e que, ao mesmo tempo, levassem em conta os objetivos gerais traçados para a turma (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 95).

O trecho das anotações do diário de campo ilustra bem as dificuldades de inserção do aluno no processo de construção do conhecimento. O tema estudado era atual, de fácil compreensão, sem complexidades que justificassem a não participação do aluno. A oportunidade de dialogar com o texto, com a professora e os(as) colegas a respeito do tema, bem como a possibilidade de entender a função social da leitura e da escrita não foram devidamente exploradas. O fato do aluno não saber ler com fluência não poderia ser um impedimento para sua participação. A auxiliar, ou mesmo um(a) colega, poderia ter feito a leitura do texto, possibilitando o entendimento da discussão e do estudo posterior.

O desejo de saber, de atender as necessidades dos(as) alunos(as) estava presente no discurso das professoras e das auxiliares de apoio à inclusão entrevistadas. A professora Samira apontou que uma das dificuldades do processo de inclusão era a ansiedade do(a) professor(a) relacionada ao desejo de ensinar: “*A gente quer que aquele aluno aprenda, se envolva [...]*”.

Uma das auxiliares de apoio à inclusão expressou um sentimento semelhante:

*Eu acho que deveria ter mais pesquisa, mais.. experiências socializadas. Você saber algo e tentar passar e eu vou ver se dá certo... Para a gente ver se a gente pode conseguir... Para a melhoria daquele aluno na escola. Não só cuidar, estar aqui para zelar e cuidar do bem-estar dele, mas o desenvolvimento dele também, de outras habilidades, não só sociais... pedagogicamente falando, ele sair daqui com algum conhecimento. Mas a gente não sabe como chegar até lá. Eu não sei, não sei como chegar até lá. Então eu fico questionando muito isso... Qual o caminho? (Entrevista com Sílvia, auxiliar de apoio à inclusão, dia 05/12/2011).*

Pensamos que este seja um depoimento importante em que podemos vislumbrar algumas perspectivas de mudanças. Em primeiro lugar, a auxiliar enfatizou a necessidade de pesquisas e “experiências socializadas” dentro da escola. Um bom começo em direção ao rompimento com a lógica da formação por meio apenas da realização de cursos e a consideração da escola

em sua dimensão coletiva, funcionando como espaço privilegiado de formação (DINIZ; RAHME, 2004).

Outro ponto que chama a atenção no discurso da auxiliar relaciona-se com o desejo do desenvolvimento pedagógico do(a) aluno(a) e não somente a ênfase na socialização, como discutido anteriormente. A crença na capacidade de aprendizagem do(a) aluno(a) com deficiência estava presente também no depoimento de uma professora:

*Então, eu vejo que inclusão não é simplesmente você colocar a criança dentro da sala de aula para incluir socialmente. É você realmente dar condições da criança amadurecer e crescer no seu cognitivo. Então, é você oferecer condições para a criança ser alfabetizada (Entrevista com a professora Andréa, dia 05/12/2011).*

Essa mudança de perspectiva, que aparece no discurso da auxiliar e da professora, pode ser o início do aparecimento de novas construções a respeito da pessoa com deficiência: uma construção em que ela pode vir a ocupar o lugar de aprendente, de aluno(a).

A angústia de não saber fazer, era enfrentada, em alguns casos, por meio de tentativas de estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem dos(as) alunos(as) com NEE. Tentativas marcadas pelo ensaio e erro. Vejamos:

*A gente passou por um momento aqui na escola que era assim: o aluno... ele saía da sala para fazer atividade com a estagiária, até que a gente começou a ver que não pode ser assim. Ele tem de estar na sala. Mas tudo pela dificuldade dessas outras coisas que a gente não consegue resolver. Então, é mais fácil tirar porque senão vai prejudicar a turma inteira. Hoje, a gente não tem isso mais. Ia aparecendo o problema e a gente ia vendo: “Epa! Essa não é a solução para este problema”. O aluno perturba sim, o aluno não rende no coletivo, ele precisa de alguma coisa... Mas, não era dessa forma. Teve momento que ficava mais no vídeo, sabe? Então, a gente conseguiu ir construindo outras alternativas. Mas não é fácil! (Entrevista com a professora Elisa, dia 05/12/2011).*

Novamente, evidenciou-se na fala da professora, o entendimento de que a inclusão é um processo e, enquanto tal precisa ser construído revendo ações, erros e acertos, realizando ajustes nas práticas desenvolvidas com os(as) alunos(as) com NEE no cotidiano escolar.

A professora Andréa também relatou uma tentativa de trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática fora da sala de aula com seu aluno Gustavo, que tinha deficiência

intelectual. Durante as aulas dessas disciplinas, a auxiliar de apoio à inclusão levava o aluno para outro espaço da escola (sala de informática ou outra disponível) e tentava trabalhar com ele a alfabetização e os conceitos matemáticos.

*No início, eu tentei dessa forma porque eu achei que ele teria condições de ser alfabetizado. Só que aí, eu percebi, no meio do ano, que não dá. Porque uma hora só para ele, ele não dá conta de ser alfabetizado. E eu estou tirando ele de perto dos colegas... Infelizmente, nós não vamos conseguir alfabetizá-lo, nem ensinar realmente a matemática para ele em uma hora. Então, eu acho que precisa muito mais. A escola é que tem que se adequar. Então, nós vamos continuar com ele dentro da sala, porém, nós vamos trabalhar com o mesmo conteúdo dado para os meninos, porém, de uma maneira diferente. E assim nós estávamos fazendo (Entrevista com a professora Andréa, dia 05/12/2011).*

Na escola investigada, avançou-se em relação à conduta de “simplesmente” tirar o(a) aluno(a) com deficiência da sala de aula, prática comum nas escolas, por meio de tentativas, erros e revisão de ações. A adoção de estudos e discussões a respeito do tema da Educação Inclusiva poderia diminuir o desgaste com tentativas improdutivas relacionadas, como no caso em questão, a ações consideradas inadequadas para o trabalho com o(a) aluno(a) com NEE.

Mas, ao questionar como deve ser o processo educacional dos(as) alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, é necessário retomar as ideias de Vigotski apresentadas por Freitas (1998). Para Vigotski enfatizamos as qualidades negativas da pessoa com deficiência por não conhecermos suas características positivas. Na verdade, o importante é conhecer como o(a) aluno(a) se desenvolve:

[...] como ele interage com o mundo; como organiza seus sistemas de compensações; as trocas; as mediações que auxiliam na sua aprendizagem; a participação ou exclusão da vida social; a internalização dos papéis vividos; as concepções que tem sobre si mesmo; a sua história de vida (FREITAS, 1998, p. 76).

Diniz e Rahme (2004) também apontam que é necessária uma mudança na lógica dominante: romper com a perspectiva do déficit e caminhar para a perspectiva da produção. Assim, “[...] o educador e a educadora teriam de buscar conhecer melhor a originalidade e a dinâmica do sistema de aprendizagem de seus alunos, para ajudá-los a encontrar o caminho das possíveis conquistas” (DINIZ; RAHME, 2004, p. 121).

A professora Elisa, da turma B, conseguia realizar um trabalho pedagógico em que a aprendizagem do(a) aluno(a), a maneira como ele(a) aprendia, era priorizada:

*Olha, no trabalho, a gente tem de pensar o tempo todo. Por quê? Não dá para você pensar, eu vou fazer isso, isso, isso... E vou traçar... Por quê? Depende da resposta que o aluno vai dar àquela sua atividade. Dependendo da deficiência da criança. Para a Letícia, eu tenho muito claro o quê ela precisa. Ela é uma aluna que é capaz de aprender as mesmas coisas dos outros alunos, só que com uma atenção mais direcionada para ela. Ela não dá conta de pegar e resolver e fazer. Não posso falar no coletivo. Para ela tem de ser mais direcionado. Mas ela é capaz de fazer. Então, para ela eu vou seguindo mesmo aquilo que é da turma, que é a leitura, a escrita, a produção de texto, seguindo o nível em que ela está. Ela, este ano, no início do ano, ela não conseguia organizar frases, não conseguia seqüência... Então, a gente começou... Palavra, ela já estava bem, já conseguia a sonorização das letras... Então, a gente começou a construir frases a partir da fala, porque também na fala ela tinha dificuldades. Então, a gente construía oralmente, agora eu dito o que você falou e você escreve. Então, foi esse caminhar. Hoje, a Letícia escreve carta, escreve bilhete. Ela não consegue **ainda** escrever um texto, criar um texto, uma história (Entrevista com a professora Elisa, dia 05/12/2011, grifo nosso).*

O grifo no relato acima, na palavra “ainda” é no sentido de destacar, de ilustrar como a professora acreditava no potencial da aluna. Ela podia aprender, de uma maneira diferente do restante da turma, com mais apoio, mas suas possibilidades estavam lá, esperando um adulto experiente ajudá-la nesse caminho.

Um exemplo na turma A, da professora Andréa, também ilustra o foco nas potencialidades do aluno:

Na realidade, as atividades que eu preparo e que eu vejo que ele dá conta, ele faz da mesma maneira. Quando eu percebo que ele não conseguiria, aí é a mesma atividade, porém, com uma outra visão. Então, por exemplo, uma atividade sobre meio ambiente. Igual eu dei no semestre passado. A criança, ela tinha uma gravura, onde tinham situações erradas, pessoas jogando lixo no chão, pessoas poluindo o rio e depois vinham as figurinhas para ele colar em cima das situações erradas, a situação correta. Para os meninos que não são de inclusão, eles teriam que escrever frases de acordo com aquilo que eles estão vendo de errado e depois as frases, consertando. Com o Gustavo foi feito diferente. Ele colou, ele explicou para a auxiliar o que ele estava vendo, e como ele não é alfabetizado, ele falava e ela escrevia (Entrevista com a professora Andréa, dia 05/12/2011).

A professora conseguiu fazer uma adaptação para que o aluno participasse da atividade. Em outro momento, a professora destacou o interesse do aluno em aprender: “*Uma criança esforçada, uma criança que quer fazer a mesma atividade que os outros alunos*”.

Durante as observações foi possível constatar o envolvimento do aluno Gustavo com a turma, com a professora, com a auxiliar de apoio à inclusão que o acompanhava e também com as atividades pedagógicas realizadas nas aulas de artes, educação física, matemática, língua portuguesa, geo-história e ciências. Seu entusiasmo e desejo de participação marcavam sua presença na turma.

*Tudo que ele fala a Rita escreve. Então, a Rita pergunta para ele, mostra se tem algum desenho e ele responde logicamente o que está sendo pedido. Então, ela escreve o que ele fala. Pela prova dele, ele tem raciocínio lógico muito mais que outras crianças que são alfabetizadas. Então, ele dá conta perfeitamente de ciências, história, vivência de mundo, literatura. Ele dá conta! (Entrevista com a professora Andréa, dia 05/12/2011).*

No relato acima, a professora destacou a capacidade de raciocínio do aluno e seu bom desempenho em uma prova, mesmo não sendo alfabetizado. As adaptações relativas às práticas de avaliação constituem o próximo tema que abordaremos.

Ao retomar as ideias apresentadas, no Capítulo 2 deste trabalho, a respeito das mudanças na avaliação da aprendizagem do(a) aluno(a) com deficiência, pretendemos destacar a função da avaliação relacionada à identificação do tipo de ajuda e recursos necessários para facilitar a aprendizagem desses(as) alunos(as) (DUK, 2005). Assim, avaliar não para quantificar um rendimento, lógica dominante das avaliações classificatórias, mas avaliar para redimensionar ações e diminuir as barreiras que impedem a aprendizagem de todos(as).

De acordo com Diniz (2012, p. 41), na perspectiva da Educação Inclusiva, “para ser coerente com uma prática que considere a diferença, devemos optar pela avaliação como um processo”.

No exemplo acima, a professora descreveu como fazia as adaptações para o aluno Gustavo, no que diz respeito às avaliações: a auxiliar de apoio à inclusão lia as questões, o aluno respondia e ela anotava as respostas.

*Igual a gente estava olhando o Avalia-BH<sup>33</sup> de Ciências. Ele fez 8 na primeira prova. Tirou 8! Então, eu acho que tendo alguém ali... Não que eu acho que ensinei para o Gustavo. Não ensinei muita coisa para ele. Não foi*

---

<sup>33</sup> Sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura de Belo Horizonte que avalia o desempenho educacional de todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação.



*mérito meu, foi mérito dele. Crescer. Saber que tem alguém ali que se importa com ele, para ajudá-lo. Acho que ele vai amadurecendo também, vai crescendo. Acho que não é só mérito meu de jeito nenhum. Mas a professora ajuda muito, no que ela pode (Entrevista com Rita, auxiliar de apoio à inclusão, dia 07/12/2011).*

A auxiliar reconhece que o apoio é fundamental para o desenvolvimento do aluno. Mesmo em uma avaliação sistêmica, com apoio, o aluno conseguiu um bom resultado. A mesma prática era utilizada pela professora Elisa na avaliação da aluna Letícia que, no primeiro trimestre de 2011, ainda não conseguia ler e escrever com segurança. No segundo trimestre, a aluna já conseguia, com ajuda na leitura dos enunciados das questões, elaborar suas respostas nas atividades do cotidiano e nas avaliações. (Anexos: E D;F;G;H).

*Ela compreende o que está expresso no texto, o que está claro, o que está escrito. Ela consegue, com direcionamento, se ela vai fazer sozinha, às vezes, não... Mas você direcionando, talvez por causa da ansiedade, ela vê muita coisa, ela quer fazer tudo ao mesmo tempo... Mas se você diz: “Essa aqui primeiro. Leia, qual é a resposta? Responde”. Ela dá conta de fazer. “Leia a segunda pergunta agora”. Tanto que a prova de Ciências, do Avalia-BH, eu fazia com ela individualmente. Porque quando eu dava para todo mundo, ela achava que era só bater o olho e fazer um X em alguma letra. Aí, quando eu falava: “Leia essa questão, o quê que você acha? Qual dessas é a resposta?” Ela conseguia fazer. Dava respostas coerentes (Entrevista com a professora Elisa, dia 25/04/2013).*

O aluno Fábio, também da sala B, necessitava de um apoio menor, com a leitura de algumas questões. Por outro lado, o aluno Heitor, com autismo e comprometimento intelectual mais acentuado, não participava das avaliações.

A professora Flávia, em relação à avaliação, fez o seguinte relato:

*Por exemplo, esta semana eu dei um ditado de texto. Para ele eu escolhi algumas palavras chaves e dei ditado de palavras. E dou um retorno para ele, devolvo, ele está alfabetizado. Ele tem aquelas trocas, mas que ainda está caminhando. Então, eu procuro sempre fazer isso. Enquanto eu dou um texto para a turma, para ele eu dou uma frase. Isso no português. Agora, eu faço as perguntas orais, eu procuro sempre incluí-lo nas perguntas, mas sempre adequando na medida do possível. Mas, eu ainda acho que eu precisava melhorar. Aprender a lidar melhor (Entrevista com a professora Flávia, dia 06/12/2011).*

Durante o período de observações em sala não foi possível presenciar situações que exemplificassem a fala da professora. O aluno Valter apresentava muitas dificuldades nos dias

de avaliação. A auxiliar de apoio à inclusão relatou que ele tinha diarreia nesses dias: “*Ele fica muito ansioso, muito nervoso mesmo. Ele não consegue*”. (Entrevista com Rita, auxiliar de apoio à inclusão, dia 07/12/2011).

Mesmo com as atividades na sala de aula, o aluno ficava nervoso: “*Agora ele consegue ficar na sala, porque antes, no começo, eu descia com ele dez vezes para ir ao banheiro. Mas não é que ele queria ir ao banheiro. É porque ele ficava nervoso com as atividades e queria sair da sala*” (Entrevista com Rita, auxiliar de apoio à inclusão, dia 07/12/2011).

Esse aluno precisava de um apoio maior para possibilitar sua participação nas atividades em sala, no dia-a-dia, e no processo avaliativo. Vale ressaltar que a auxiliar de apoio à inclusão era a mesma que acompanhava o aluno Gustavo.

A professora Andréa apontou algumas dificuldades que atravessavam o processo de avaliação na escola:

*Não está claro como você tem de proceder no boletim. Que nota você tem de dar para o menino? De que maneira que você tem de avaliar o menino? Você percebe pelo Avalia-BH. O Gustavo fez todas as provas até outubro. Seis provas que ele fez com a Rita ajudando. No dia que veio a prova, literalmente a que vai para a prefeitura, não tem a pessoa, o aplicador para ele. Aí, ele tem de deixar de fazer a prova. Isso é justo? Não, não é. Então, quer dizer, tem de vir a orientação primeiro. A ajudante vai auxiliá-lo na prova, e na última, a prefeitura vai mandar um aplicador. Será quem que errou?* (Entrevista com a professora Andréa, dia 05/12/2011).

As práticas avaliativas, na atualidade educacional do Brasil, estão fundamentalmente marcadas pelas avaliações sistêmicas da educação básica. A avaliação, antes restrita ao desempenho do(a) aluno(a), foi ampliada para a avaliação das escolas e dos sistemas de ensino. Para além das discussões que polemizam essas práticas, faz-se necessário ressaltar o foco nos resultados e não nos processos e as contradições das políticas educacionais que preconizam ao mesmo tempo “respeito ao ritmo do aluno” e avaliações com um modelo padronizado de aplicação que não contempla as especificidades dos(as) alunos(as) com NEE.

O exemplo apresentado acima, pela professora Andréa, da falta de aplicador da prova para seu aluno, é ilustrativo de que esse processo de avaliação sistêmica precisa de ajustes em caráter de urgência. Como incluir os(as) estudantes com deficiência e transtornos globais do

desenvolvimento nessas avaliações sistêmicas? Esse é um desafio não só da escola pesquisada, mas de todas as escolas.

A participação do(a) aluno(a) com NEE nos processos avaliativos dos sistemas de ensino é uma questão que tem despertado discussões, diante do temor das escolas de ter seus índices de rendimento afetados pela participação de estudantes com dificuldades de aprendizagem decorrentes de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Na entrevista com a diretora da escola, ela comentou a respeito dessa preocupação por parte do professorado:

*E aquela preocupação, os resultados da escola vão ser ruins porque a gente tem muito aluno de inclusão. Mas a evidência não mostra isso. A escola vem crescendo, o resultado é positivo, cumprindo as metas ou acima das metas. A cada avaliação externa tem um crescimento da escola (Entrevista com a Diretora, dia 05/12/2011).*

O processo de avaliação na escola investigada ainda necessita ser discutido coletivamente para que as decisões possam ajudar as professoras e as auxiliares de apoio à inclusão na busca de uma efetiva participação dos(as) alunos(as) que apresentam NEE.

Outro aspecto que diferenciava a prática com alunos(as) sem deficiência e com deficiência relacionava-se com as tarefas para fazer em casa. Do total de sete alunos(as) inseridos nas turmas observadas, somente três faziam o “para casa”. As razões eram diversificadas: em casa não tinha ninguém para ajudar, o(a) aluno(a) não acompanhava a turma no processo de aprendizagem e a crença da mãe de que o(a) filho(a) não aprenderia.

As dificuldades na educação dos(as) alunos(as) que apresentavam deficiência e transtornos globais do desenvolvimento foram expressas pelas professoras, coordenadoras e auxiliares de apoio à inclusão. Dificuldades que se traduziram em desabafos a respeito do sentimento de solidão e de incerteza que acompanhavam os profissionais. Vejamos alguns exemplos abaixo:

*A gente, às vezes, fica muito sozinho. Nós não somos preparados, nós não fizemos um curso onde nos ensinaram a lidar com essas crianças, alfabetizar uma criança com dificuldade (Entrevista com a professora Flávia, dia 06/12/2011).*

*A angústia minha aqui na escola é de outra professora também em algum*

*outro lugar da cidade. Às vezes, uma avança um pouco mais que a outra e alguém tinha que centralizar essas questões. Então, quem virá nos ajudar a dar um passo à frente? A nossa escola caminha muito bem comparada com outras escolas que não estão caminhando. Mas, o que é necessário? Não é o que nos tranquiliza. Nos causa angústia. Está caminhando para onde? (Entrevista com a professora Elisa, dia 05/12/2011).*

Os desafios da profissão docente estão presentes nas falas dessas professoras que vivenciam no cotidiano das suas práticas situações de falta que, segundo Charlot (2000), as impede de compensar as deficiências das crianças: “[...] os docentes e as escolas também sofrem faltas, sob a forma de penúria de recursos financeiros, materiais e humanos” (CHARLOT, 2000, p. 29).

Outro aspecto relevante dos depoimentos acima são as dúvidas, em forma de apelo das professoras, no sentido do **que fazer** e de **como fazer** para “caminhar” em direção a práticas pedagógicas inclusivas. As professoras se mostraram incomodadas e não acomodadas perante os desafios de educar a todos(as).

Mas, as professoras e as auxiliares de apoio à inclusão também destacaram pontos positivos no processo dos(as) alunos(as): “A doença dele é progressiva, mas no cognitivo teve melhoras. Ele aprendeu a escrever o nome. Hoje ele fala mais. No início, ele era uma criança introspectiva, falava menos, falava pouco” (Entrevista com a professora Samira, dia 30/11/2011).

*Eu assim acredito muito que essa mudança do Heitor, da minha época de estágio, digamos, de um ano para cá, muito graças à Elisa... Tem dois anos que a Elisa está com ele. Ela foi assim, experimentando, experimentando até que deu certo. Isso dele sentar. Ele agora obedece comandos, ele entende o que a gente fala, ele levanta, senta, senta na rodinha... Então, ele responde aos comandos e antes não, ele só ficava girando, girando, você não sabia o que fazer com uma criança girando. É difícil para uma professora lecionar para uma criança girando (Entrevista com Silvia, auxiliar de apoio à inclusão, dia 05/12/2011).*

*Ele quer participar, ele cobra. E ele gosta de fazer as mesmas coisas que os outros. Está tendo avanços, antes não tinha. E eu consigo entender o que ele está escrevendo e o desenho dele também está melhor (Entrevista com a professora Flávia, dia 06/12/2011).*

No trabalho de leitura e revisão das entrevistas, um aspecto relativo a uma prática com sucesso, com uma aluna com deficiência intelectual, destacou-se nas falas das professoras, coordenadoras e auxiliares de apoio à inclusão: a alfabetização da aluna Letícia pela

professora Elisa. Nos comentários das colegas, esse caso ganhou um contorno significativo: *“Eu vejo a Letícia, o tanto que ela desenvolveu. Então, eu fico feliz de ver a Letícia se desenvolvendo”* (Entrevista com Silvia, auxiliar de apoio à inclusão, dia 05/12/2011).

A professora Flávia, ao falar a respeito da necessidade de apoio dentro da escola, também comentou: *“Você imagina, nós temos na sala da Elisa duas crianças... tem uma criança que a professora conseguiu que ela lesse, é a Letícia”*.

Uma coordenadora falou com entusiasmo do processo da aluna:

*Até o ano passado, ela não lia, ela não dava conta. A Letícia foi para a gente uma grande surpresa! Ela chegou aqui completamente desorientada. O primeiro ano da Letícia aqui, a gente tinha de ficar atrás dela o tempo todo. Ela subia as rampas, acho que o espaço era grande demais para ela* (Entrevista com a Coordenadora, dia 12/12/2011).

Diante desse destaque, senti a necessidade de ouvir novamente a professora, de conhecer com mais detalhes essa trajetória de ensino-aprendizagem e, assim, realizei mais uma entrevista, no primeiro semestre de 2013. Vejamos a seguir o relato desse caso e do trabalho da professora com a turma.

### ***6.3.2 O trabalho docente da professora Elisa: a construção de uma prática inclusiva***

A professora Elisa formou-se em Pedagogia, com especialização em Supervisão Escolar. Ela, no período da pesquisa de campo, tinha 31 anos de trabalho na rede municipal e dez anos na escola em que a pesquisa foi desenvolvida. No ano de 2011, acumulava os cargos de coordenadora pedagógica da educação infantil, em um turno, e professora do ensino fundamental em outro turno.

Sua turma de 3º ano do 1º Ciclo, denominada “turma B” neste trabalho, tinha 27 alunos(as), dois a mais do que normalmente é previsto para esse ciclo. Além disso, a professora tinha em sala dois alunos e uma aluna com NEE que compunham a lista da secretaria da escola relativa a esses alunos(as). Nessa circunstância, seria recomendado diminuir o número de alunos(as) da sala. O fato de a turma ter dois alunos(as) a mais, sendo que três tinham NEE, foi justificado por uma das coordenadoras, como um “caso atípico”. No início de 2011 novos

estudantes chegaram à escola e a professora preferiu continuar com a mesma turma do ano anterior, mesmo com a sala cheia

A turma B era uma turma muito animada, com uma agitação constante e um envolvimento com as atividades propostas pela professora. Era perceptível que os(as) alunos(as) queriam aprender e acertar. Solicitavam a ajuda da professora constantemente, que por sua vez, tentava responder a todos(as), sempre com uma tranquilidade que impressionava. Tive contato com a professora em outras situações na escola, já que ela também era coordenadora pedagógica. A calma e a segurança eram sempre as mesmas.

A relação da professora com os(as) alunos(as) e com a auxiliar de apoio à inclusão era respeitosa e tranquila. Na opinião da auxiliar: *“A Elisa é assim, uma pessoa muito experiente. Desde o começo a gente conversou, ela explicou o que esperava de mim”* (Entrevista com Silvia, auxiliar de apoio à inclusão, dia 05/12/2011). No ambiente da sala de aula, havia um clima de boa parceria de trabalho entre a professora, os(as) alunos(as) e a auxiliar.

A auxiliar de apoio à inclusão acompanhava um aluno com autismo que já estava com a turma pelo terceiro ano. As características próprias do autismo, dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos estereotipados e repetitivos, estavam presentes, no seu caso, de forma mais grave. O aluno não conseguia participar das atividades pedagógicas. Durante as observações, presenciei diversas situações em que a professora tentou estimular sua participação e não obteve sucesso.

*Os(as) alunos(as) chegam do recreio e a professora oferece uma revista Picolé para cada um(a). Diz que cada dia farão uma atividade diferente. Heitor anda de um lado para o outro. A auxiliar está no horário de lanche dela. Quando os(as) alunos(as) começam a atividade com a revista, a professora pega um dominó para brincar com o Heitor. Vai até a mesa dele e tenta começar. Ele não presta atenção nela e nem no jogo. Ela pede para ele olhar, ele não atende. A professora insiste um pouco, mas o restante da turma começa a solicitar sua ajuda. Ela não consegue mais dar atenção para o Heitor. A auxiliar volta para a sala, tenta cantar com Heitor, mas ele só anda de um lado para o outro. Nesse dia, no final da aula, uma aluna reclamou que o Heitor não ficava quieto (Notas do diário de campo, dia 31/10/2011).*

Alguns aspectos dificultavam mesmo o trabalho com um aluno com dificuldades tão acentuadas. Acredito que o primeiro aspecto relacionava-se, com o número de alunos(as) em

sala. A professora, diante do fato de ter três crianças com NEE na sua sala, deveria lecionar para um número de alunos(as) mais reduzido. Além disso, por ser uma turma de 3º ano do 1º Ciclo, a idade da maioria dos(as) alunos(as) era de oito anos e ainda demandavam muita atenção da professora. Somado a isso tudo havia as dificuldades próprias do aluno que não falava, não se comunicava, tornando mais difícil o trabalho pedagógico.

Mesmo assim, a professora tentava não deixar o aluno em um canto. Vejamos um exemplo de atividade em que participei junto com a turma:

*A professora estava trabalhando matemática. Deu uma brincadeira com os múltiplos do número cinco. Formamos um círculo na sala, todos(as), inclusive a professora e eu. Começava a contagem do um e cada pessoa, na sequência, falava em voz alta um número. Quando era múltiplo de cinco tinha de pular e falar PIN. Não podia dizer o número. Quem errava tinha de voltar para sua carteira. Na vez do Heitor, a auxiliar falava o número por ele, ou se era múltiplo de cinco, pulava junto com ele e falava PIN. A auxiliar se posicionou atrás do aluno e o ajudava a pular. Heitor ria e gostou da brincadeira. Eu também gostei muito! Ver os alunos animados, se divertindo e aprendendo foi muito bom. A turma ficou agitada, mas a professora conseguia ter o controle da situação. Ela é muito envolvida! Deu vontade de ter sido aluna dela (Notas do diário de campo, dia 31/10/2011).*

Acredito que um apoio maior ao trabalho da professora com o aluno Heitor poderia ajudar tanto o aluno, quanto a docente. Suas dúvidas e angústias na prática pedagógica com o aluno se evidenciaram nos momentos das entrevistas. Ela relatou as tentativas de trabalho e as dificuldades de saber se o aluno estava aprendendo ou não.

*Para o Heitor, eram atividades pedagógicas mais elementares. Trabalho com forma, cor, espaçamento. Era um trabalho mais preliminar e ele não dava resposta. Então, a gente não sabia o que é que ele ia dar conta. Tentamos fazer a pasta dele com o nome dele, as coisas da família, para introduzir, mas a concentração era pouquíssima. Olhava ali e tal, pronto, já saía. Sabe a questão de montar, de usar letras móveis, não aceitou esse tipo de atividade, então, não dava um retorno (Entrevista com a professora Elisa, dia 25/04/2013).*

*Ele desenvolveu na escola. Ele está num ambiente feliz, mas o papel da escola a gente não cumpriu. A escola fez bem para ele, a escola fez a diferença na vida dele. Agora a função da escola não foi cumprida. Pode ser que ele nunca vai conseguir ler e escrever, mas e avançar um pouco mais nesta questão de leitura de mundo, de participação, de atividades diárias... A gente não conseguiu muita coisa com o Heitor (Entrevista com a professora Elisa, dia 25/04/2013).*

Ao receber uma orientação - não ficou claro se foi da professora do AEE ou de uma representante da Equipe de Apoio à Inclusão -, a professora começou a usar umas fichas de comunicação alternativa com o aluno autista. Mas, as fichas estavam restritas ao uso do banheiro e beber água. Eram duas fichas com as figuras representativas das ações e as palavras escritas: banheiro e água. A partir de duas horas da tarde, a professora colocava as fichas no canto do quadro e cada aluno(a) que quisesse podia pegar a ficha e sair para o banheiro ou para o bebedouro. Se a ficha não estava lá, era preciso esperar o(a) colega chegar para poder ir.

Na verdade, as fichas eram uma tentativa de proporcionar maior autonomia para o aluno autista, mas a professora usou com a turma toda. As crianças não precisavam ficar pedindo para sair, acontecia com naturalidade. Mas, para o Heitor não funcionou. Ele não aprendeu a fazer uso das fichas. A professora disse que recebeu as fichas, mas nunca mais discutiu essa questão com quem sugeriu a atividade. Caso isso tivesse acontecido, a professora poderia ter recebido orientações que facilitassem esse processo de aquisição do entendimento das ações.

Os sistemas de comunicação alternativa fazem uso de objetos (miniaturas), imagens, fotos e figuras no sentido de estabelecer comunicação com pessoas com dificuldades de se expressarem. A professora trabalhava com a comunicação alternativa da maneira como é recomendada por Fernandes, Antunes e Glat (2009, p. 164):

A utilização das pranchas e dos sistemas deve ser aprendida naturalmente por todos os colegas de turma, para que não suscite uma relação somente entre o professor e o aluno com necessidade especial; para que se torne uma experiência criativa e gratificante para todos.

Atualmente já é possível encontrar material teórico que discute a educação das crianças autistas na escola regular, tanto em livros com recomendações para o trabalho pedagógico, como em pesquisas com relatos de casos importantes para conhecer o que é possível fazer na educação de pessoas com diferenças tão acentuadas (DINIZ, 2012; MENEZES, 2012; RAHME, 2010; FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2009; COLLI e KUPFER, 2005). Essa aproximação entre a teoria e a prática poderia acontecer de diversas maneiras dentro da escola, mas para que isso aconteça é necessário uma reestruturação nos apoios para as professoras em sala de aula, organizando momentos de contato com as produções que podem



subsidiar sua prática com alunos(as) que apresentam necessidades educacionais especiais e também discussões a respeito dessa prática com, por exemplo, estudos de caso.

A prática da professora se caracterizou como uma prática dialogada com as crianças. Uma vez por semana, ela fazia com os(as) alunos(as) a “Roda da novidade”. Eram os momentos em que todos(as) podiam contar seus casos. Nas sextas-feiras, acontecia a “Roda de leitura” e quando alguém tinha um comportamento que não era adequado, por exemplo, quando alguém quebrava as regras da turma, a professora fazia uma roda para discutir os combinados.

As normas e regras eram colocadas com firmeza, mas de forma bastante respeitosa. A professora não gritava, mantinha uma postura firme e sempre com muitas atividades para os(as) alunos(as). A organização do tempo era bem planejada e as crianças não ficavam ociosas.

*Quando cheguei tinham notas, “dinheirinho”, coladas no quadro. A professora pedia que as crianças formassem, por exemplo, R\$50,00 com o máximo de notas. Todos(as) queriam responder e a professora organizava as participações. Depois deu um folheto de propaganda de supermercado com o preço dos produtos para cada aluno(a). A atividade, em dupla, era achar o máximo de produtos que poderiam ser comprados com uma nota de R\$20,00. A turma ficou muito agitada. Todos(as) falando muito e alto, discutindo nas duplas (Notas do diário de campo, dia 11/11/2011).*

A organização do espaço na sala da professora Elisa variava de acordo com as atividades. Na maioria das vezes, as carteiras ficavam de frente uma para a outra, formando uma fila de duplas no centro da sala. A interação entre as crianças acontecia o tempo todo.

Esse era o contexto da turma B. Um espaço de aprendizagem organizado, e ao mesmo tempo agitado, com muitas vozes e uma harmonia ruidosa. A presença da professora, sua função de mediadora era exercida a todo o momento.

A aluna Letícia, com 10 anos de idade, no período das observações, de acordo com relato anterior neste trabalho, apresentava deficiência intelectual e há dois anos estava na sala da professora Elisa. Era uma criança muito bem cuidada e morava com os avós maternos.

A professora conta o início do relacionamento com a aluna:

*A Letícia, quando eu peguei a turma, ela tinha vindo de uma professora que era muito carinhosa, uma professora que era muito cuidadosa... Ela gostava demais dessa professora. Então, quando essa professora saiu e eu vim para assumir o lugar na turma, a Letícia teve um pouco de rejeição comigo. Então, ela falava sempre na professora anterior. Tudo que ela ia se referir, era a professora anterior, e ela era muito geniosa também. Eu tenho agora... agora eu faço essa leitura de rejeição. Na época eu não senti que era uma rejeição, mas ela não ficava no lugar dela, ela sempre sentava e mudava de lugar. Eu falava para ela ir para onde eu gostaria que ela ficasse, ela voltava e sentava em outro lugar (Entrevista com a professora Elisa, dia 25/04/2013).*

Mas, de acordo com a professora, a aluna não “era de desafiar verbalmente”, ela agia, fazia o que queria e não o que estava sendo proposto. Ela ficava, no princípio, apontando lápis a maior parte do tempo. Assentava no chão, na frente do quadro, bem no meio, não era em um canto, e fazia ponta nos lápis. A professora deixava a aluna ficar no espaço que ela tinha determinado para si mesma.

A turma já estava no nível silábico alfabético e a aluna não reconhecia nem as letras do alfabeto. A professora tentava dar alguma atividade para a aluna e ela recusava, principalmente, se fosse diferente do restante da turma. Ela queria fazer as mesmas atividades dos(as) colegas.

A professora começou a fazer um trabalho com atividades diferenciadas com o aluno Heitor. Arranjou uma caixa com carrinho e jogos de encaixe para trabalhar formas, tamanhos e cores com ele. Letícia se interessou pelo material, queria brincar, manipular os objetos e a professora teve a ideia de montar uma caixa para ela também. Só que na caixa da aluna, a professora colocou letras móveis.

*Então, eu tinha a caixa do Heitor na sala e a caixa da Letícia. Nesse movimento, a Letícia conseguiu ir para o lugar e ficar mais sentada, levantar menos, ir menos lá para frente, ela conseguiu ficar mais no lugar dela. Ela gostava muito do nome dela, então, ela pegava as letras e logo escrevia: Letícia. Aí, eu comecei a pegar pelo nome da professora que ela gostava (Entrevista com a professora Elisa, dia 25/04/2013).*

A partir da escrita com as letras móveis, do próprio nome e do nome da professora do ano anterior, Elisa a desafiou ainda mais, sugerindo que ela escrevesse também o nome dos colegas. Mas a professora achava que a aluna ainda estava muito ociosa, ela tinha de esperar

os momentos em que a docente pudesse ajudá-la. E como a aluna queria fazer as atividades, ela pedia para a professora o tempo todo.

*Eu tinha o cartaz na sala com os nomes dos alunos e a gente fazia na sala a questão dos ajudantes. Eu fazia muita brincadeira com os meninos de adivinhação, de força e ela participava. Aí, eu percebi de uma hora para a outra, que a Letícia já conhecia todos os nomes dos alunos da sala. Eu comecei a pedir para ela entregar as atividades. Se eu tinha de devolver alguma atividade que estava com um nome, a Letícia deveria entregar. O caderno dos alunos, a Letícia entregava os cadernos. A princípio, muito pela capa, porque a capa era diferente. Então ela reconhecia. Depois eu vi que ela começou a tentar ler o nome mesmo dos meninos que era grande, escrito na capa do caderno. E ela foi entregando. Ela fazia esse trabalho de reconhecimento e foi muito bacana, quando eu descobri que a Letícia estava lendo. Porque ela virou e insistia demais, ela gostava muito (Entrevista com a professora Elisa, dia 25/04/2013).*

Na prática da professora, a sua capacidade de escutar a aluna, de conhecê-la e aceitá-la como ela era, foi um ponto de destaque. A professora ouviu o desejo de aprender que a aluna trazia e, no passo a passo, acompanhando cada movimento, proporcionou possibilidades de apropriação do conhecimento. Retomo aqui as palavras de Paulo Freire na epígrafe deste trabalho: “Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. [...] Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la” (FREIRE, 2003, p. 120-121).

De acordo com o relato da professora, a aluna começou também a escrever. Escrevia muito no seu caderno os nomes que aprendeu ou letras soltas. Rabiscava o caderno todo, misturava desenhos com letras. Pedia para escrever no quadro também e a professora começou a separar uma parte do quadro para a aluna escrever.

*O quadro era dividido, uma parte era da Letícia. Como ela tinha essa dificuldade de organização, de localização, ela ia para o meu espaço também e misturava o que eu estava escrevendo com o que ela escrevia. Aí, eu tive de falar com ela e dividir mesmo. Até essa linha é o seu espaço, aqui é o meu. Você não pode escrever no meu. E eu trabalhava com os meninos e ela ia para o quadro. Ela se apaixonou pela leitura e pela escrita e toda hora, tudo que ela via na minha mesa: - “Elisa, deixa eu ler”. E vinha e queria ler o que estava escrito e queria ver como era. Mexia nos meus papéis todos (Entrevista com a professora Elisa, dia 25/04/2013).*

Além da construção do processo de aquisição da leitura e da escrita, a relação com a turma também foi mediada pelas intervenções da professora. Nas rodas de conversa da turma,

Letícia queria falar, mas seu pensamento ainda era desorganizado e os(as) colegas não tinham paciência de escutá-la ou riam das suas ideias desordenadas.

*Todos os meninos falavam na hora da roda da novidade, tinham alguma coisa para contar. As pessoas comentavam e a Letícia tinha muita dificuldade de articular as ideias. Então, ela começava e os meninos não tinham muita paciência. “Elisa, sabe lá em casa, caiu um telhado e o gato morreu e a minha mãe foi na cozinha e eu não tinha uniforme”. Ia misturando os assuntos e os meninos não tinham paciência de escutar os casos da Letícia. E eu sentia que ela precisava falar muito. Como que ela ia conseguir organizar as ideias para escrever, se na oralidade, ela não tinha isso? Então, foi muito conversado com a turma. Os meninos riam quando ela começava. Aí ela encolhia, parava, não queria fazer mais. Porque ela tinha um senso crítico, não sei se seria isso. Mas ela sentia que não estava agradando os meninos. Aí, ela parava. Aí, eu tive que conversar com os meninos que a Letícia era uma criança diferente. Que a cabeça dela não funcionava como a nossa, ela não dava conta de elaborar uma ideia, de conversar, de falar, de expor até o final. Que a gente ia ter que ter um tempo para escutar e deixar ela falar. E depois eu começava a devolver para ela. Você queria falar era isso, Letícia? Era isso que você queria? Aí, ela concordava ou não, quando eu não conseguia entender o que ela queria dizer (Entrevista com a professora Elisa, dia 24/04/2013).*

Vigotski (1987), ao descrever o processo de domínio da fala exterior, explica que a criança começa por uma palavra, para depois relacionar duas ou três palavras entre si. Na etapa seguinte consegue progredir das frases simples para as mais complexas, atingindo a fala coerente que é constituída de uma série dessas frases. Assim, o processo é da parte para o todo. No trabalho da professora Elisa, de apoio à aluna para o domínio da linguagem, também encontramos um processo similar: dividir a fala em pequenas partes para uma ligação com o pensamento. A ligação da fala com a simbolização.

A professora percebia que a aluna apresentava dificuldades de simbolizar. Ela entendia as coisas muito “ao pé da letra”. Por meio de brincadeiras na linguagem, Elisa proporcionou à aluna descolar a palavra do seu real sentido e perceber que podemos dizer uma coisa expressando ideias diferentes. Quando ia dar uma bronca, Elisa não chamava os(as) alunos(as) pelo nome, dizia Caxupita para os meninos e Chicatripa para as meninas. Letícia gostava muito desses nomes e ria muito. Se alguém estava distraído(a), a professora brincava e perguntava se a criança estava “pensando na morte da bezerra”. A aluna começou a incorporar na sua fala mais expressões e isso contribuiu para estimular sua linguagem.

A partir do momento que a escrita de palavras já estava consolidada, a professora, com a ajuda da auxiliar de apoio à inclusão, que acompanhava o aluno Heitor, começou a trabalhar na formação de frases. De início ela ditava os textos para a auxiliar ou a professora escreverem.

Diante das dificuldades de organizar seu pensamento, a professora, primeiro, construiu possibilidades na oralidade para depois trabalhar com os registros escritos. (Anexo D).

*[...] foi introduzindo verbo na oração, que precisava. –“Olha, se a gente não colocar essa palavra não vai dar para entender o que você quer dizer”. Aí, ditava a frase para a Letícia. Então, ela conseguiu formar frases. Textos também, a gente começou dessa forma. Ela falava e a gente reorganizava o texto dela e ela depois escrevia o texto. Textos muito pequenos (Entrevista com a professora Elisa, 25/04/2013).*

A descrição acima evidencia, mais uma vez, a importância que a professora dava ao processo de domínio da fala. Esse aspecto vai de encontro ao que coloca Vigotski (1998, p. 154): “A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada”.

Na entrevista realizada com a professora no final do ano de 2011, ela fez um relato do desenvolvimento da aluna até aquele ponto. Era o segundo ano que a professora trabalhava com ela. Ao final do primeiro ano, a aluna estava lendo e, ao final do segundo ano, a professora enumerou suas conquistas:

*Hoje, a Letícia escreve carta, escreve bilhete. Ela não consegue ainda escrever um texto, criar um texto, uma história. Ela não é capaz de fazer isso. A questão da criatividade, da seqüência, ela não tem ainda. Mas, uma carta objetiva para alguém... Ela conhecendo para quem que eu vou escrever, vou escrever para a Débora. Para quê? Para desejar um feliz Natal para a Débora. Ela conseguiu escrever sozinha a carta para a Débora. Nós vamos escrever uma carta para um aluno da sala 7. Para quê? Nós vamos convidar esse aluno para uma brincadeira de amigo secreto. Perguntar se ele quer brincar com você, se ele quer conhecer você... Ela deu conta de escrever. Mas tem de ser tudo direcionado (Entrevista com a professora Elisa, dia 05/12/2011).*

Mais uma vez, as palavras de Vigotski (1998), possibilitam um entendimento teórico do processo desenvolvido com a aluna:

*[...] a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de*

que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (VIGOTSKI, 1998, p. 156).

O autor acrescenta que é preciso levar a criança a uma compreensão interna da escrita, com um desenvolvimento organizado. Dessa maneira, para ele, “[...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras” (VIGOTSKI, 1998, p. 157).

Na verdade, a professora conseguiu mais que alfabetizar a aluna, ela trabalhou na perspectiva do letramento onde as práticas sociais de leitura e escrita adquirem importância, ou seja, mais que aprender a ler e escrever, é necessário fazer uso desse aprendizado na relação com o mundo.

Assim, no final de 2011, a aluna já conseguia escrever as respostas nas suas avaliações. A leitura e o entendimento das questões ainda demandavam apoio, mas os avanços eram visíveis. Os exemplos desse processo encontram-se nos (Anexos: E; F; G; H)

A aluna também apresentava muitas dificuldades na matemática, mas a professora desenvolveu um projeto para ela com foco sobre a construção do número, a relação com a quantidade e a aluna seguia com a turma. Em um ritmo mais lento, mas aprendendo.

Ao avaliar o processo de alfabetização da aluna, a professora identificou alguns aspectos que favoreceram o desenvolvimento dela: os atendimentos que a aluna teve fora da sala de aula, no AEE e no Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola; o apoio da família, da avó e do avô que, segundo a professora, não consideravam a neta, assim com ela percebia em outras famílias, como um peso na vida deles. Repetiam que ela era “um presente”; e finalmente o grande desejo que a aluna tinha de aprender, sua “paixão” pela leitura e pela escrita foi um elemento facilitador da sua aprendizagem.

Por meio do relato deste caso é possível demonstrar as possibilidades de se trabalhar com as adequações curriculares em sala de aula. A professora, na verdade, realizou adaptações curriculares denominadas *não significativas* ou de *pequeno porte* que ocorrem no cotidiano da prática pedagógica. São pequenos ajustes para facilitar a aprendizagem de todos(as).

De acordo com o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (BRASIL, 1998, p. 35-36), as adaptações não significativas do currículo podem ser: a) organizativas (relativas aos agrupamentos, a didática, ao espaço); b) relativas aos objetivos e conteúdos; c) avaliativas; d) nos procedimentos didáticos e nas atividades; e) na temporalidade.

No caso aqui relatado, foi possível encontrar adaptações de todos os tipos descritos acima. A professora Elisa, mesmo diante de um contexto educacional que necessita de ajustes para proporcionar uma educação para todos(as), desenvolveu com a aluna Letícia uma prática diferenciada, uma pedagogia das diferenças. Nas palavras de André:

Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores (ANDRÉ, 1999, p. 22).

A inclusão não está dada, no dia-a-dia da escola investigada, como um produto pronto. As percepções dos(as) profissionais da escola apontaram a existência de um entendimento da inclusão escolar como um processo a ser construído por todos(as). Esse é um aspecto de suma importância na dinâmica da implantação dessa política que focaliza sempre o diálogo na construção de uma educação verdadeiramente de qualidade.

Na descrição da prática pedagógica da professora Elisa destacou-se sua capacidade de observar, conhecer e propor adequações para que sua aluna tivesse acesso ao processo de alfabetização. As questões norteadoras do seu trabalho pedagógico pareciam ser: como essa criança aprende? Como posso ajudá-la a se apropriar da leitura e da escrita?

Diante desse trabalho docente, da qualidade da interação da professora com a turma e, mais especificamente, com a aluna Letícia, podemos reforçar a ideia da importância da dimensão relacional para o processo de aprendizagem. Perrenoud (2000, p. 48) também destaca esse aspecto:

É inútil pensar a diferenciação de um ponto de vista estritamente cognitivo. Um professor carregado de conhecimentos e de instrumentos didáticos, mas que não consegue comunicar-se, criar um vínculo humano e forte será definitivamente menos eficaz do que um pedagogo menos preparado, mas com quem o aluno “sente-se bem”.

Ao retomarmos o conceito de práticas pedagógicas inclusivas, podemos focalizar alguns aspectos que as caracterizam: o(a) professor(a) considera a diversidade de seus alunos(as); tenta atender as necessidades educacionais de todos(as) e flexibiliza as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento.

Na prática da professora Elisa, encontramos todas as características das práticas pedagógicas inclusivas. Mas, precisamos lembrar que para além desse fazer docente, que diante dos exemplos citados apresentou-se como incontestavelmente adequado e eficaz, outros pontos contribuíram para o sucesso escolar da aluna. O apoio da escola, por meio do atendimento no PIP; o apoio da rede municipal, por via do AEE e o apoio da família com sua participação afetiva e efetiva na vida escolar da criança foram também decisivos para dinamizar seu potencial de aquisição de conhecimentos.

A escola, com sua característica de acolhimento, recebeu a aluna independente de suas especificidades. A princípio, conforme relato anterior de uma coordenadora, ela ficava desorientada no espaço escolar. A instituição ofereceu, à aluna, a oportunidade de fazer parte de uma comunidade, de estabelecer relações com professoras e colegas, de poder se “apaixonar” pela leitura e pela escrita.

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte já desenvolve práticas que contemplam acesso e atendimento às necessidades de seus alunos(as), mas, ainda precisa avançar no que diz respeito ao apoio às práticas nas salas de aula. A efetivação da parceria entre a Educação Especial e a escola regular, por meio de uma docência colaborativa, não é uma realidade no cotidiano das escolas e principalmente nessa escola em que foi possível acompanhar de perto o fazer docente.

Assim, considerando o contexto em que se deram as vivências educacionais relatadas, podemos dizer que as práticas pedagógicas que consideram e valorizam as especificidades de cada educando(a), como no exemplo da professora Elisa, podem ser chamadas de **práticas pedagógicas inclusivas**. Aquelas que não excluem, que aceitam e tentam educar a todos(as).



## CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento de uma pesquisa, uma rede complexa de ações vai se entrelaçando e formando o corpo teórico e empírico do trabalho. No momento de concluir esta tese, retomo o seu ponto inicial, a motivação em conhecer e analisar os fatores que possibilitam ou limitam a construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

As questões norteadoras deste trabalho estavam relacionadas às mudanças necessárias, na rede de ensino, na escola e nas práticas pedagógicas que acontecem nas salas de aula, para atender as especificidades dos(as) alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, no acesso ao conhecimento nas escolas regulares.

Assim, os objetivos específicos anteriormente definidos e apresentados foram: a) analisar como se desenvolvem as práticas pedagógicas com alunos(as) com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto escolar; b) compreender os fatores condicionantes dessas práticas pedagógicas; c) caracterizar as interações docentes e discentes que perpassam a prática pedagógica inclusiva bem como a formação dos(as) educadores(as) da instituição pesquisada.

Para atingirmos nossos objetivos realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, e utilizamos como instrumentos de coleta de dados: observação participante, entrevistas semi-estruturadas, análise documental e questionário. O ponto central da pesquisa de campo foi a observação das práticas pedagógicas de quatro professoras do ensino fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A tese organiza-se em três momentos. No primeiro, apresentamos o contexto histórico e atual da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil, bem como os pressupostos legais que embasam a Educação Inclusiva, com destaque para os principais fatos e ações relacionadas com a estruturação da política educacional inclusivista e os processos que, ao longo do tempo, subsidiaram a inserção das pessoas com deficiência nas escolas especiais e, em tempo mais recente, nas escolas regulares. A discussão enfatizou os processos de integração e inclusão, sendo que, na integração, o modelo médico era o paradigma vigente e, na inclusão, o modelo social passou a ser o referencial de base. A importância do

entendimento dessas duas formas de operar as ações de inserção, se justifica diante do que comumente observa-se na realidade escolar, que ainda não se desvincilhou totalmente da integração que, na maioria das vezes, se faz presente nos discursos e nos atos pedagógicos.

No segundo momento, ao considerar que a inclusão educacional é um processo democrático que necessita ser construído coletivamente, apresentou-se o caminho para as mudanças nas práticas pedagógicas, ou seja, aspectos que precisam ser considerados no processo de construção da escola inclusiva. A escola, compreendida como aquela que, de acordo com Ainscow (2004), garante a presença do(a) aluno(a) no ambiente escolar, oferece condições para sua participação nas atividades escolares e desenvolve suas potencialidades para a aquisição de conhecimentos.

E no terceiro momento justificamos o tipo de pesquisa escolhido, a abordagem etnográfica, em que caracterizamos os sujeitos da pesquisa, a escola e a rede municipal. Apresentamos também a proposta de Educação Inclusiva do município e discutimos os documentos escolares e sua interlocução com a política educacional na perspectiva da inclusão. Por fim, apresentamos a análise dos dados coletados referentes à formação docente e às práticas pedagógicas com os(as) alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

O estudo confirmou o desafio da implantação da política de inclusão na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte relacionado principalmente a três aspectos: a estrutura para atender os(as) alunos(as) com deficiência, a formação docente e o apoio da Educação Especial aos professores(as) das escolas regulares, por meio do Atendimento Educacional Especializado.

A aceitação do paradigma da inclusão, com a participação de todos(as) na escola, já estava consolidada como uma iniciativa justa e necessária para as professoras participantes da pesquisa. A inclusão, para a maioria das professoras também era entendida como um processo, como algo a ser construído nas práticas escolares.

A política de Educação Inclusiva foi caracterizada como positiva pela maioria das professoras e as percepções docentes apontaram um avanço em direção ao modelo social. Este modelo propõe que a sociedade precisa mudar, eliminar as barreiras que impedem a participação social e atender as necessidades de todos(as). Há décadas prevalece em nossas escolas o

modelo médico, que entende que a pessoa com deficiência precisa ser reabilitada e tratada como requisito para sua participação social. Assim, a primazia do modelo social pode ser considerada como uma conquista importante, que tem efeitos diretos na maneira de conceber e atender as pessoas com deficiência e em especial, os(as) alunos(as).

Por um lado, apesar da visão positiva a respeito da inclusão, as professoras apresentaram uma insatisfação que se traduziu em queixas recorrentes em relação à falta de estrutura da rede municipal para atender as necessidades específicas apresentadas pelos alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. As demandas relacionavam-se principalmente à falta de recursos e apoio pedagógico para o trabalho docente com esses alunos(as).

Por outro lado, o apoio que as professoras reconheceram como disponibilizado para atender as necessidades dos(as) estudantes, era o serviço das auxiliares de apoio à inclusão, que acompanhavam os(as) alunos(as) com limitações motoras ou comportamentais que interferiam na possibilidade de autonomia no ambiente escolar. Mas, vale lembrar que esse tipo de apoio abrange um número variado de funções e a parte pedagógica é apenas uma delas. É verdade que a auxiliar assistia ao(a) aluno(a) nas atividades pedagógicas, mas o que as professoras demandavam relacionava-se com a construção de conhecimentos para dinamizar as práticas pedagógicas, o que poderia ser feito por meio das adequações curriculares.

Uma alternativa que tem sido discutida e apontada como uma solução para o desconhecimento relativo às práticas pedagógicas com alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento é a parceria entre os(as) professores(as) especialistas e generalistas. De acordo com Glat e Blanco (2009), o sucesso da política de Educação Inclusiva depende diretamente da existência de suportes especializados para os(as) docentes e os(as) discentes das escolas regulares. Esse diálogo pedagógico, voltado para a construção de alternativas para proporcionar que os(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais aprendam, pode contribuir para minimizar também os sentimentos de desespero e medo enfrentados pelos(as) docentes no cotidiano escolar, frente às necessidades das pessoas com deficiência.

O movimento de aproximação da Educação Especial com o ensino nas escolas regulares configura-se, na atualidade, como uma possibilidade de romper com a dicotomia entre esses dois campos de saberes e práticas, ainda vigente entre os(as) profissionais da educação. É chegado o tempo em que a responsabilidade pelo ensino das pessoas com deficiência não deve mais ser delegada somente à Educação Especial. Por meio desse diálogo, todos(as) podem sair ganhando: gestores(as), famílias, alunos(as), professores(as) especializados(as) e professores(as) generalistas.

Essa parceria entre uma professora da escola regular e uma professora especializada do Atendimento Educacional Especializado efetivou-se na realidade da escola investigada e foi reconhecida como dinamizadora da prática pedagógica com uma aluna com deficiência intelectual que teve avanços significativos no seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

No que diz respeito à formação docente para o enfrentamento da inclusão escolar, a maioria das professoras da escola investigada destacou a falta de formação para desenvolver um trabalho pedagógico que considere as diferenças dos(as) alunos(as) como um dos maiores obstáculos no sucesso da proposta inclusiva. Essa lacuna na formação docente, no que diz respeito à prática com alunos(as) com deficiência, apresenta-se como uma realidade constatada em outros estudos sobre a temática da Educação Inclusiva ( DUEK, 2011; SILVA, 2011;PLETSCH, 2009b; FONTES, 2007).

A formação docente para o enfrentamento da proposta de Educação Inclusiva ainda é um campo atravessado por contradições e, neste trabalho, evidenciou-se pelas dificuldades apresentadas por uma das professoras observadas, que apesar de ter uma prática na Educação Especial, não conseguia ter uma prática inclusiva com os(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais inseridos na escola regular.

O reconhecimento de lacunas no conhecimento a respeito do trabalho pedagógico com alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento era acompanhado por sentimentos de impotência, misturados com o desejo de saber, de fazer mais em prol da educação desse alunado. Nesse sentido, retoma-se aqui a constatação de que as professoras se mostraram incomodadas e não acomodadas perante os desafios de educar a todos(as).

Mas, faz-se necessário refletir também a respeito do grande número de alunos(as) que não têm deficiência, fracassam em nossas escolas e necessitam, com certeza, de adequações curriculares que flexibilizem as práticas, respeitando cada um(a) e a todos(as). Assim, acredito que a formação docente deve mesmo ser revista em âmbito geral, inclusive para a docência com pessoas com deficiência. Uma formação construída com saberes da prática, por meio de uma *epistemologia da prática*, como propõe Schön (2005), fundamentada no diálogo com as teorias e renovada com a reflexão sobre as ações.

Na análise da proposta de inclusão da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, percebe-se uma consonância entre as diretrizes do município e a política do Ministério da Educação (MEC). Os documentos oficiais da escola, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, contemplavam ações relativas aos(as) alunos(as) com NEE. Diante das mudanças necessárias para que a escola se torne inclusiva, é possível apontar como um avanço a existência de documentos escolares ricos em referências aos(as) alunos(as) que apresentam diferenças significativas no processo de aprendizagem. A escola assumiu uma posição de agir a partir da aceitação da diversidade e de acolhida a todos(as).

A gestão da escola apresentou características de uma gestão democrática, com participação da comunidade escolar na organização e decisões relativas ao funcionamento da instituição. Esse é um aspecto sempre apontado como dinamizador de práticas inclusivas.

As interações sociais na escola investigada apresentaram-se fundamentadas no respeito e valorização das diferenças. As crianças e os(as) adolescentes com NEE faziam parte do contexto da instituição. A escola era reconhecida pela comunidade escolar como acolhedora e inclusiva.

Mesmo nesse ambiente, as percepções a respeito das pessoas com deficiência ainda estavam contaminadas por crenças arraigadas de que essas pessoas eram incapazes de aprender e, assim, contribuíam para aumentar as dificuldades em desenvolver um trabalho pedagógico com as adequações necessárias. Também estavam presentes nas ações cotidianas, dificuldades em considerá-las como alunos(as), com direitos e deveres. Diante desse quadro, é possível afirmar que a escola tem esse desafio pela frente: romper com as barreiras atitudinais que ainda impedem a plena participação das pessoas com deficiência no processo de aprendizagem.

O bom acolhimento atravessava todas as relações, mas não influenciava a prática docente, no sentido de considerar as especificidades dos(as) alunos ao planejar e desenvolver as atividades de acesso ao conhecimento. Das quatro professoras, cujas práticas foram observadas e analisadas, duas não conseguiam desenvolver uma prática pedagógica inclusiva, com as seguintes características: valorização da diversidade dos alunos(as); atendimento das necessidades educacionais de todos(as) e flexibilização das ações pedagógicas voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento.

Entretanto, as duas outras professoras apresentaram um trabalho docente em que a presença de adequações curriculares, visando a participação de todos(as), se efetivaram no dia-a-dia das salas de aula. Mas, a prática pedagógica de uma dessas professoras destacou-se por apresentar diversos tipos de adequações: no espaço, na temporalidade, nos procedimentos didáticos e atividades, nos objetivos e conteúdos, na avaliação.

O fio condutor do trabalho pedagógico dessa professora foi seu olhar atento para as possibilidades de aprendizagem de uma aluna com deficiência intelectual. O foco no potencial do(a) aluno(a) não é uma atitude comum no trato com pessoas com deficiência intelectual. Algumas pesquisas (GLAT e PLETSCHE, 2011; PLETSCHE, 2009; GARCIA, 2005) a respeito da educação dessas pessoas encontraram práticas descontextualizadas, repetitivas e que não apresentavam desafios e estímulos para a aprendizagem, centradas apenas em atividades voltadas para o desenho ou cópias.

No trabalho docente, da referida professora, encontramos uma prática dialogada, com respeito e aceitação de todos(as), em que a bússola que direcionava para onde levar o trabalho pedagógico era o desenvolvimento dos(as) alunos(as) e mais especificamente falando, dessa aluna. Suas respostas às atividades, muitas vezes, mudavam o rumo do fazer docente. As adequações curriculares procuravam atender as especificidades da aluna, configurando uma prática pedagógica inclusiva.

Por fim, os dados aqui discutidos representam uma realidade cujo contexto, dinâmico e complexo, pode ser representativo de mudanças presentes também em outras instituições públicas do Brasil. Mais estudos podem desvelar aspectos que não foram aqui abordados, como por exemplo, a visão das professoras especializadas que trabalham com o AEE, devido

às limitações e também o foco desta pesquisa que escolheu conhecer de perto o fazer docente direcionado aos alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

O aspecto motivador do início deste trabalho era encontrar e observar práticas pedagógicas inclusivas nas nossas escolas públicas, acreditando na necessidade de direcionar nosso olhar para as possibilidades de construir uma escola para todos(as). Acredito que as experiências positivas, ou como inicialmente denominei, “bem-sucedidas”, precisam ter espaço e visibilidade para contribuir com o rompimento em relação ao entendimento de que a inclusão escolar é uma utopia, um projeto irrealizável.

A realidade de uma escola pública de Belo Horizonte nos mostrou que mesmo diante de condições ainda pouco favoráveis para os(as) profissionais da educação, no que diz respeito à formação, número elevado de alunos(as) em sala, baixos salários e violência dentro das escolas, as mudanças necessárias à implantação da escola inclusiva estão acontecendo. O processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas já está em andamento e isso é uma comprovação de que podemos chegar a uma *educação para todos(as)*.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.
- AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Família Inclusiva. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone. *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- AINSCOW, Mel. *O que significa inclusão?* Entrevista disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em: 02 jan. 2013.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 13.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática pedagógica).
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Série Prática Pedagógica).
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 1, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- 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. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf)> Acesso em: 02 ago. 2013.
- ANJOS, Hildete Pereira dos et al. Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, p. 495-507, n. 123, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22 ago. 2013.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 143-162, dez. 1999. <Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf)> Acesso em: 15 jul. 2013.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Elba S. de S.; SOUSA, Sandra A. L. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.



BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. *Escola Plural: Proposta político-pedagógica – Rede Municipal de Belo Horizonte*: PBH/SMED, 1994.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. *Perfil atual da Rede Municipal de Educação*. Belo Horizonte. 2013. Disponível em: <[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=29246&lang=pt\\_BR&pg=5564&taxp=0](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=29246&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0)> Acesso em: 31 jan. 2013.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações para o percurso escolar dos educandos com deficiência, síndromes, condutas típicas e altas habilidades na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e nas Instituições de Educação Infantil conveniadas com a PBH*. Belo Horizonte: SMED, 2007.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº112/2009. Fixa normas para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado - AEE na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. *Diário Oficial do Município*, Ano XV, n. 3382, 17 jul. 2009.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Inclusão escolar das pessoas com deficiência na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SMED, 2012a.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Coordenação Pedagógica e de Formação. *Inclusão escolar dos alunos com deficiência, condutas típicas, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades*. Belo Horizonte: SMED, 2012b.

BEZERRA, Giovane Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, abr./jun. 2013. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 27 ago. 2013.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra, Portugal: Cidadãos do Mundo, 2002. Disponível em: <http://.bippsp.bipp.pt/documentos/educacao/Documentos/Index para a inclusao.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2013.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. 3. ed. Tradução de Mônica Pereira dos Santos, PHD. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE). Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf> > Acesso em: 23 jul. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos: 203).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001a*. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> > Acesso em: 23 jul. 2013.

BRASIL. *Educação inclusiva: a escola*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares-estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Plano: 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Educação inclusiva: a escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004d.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Programa Educação inclusiva: direito à diversidade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, D.F, 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf> >. Acesso em: 03 jan. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria normativa nº 27, de 21 de junho de 2007. Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 jun. 2007a. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/> >. Acesso em: 28 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: Inep, 2009a. <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> > Acesso em: 31 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução CNE /CEB nº 4 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b. Disponível em:< [www.portal.mec.gov.br/seesp](http://www.portal.mec.gov.br/seesp) >. Acesso em 27 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2011c.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*: acesso e qualidade. Brasília: Corde, 1994b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2010*. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BRASIL. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004c.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2001b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 6.025, de 22 de dezembro de 2007. Institui o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 jan. 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6025.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6025.htm)>. Acesso em: 28 dez. 2012.

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão*: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 set. 2008b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 nov. 2011a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)> Acesso em 26 dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 7612. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limites. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 nov. 2011b. < Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm) > Acesso 30 dez. 2012.

BRUNO, Marilda Morais Garcia. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33. 210. Caxambu, MG. ANPED. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010..

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n.5, p. 7-25, 1999.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. (Coleção Linguagem e Educação).

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLLI, Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (org.). *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1996.

DINIZ, Margareth. *Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios*. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

DINIZ, Margareth; RAHME, Mônica. Da educação especial à educação inclusiva. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Org.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. (Série educador em formação).

DUEK, Viviane Preichardt. *Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*. 2011. 349 p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação.

DUK, Cynthia. *Educar na diversidade: material de formação docente*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

EBY, Frederick. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1976.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 31 dez. 2012.

ESTRELA, Maria Teresa. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Lisboa: Porto Editora, 2002.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; GLAT, Rosana. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

FONTES, Rejane de Souza et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2.ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

FONTES, Rejane de Souza. *A Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência - 2007*. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Maria Teresa Assunção (Org.). *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 1998.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/01.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2013.

GARCIA, Valéria Paiva Casasanta. *Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula*. 2005. 268 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada)- Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2.ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Entre nós professores)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2010*. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>> Acesso em: 25 fev. 2013.

JESUS, Denise Meyrelles de et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JESUS, Denise Meyrelles. Tensões e possibilidades na inclusão escolar: conexões com a formação docente. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 771p. (Didática e prática de ensino)

JESUS, Denise Meyrelles de. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LADSON-BILLINGS, Gloria. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Cultura Negra e Diversidade).

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia*. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2013.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Auxiliadora C. Araújo. As classes especiais em Minas Gerais a partir dos anos 60. *Cadernos Faculdade de Educação*, Belo Horizonte, n.1, p.13-26, 1985.

MACHADO, Kátia da Silva. *A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica*. 2005. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.) *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Integração X inclusão: educação para todos*. Pátio, Porto Alegre, n. 5, p. 48-51, maio/jul. 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar: eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Investindo na escola pública visando a contribuir com a inclusão: relato sobre uma pesquisa participante. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. *Atualidades em Educação: Revista Ines-Espaço*, Rio de Janeiro, 2001, n. 16, p. 42-59.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone. *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* 2012. 160f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. Orientação SD nº 01/2005. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 9 abr. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINTO, César Augusto. Educação especial: Da LDB aos Planos Nacionais de Educação – MEC e proposta da sociedade brasileira. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone (Org.). *Escola inclusiva*. São Paulo: EdUFSCar, 2002.

MIRANDA, Glauro Vasques de. Escola Plural. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 61-74, maio/ago. 2007. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142007000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142007000200005&script=sci_arttext) > Acesso em: 29 jul. 2013.

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

NAUJORKS, Maria Inês. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, n. 20, p. 117-125, 2002. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5125> > Acesso em: 03 ago. 2013.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, Sinop/MT, v. 2, n. 2, p. 07-17, jul./dez. 2012. Disponível em: < [sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1004](http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1004) > Acesso em: 06 ago. 2013.

OLIVEIRA, Lindomar Cardoso Vieira. *A pesquisa e a normalização de publicações técnico-científicas na Univale*. Governador Valadares: Universidade Vale do Rio Doce, 1998.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de Educação Inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Sonia Cristina de; GOMES, Cleomar Ferreira. *A abordagem de pesquisa etnográfica: reflexões e contribuições*. Psicopedagogia OnLine, 2005. <Disponível em [www.psicopedagogia.com.br](http://www.psicopedagogia.com.br) > Acesso em: 18 set. 2010.

OLIVEIRA, Eloiza de; MACHADO, Kátia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2.ed.Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Nova York, 10 de dezembro de 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/convencao>> Acesso em: 28 fev. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990.



PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar L. *Caminhos para a inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, Vanderléa Andrade; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação. GT-02. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6, 2010. Disponível em: < <http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/4060> > Acesso em: 28 fev. 2013.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.12, set./dez.,1999.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. *Educar em revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009a.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009b. 254 p. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PLETSCH, Márcia Denise. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v.12, n.24, p. 39-55, jan./abr., 2011.

RAHME, Mônica Maria Farid. *Laço Social e Educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. 2010. 452 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Sonia Maria. Educação inclusiva: das políticas públicas às percepções docentes. 2005. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

SÁ, Elisabeth Dias de; RAHME, Mônica Maria Farid. Escola Plural: um projeto político de gestão pedagógica. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001.

SALGADO, Simone da Silva. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo, Cortez, 2006.

SALVADOR, Diego Salomão Candido de O. et al. Processo educacional Inclusivo:das discussões teóricas à necessidade da prática. *HOLOS*, Ano 22, v. 3, p. 11-23, dez. 2006.

Disponível em: <[www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/15/12](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/15/12) [www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/15/12](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/15/12) > Acesso em: 03 ago. 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas democráticas nas salas de aula. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 4, p. 5-25, jan./fev./mar/abr. 1997.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. O Projeto Político Pedagógico, autonomia e gestão democrática. In: ROPOLI, Edilene Aparecida et al. (Org.). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v.1)

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo, Cortez, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoas da. *Formação continuada em serviço: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica numa perspectiva inclusiva*. 2011. 264 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

STAINBACK, Susan Bray; STAINBACK, William C. *Inclusão: um guia para educadores*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. (Biblioteca ArtMed. Fundamentos da educação)

TUPINAMBÁS, Glória. Ensino de metas sepulta Escola Plural em BH. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 6 mar. 2009. Disponível em: < [http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao\\_2/2009/03/26/em\\_noticia\\_interna,id\\_sessao=2&id\\_noticia=104043/em\\_noticia\\_interna.shtml](http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_2/2009/03/26/em_noticia_interna,id_sessao=2&id_noticia=104043/em_noticia_interna.shtml) > Acesso em: 03 ago. 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. 14 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. <Disponível em: [www.pedagogia.dmd2webfaccional.com/media/gt/](http://www.pedagogia.dmd2webfaccional.com/media/gt/)> Acesso em: 15 jul. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. (Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

ZAIDAN, Samira. A Escola Plural, o monitoramento de aprendizagem e escola integrada: qual o papel da escola. XVI ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em <<http://www2.unimep.br/endipec/0074o.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Formação Docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 01, n. 01, p.13-40, ago./dez. 2009.

## APÊNDICE A - Questionário

Prezado(a) professor ou professora,

Este questionário é um instrumento de coleta de dados de uma pesquisa de doutorado da Universidade Federal de Minas Gerais intitulada **“EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a construção de experiências bem-sucedidas em escolas públicas”**. O objetivo principal é conhecer a formação profissional e a experiência de trabalho com alunos que apresentam deficiência ou transtorno global do desenvolvimento.

As questões estão divididas entre abertas e fechadas. As abertas visam conhecer suas percepções, pensamentos ou opiniões a respeito de alguns pontos. Não é necessário se identificar. Todas as informações e dados obtidos no questionário serão mantidos sob sigilo e utilizados somente pela pesquisadora.

Conto com sua colaboração e me coloco à disposição para esclarecimentos necessários.

Sonia Maria Rodrigues

### Dados pessoais:

**1. Sexo:** ( ) Feminino ( ) Masculino

**2. Idade:** ( ) até 24 anos ( ) entre 25 a 30 anos ( ) entre 31 a 35 anos  
 ( ) entre 36 a 40 anos ( ) entre 41 a 45 anos ( ) entre 46 a 50 anos  
 ( ) mais de 50 anos

### 3. Formação:

( ) Nível Médio curso: \_\_\_\_\_  
 ( ) Nível superior completo curso: \_\_\_\_\_  
 ( ) Nível superior incompleto curso: \_\_\_\_\_  
 ( ) Pós-Graduação Lato Sensu especialização em: \_\_\_\_\_  
 ( ) Pós-Graduação Strictu Sensu ( ) Mestrado ( ) Doutorado

**4. Você tem alguma deficiência e/ou necessidade especial?** ( ) sim ( ) não

( ) Visual ( ) Auditiva ( ) Física ( ) Mental ( ) Múltipla ( ) Condutas Típicas  
 ( ) Altas Habilidades

**Condições de trabalho:****1. Tempo de atuação na educação:** \_\_\_\_\_**2. Tempo de atuação nesta instituição:** \_\_\_\_\_**3. Função nesta instituição:** ( ) Professor ( ) Coordenador**4. Trabalha em mais de uma escola?** ( ) sim ( ) não**5. Trabalha em mais de uma rede?** ( ) estadual ( ) municipal Cidade: \_\_\_\_\_**6. Trabalha em que nível de ensino:**

( ) Educação Infantil

( ) Ensino Fundamental

( ) 1º ciclo

( ) 2º ciclo

( ) 3º ciclo

( ) Ensino Médio

( ) Educação Superior

**7. Número de alunos na sala de aula nesta instituição:** ( ) Até 25 ( ) 25 a 30 ( ) 30 a 35 ( ) 40 a 45 ( ) Mais de 45**8. Você tem alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento em sua sala?** ( ) sim ( ) não.

Tipo (relacione)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**9. Na sua formação inicial teve disciplina sobre a Educação Inclusiva?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**10. A rede municipal oferece capacitação a respeito do tema da inclusão?**

( ) sim ( ) não

**11. Você já participou de algum curso oferecido pela rede municipal?**

( ) sim ( ) não Qual? \_\_\_\_\_

**12. Já participou de algum curso sobre o tema por iniciativa própria?**

( ) sim ( ) não Qual? \_\_\_\_\_

**13. Qual o seu nível de conhecimento sobre o tema?** ( ) ótimo ( ) bom  
( ) regular ( ) insuficiente

**14. Qual a sua opinião a respeito da política de Educação Inclusiva na rede municipal de Belo Horizonte?**

---

---

---

---

**APÊNDICE B - Autorização****AUTORIZAÇÃO DO (A) DIRETOR (A) DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA “EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS EM ESCOLAS PÚBLICAS”.**

A pesquisadora Sonia Maria Rodrigues, aluna do curso de Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e seu orientador, Professor Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira (FaE-UFMG) solicitaram a autorização da direção da escola para o desenvolvimento do estudo intitulado “*EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS EM ESCOLAS PÚBLICAS*”.

Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento. Eu, voluntariamente, dou meu consentimento à realização da pesquisa na escola sob minha direção. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

---

Nome do(a) diretor(a) da Escola Municipal:

---

Assinatura do(a) diretor(a) da Escola Municipal:

**APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido (Auxiliar de Apoio à Inclusão)**

Você está sendo convidada para participar da pesquisa EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a construção de experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento.

O objetivo dessa pesquisa é investigar os fatores que possibilitam a construção e a implantação de experiências bem-sucedidas em Educação Inclusiva em escolas públicas de Minas Gerais, analisando as relações da comunidade escolar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, bem como a prática pedagógica e a formação dos professores para o atendimento desses alunos.

Sua participação nessa pesquisa consiste em participar de uma entrevista que objetiva conhecer melhor seu trabalho com os alunos e alunas que apresentam deficiências ou transtorno global do desenvolvimento. Essa pesquisa trará maior conhecimento para o campo da educação inclusiva. Sua participação na pesquisa não oferece nenhum risco psicológico ou físico.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Quaisquer dados que possam facilitar sua identificação serão omitidos do relato da pesquisa.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o endereço eletrônico e o telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

---

Assinatura do orientador da pesquisa  
Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira  
Telefone: (31) 3409-5329  
e-mail: juliodiniz@ufmg.br  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Belo Horizonte - MG

---

Assinatura do pesquisador co-responsável  
Sonia Maria Rodrigues  
Telefone: (31) 3468-0507  
e-mail: s.mrodrigues@yahoo.com.br  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Belo Horizonte - MG

Declaro que entendi o exposto acima e concordo em participar,

---

Sujeito da pesquisa



## APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido

(Professor com aluno ou aluna com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a construção de experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Você foi selecionado por ter em sua sala de aula aluno(s) ou aluna(a) que apresenta necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e/ou transtorno global do desenvolvimento. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento.

O objetivo dessa pesquisa é investigar os fatores que possibilitam a construção e a implantação de experiências bem-sucedidas em Educação Inclusiva em escolas públicas de Minas Gerais, analisando as relações da comunidade escolar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, bem como a prática pedagógica e a formação dos professores para o atendimento desses alunos.

Sua participação nessa pesquisa consiste em permitir que sejam feitas observações na sua sala de aula para o acompanhamento da prática pedagógica com os alunos ou alunas que apresentam deficiências ou transtorno global do desenvolvimento, responda a um questionário com o objetivo de conhecer o perfil dos professores da escola e participe de uma entrevista que objetiva conhecer melhor seu trabalho com os referidos alunos e alunas. Essa pesquisa trará maior conhecimento para o campo da educação inclusiva. Sua participação na pesquisa não oferece nenhum risco psicológico ou físico.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Quaisquer dados que possam facilitar sua identificação serão omitidos do relato da pesquisa. Você receberá uma cópia desse termo onde consta o endereço eletrônico e o telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

---

Assinatura do orientador da pesquisa  
Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira  
Telefone: (31) 3409-5329 - e-mail: juliodiniz@ufmg.br  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação/Belo Horizonte

---

Assinatura do pesquisador co-responsável  
Sonia Maria Rodrigues  
Telefone: (31) 3468-0507  
e-mail: s.mrodrigues@yahoo.com.br  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação/ Belo Horizonte

Declaro que entendi o exposto acima e concordo em participar,

---

Sujeito da pesquisa

**APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido (Professor ou professora da escola)**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a construção de experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento.

O objetivo dessa pesquisa é investigar os fatores que possibilitam a construção e a implantação de experiências bem-sucedidas em Educação Inclusiva em escolas públicas de Minas Gerais, analisando as relações da comunidade escolar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, bem como a prática pedagógica e a formação dos professores para o atendimento desses alunos.

Sua participação nessa pesquisa consiste em responder a um questionário com o objetivo de conhecer o perfil dos professores da escola. Essa pesquisa trará maior conhecimento para o campo da educação inclusiva. Sua participação na pesquisa não oferece nenhum risco psicológico ou físico.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Quaisquer dados que possam facilitar sua identificação serão omitidos do relato da pesquisa.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o endereço eletrônico e o telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

---

Assinatura do orientador da pesquisa  
Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira  
Telefone: (31) 3409-5329  
e-mail: juliodiniz@ufmg.br  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação/Belo Horizonte

---

Assinatura do pesquisador co-responsável  
Sonia Maria Rodrigues  
Telefone: (31) 3468-0507  
e-mail: s.mrodrigues@yahoo.com.br  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação/Belo Horizonte

Declaro que entendi o exposto acima e concordo em participar,

---

Sujeito da pesquisa

**APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido (Responsável pelo aluno ou aluna com necessidades educacionais especiais)**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a construção de experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Você foi selecionado por ser o responsável pelo aluno ou aluna que apresenta necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e/ou transtorno global do desenvolvimento. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento.

O objetivo dessa pesquisa é investigar os fatores que possibilitam a construção e a implantação de experiências bem-sucedidas em Educação Inclusiva em escolas públicas de Minas Gerais, analisando as relações da comunidade escolar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, bem como a prática pedagógica e a formação dos professores para o atendimento desses alunos.

Sua participação nessa pesquisa consiste em participar de uma entrevista com a pesquisadora com o objetivo de conhecer a trajetória educacional de seu filho ou filha. Essa pesquisa trará maior conhecimento para o campo da educação inclusiva. Sua participação na pesquisa não oferece nenhum risco psicológico ou físico.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Quaisquer dados que possam facilitar sua identificação serão omitidos do relato da pesquisa.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o endereço eletrônico e o telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

---

Assinatura do orientador da pesquisa  
 Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira  
 Telefone: (31) 3409-5329  
 e-mail: juliodiniz@ufmg.br  
 Universidade Federal de Minas Gerais  
 Faculdade de Educação  
 Belo Horizonte – MG

---

Assinatura do pesquisador co-responsável  
 Sonia Maria Rodrigues  
 Telefone: (31) 3468-0507  
 e-mail: s.mrodrigues@yahoo.com.br  
 Universidade Federal de Minas Gerais  
 Faculdade de Educação  
 Belo Horizonte - MG

Declaro que entendi o exposto acima e concordo em participar,

---

Sujeito da pesquisa

**APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido(Gestoras e coordenadoras pedagógicas)**

Você está sendo convidada para participar da pesquisa EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a construção de experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento.

O objetivo dessa pesquisa é investigar os fatores que possibilitam a construção e a implantação de experiências bem-sucedidas em Educação Inclusiva em escolas públicas de Minas Gerais, analisando as relações da comunidade escolar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, bem como a prática pedagógica e a formação dos professores para o atendimento desses alunos.

Sua participação nessa pesquisa consiste em participar de uma entrevista com a pesquisadora com o objetivo de conhecer o processo de inserção dos alunos acima referidos no ambiente da sua escola. Essa pesquisa trará maior conhecimento para o campo da educação inclusiva. Sua participação na pesquisa não oferece nenhum risco psicológico ou físico.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Quaisquer dados que possam facilitar sua identificação serão omitidos do relato da pesquisa.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o endereço eletrônico e o telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

---

Assinatura do orientador da pesquisa  
Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira  
Telefone: (31) 3409-5329  
e-mail: juliodiniz@ufmg.br  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Belo Horizonte - MG

---

Assinatura do pesquisador co-responsável  
Sonia Maria Rodrigues  
Telefone: (31) 3468-0507  
e-mail: s.mrodrigues@yahoo.com.br  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Belo Horizonte - MG

Declaro que entendi o exposto acima e concordo em participar,

---

Sujeito da pesquisa

### **APÊNDICE H – Roteiro de entrevistas com a diretora**

- 1) Qual a sua formação acadêmica?
- 2) Há quanto tempo trabalha na rede municipal e nesta escola?
- 3) Como é o processo de inserção dos alunos com necessidades especiais na escola?
- 4) No Projeto Político Pedagógico e no Regimento da escola a questão da inclusão é contemplada?
- 5) Qual a sua opinião a respeito da implementação da educação inclusiva na escola?

#### **Roteiro de entrevista com as coordenadoras**

- 1) Qual a sua formação acadêmica?
- 2) Há quanto tempo trabalha na rede municipal e nesta escola?
- 3) Como é o processo de inserção dos alunos com necessidades especiais na escola?
- 4) Quais os critérios de escolha das professoras que receberão esses alunos?
- 5) Existem serviços de apoio para esses alunos na escola?
- 6) A escola ou a rede municipal oferecem cursos de capacitação sobre educação inclusiva para os professores?
- 7) Como você avalia o processo de inclusão na rede municipal e na escola?

#### **Roteiro de entrevista com as professoras**

- 1) Qual a sua formação acadêmica?
- 2) Há quanto tempo trabalha na rede municipal e nesta escola?
- 3) Como é o processo de receber um aluno com necessidades especiais na sua sala de aula?
- 4) Existem serviços de apoio para esses alunos na escola?
- 5) A escola ou a rede municipal oferecem cursos de capacitação sobre educação inclusiva para os professores?
- 6) Qual a sua opinião a respeito do trabalho dos auxiliares de apoio à inclusão?
- 7) Fale sobre sua prática pedagógica e as adequações curriculares no trabalho com os alunos com necessidades especiais.

8) Como você avalia o processo de inclusão na rede municipal e na escola?

### **Roteiro de entrevista com as auxiliares de apoio à inclusão**

1) Qual a sua formação acadêmica?

2) Fale sobre seu trabalho na escola:

- há quanto tempo trabalha na escola?

- qual o tipo de contratação?

- como é seu trabalho em sala?

- como você avalia sua relação com o aluno com necessidades especiais, a professora e os alunos?

3) A rede municipal oferece capacitação para o trabalho com os alunos com necessidades especiais?

4) Como é a sua relação com a professora do aluno que você acompanha?

5) Como é a sua relação com a família do aluno com necessidades especiais?

6) Qual a sua opinião sobre o processo de inclusão na rede municipal e nesta escola?

### **Roteiro de entrevista com a mãe de aluno**

1) Fale sobre a vida escolar do seu filho.

2) O que levou a família a escolher esta escola?

3) Como a família avalia o trabalho da escola?

4) Como é a relação da família com a auxiliar de inclusão e com a professora?

### **Roteiro de entrevista com o aluno com necessidades especiais**

1) Você já estudou em outra escola?

2) O que você acha de estudar nesta escola?

3) Como é seu relacionamento com a auxiliar de apoio a inclusão, os professores e os alunos?

4) Você sente que participa das atividades que a professora da sua sala e a escola propõem para os outros alunos?

**APÊNDICE I - Ficha de informação dos alunos com necessidades educacionais especiais****Nome:****Data de nascimento:****Idade:****Filiação:****Responsável:****Tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento:****Tem auxiliar de apoio à inclusão que acompanha:  sim  não****Nível de ensino:****Professor/professora:****Turno:****Ciclo/etapa:****Informações complementares:**

**APÊNDICE J - Ficha para contato inicial com as escolas**

Data:

Nome da escola:

Endereço:

Telefone:

Pessoa contatada:

Informações:

- A escola é inclusiva?
- A escola tem adaptações físicas?
- Qual a possibilidade de desenvolver, na instituição, uma pesquisa a respeito de práticas pedagógicas inclusivas?



**APÊNDICE K - Roteiro de observação na sala de aula**

Data:

Aluno/aluna:

Turma:

Professora:

Descrição da situação encontrada (disciplina trabalhada, atividade desenvolvida, comportamento da turma):

Participação ou não do aluno com NEE na atividade proposta:

As adaptações necessárias e as adaptações realizadas para o aluno com NEE:

As interações na sala de aula:

- Aluno com NEE e a professora:
- Aluno com NEE e a auxiliar de apoio à inclusão:
- Aluno com NEE e os colegas:
- Professora e auxiliar de apoio à inclusão:

Situações relevantes do período de observação:

## ANEXO A - Ensino de metas sepulta Escola Plural em BH



*Bruna chegou ao ensino médio, mas diz que precisa melhorar porque teme o vestibular por culpa do aprendizado ruim no fundamental*

*Quase 15 anos depois de surpreender Belo Horizonte com o fim da reprovação e do boletim escolar, a polêmica Escola Plural sai de cena. Em seu lugar entra a escola de resultados, que dá prioridade absoluta ao cumprimento de metas e ações. Todas as mudanças no projeto de ensino da capital têm um objetivo único: tirar a cidade da nota vermelha no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Na última avaliação, aplicada pelo Ministério da Educação (MEC) para medir a qualidade do ensino fundamental, BH teve desempenho de 4,4 nos anos iniciais (do 1º ao 4º) e 3,4 na etapa final (do 5º ao 8º) – abaixo da média estipulada de 4,6 e 3,7, respectivamente. O novo modelo (veja quadro na página 22) foi defendido quinta-feira pela secretária municipal de Educação, Macaé Evaristo, durante audiência pública na Câmara, mas é alvo de críticas de professores e especialistas*

*Os princípios e as diretrizes básicas da Escola Plural já vinham perdendo força nos últimos anos, mas, com a mudança de governo na capital, a nova equipe sepultou de vez o projeto pedagógico, a despeito de técnicos do município medirem as palavras ao tratar do assunto. Segundo Macaé Evaristo, a cidade tem hoje “uma escola pública da Prefeitura de Belo Horizonte”. Além de perder o rótulo, outras duas características marcam o fim do programa e o início de uma nova etapa. Em 2000, as taxas de reprovação e abandono escolar chegavam a apenas 5,8%. Em 2007, o índice de reprovados na rede municipal alcançou 9,9%, enquanto o abandono ficou na casa dos 3,4%. Outro ponto crucial da mudança é a padronização do boletim, que, no ano passado, trouxe de volta resultados da aprendizagem do aluno – medidos por conceitos e não mais por notas – e também detalhes do comportamento em sala de aula.*

*A secretária deixa claro que a época é de transformações. “Precisamos considerar que cada tempo pede uma proposta, uma política pedagógica. Há princípios da Escola Plural que são universais da educação, como o direito de todos ao ensino, uma educação inclusiva e o respeito às diferenças. Isso está expresso na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases*

*(LDB) e permanece. Mas, quanto a outras questões, ligadas à política educacional, estamos em outro momento. A cidade nos pediu isso, é hora de reconhecer o que precisava avançar e estamos trilhando um novo caminho”, diz Macaé.*

*Ela ainda enfatiza que uma das principais características da nova fase da educação é a busca por bons resultados em avaliações. “Temos metas bem estabelecidas para o ensino fundamental, que, hoje, estão colocadas não apenas para BH, mas nacionalmente. Trabalhamos com avaliações externas, como a Prova Brasil e o Ideb, e exames diagnósticos internos. Nossa prioridade é, objetivamente, construirmos uma educação que incida na melhoria da qualidade e que isso possa ser expresso não só nos processos de inclusão e tratamento das diferenças, mas também por meio de números e resultados do desempenho dos estudantes”, acrescenta.*

### ***Distorção***

*A mudança de rumos mostra sua urgência quando são avaliados casos como o de Paulo e Bruna (nomes fictícios), ambos de 17 anos. Alunos da Escola Municipal Luiz Gatti, na Região do Barreiro, em BH, eles chegaram a pedir a reprovação por não se considerarem aptos a continuar na série seguinte. Mas tudo que conseguiram foi a reprovação do pedido. A reprovação foi autorizada pela coordenação pedagógica do colégio, mas técnicos da secretaria entrevistaram sob a alegação de que a direção da escola avaliou apenas o mau comportamento dos alunos em sala de aula, e não o nível de aprendizado deles.*

*“Eu não fiz nada e não aprendi nada na 8ª série (do ensino fundamental). Seria melhor ter tomado bomba, pois não estou bem no 1º ano (do nível médio). Minhas maiores dificuldades são em português e matemática”, conta Paulo. Por vergonha do seu desempenho escolar, ele faltou a todas as aulas da primeira semana do ano letivo. “Os colegas sabiam que eu deveria continuar na 8ª série. Preciso aprender melhor. E acho que não vou nem perder tempo de tentar faculdade.”*

*Ao contrário de Paulo, Bruna sonha em fazer enfermagem. Mas a aluna do 3º ano do ensino médio teme não conseguir vencer o vestibular. “Tenho muito dificuldade em matemática e física e sinto que não entendo bem as aulas. Comecei a ter problemas na 6ª série e tenho certeza de que, se eu tivesse sido reprovada, como eu queria na época, hoje estaria melhor”, diz. Para a professora de português e coordenadora pedagógica do ensino médio, Érika Carvalho Siqueira, os alunos são prejudicados por não acompanhar o ritmo da turma. “Vemos problemas de autoestima dos estudantes, pois eles não acreditam no que fazem e duvidam da própria capacidade”, lamenta.*

*Se a Escola Plural foi fonte de distorções e críticas, professores condenam, no entanto, a lógica imposta pelo novo sistema de avaliações. “A busca pela meta traz de volta a padronização e joga por terra a reflexão crítica sobre a educação voltada para a cidadania e da formação para a vida. Isso era o mais bonito da Escola Plural. Não queremos um aluno que simplesmente resolve problemas de matemática e domina as letras, mas não sabe conviver em sociedade. Se não há boas políticas públicas voltadas para a juventude e o aluno chega fragilizado à sala de aula, não é correto responsabilizar o*

*jovem, a família ou os professores pelo seu fracasso nas avaliações”, defende a diretora do Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação Pública Municipal (Sind-Rede), Maria da Consolação Rocha. (TUPINAMBÁS, 2009).*

**ANEXO B - Bilhete convidando para a “Roda de conversa com as famílias de alunos com deficiência”**

Srs. Pais do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

A Gerência de Educação Nordeste convida para uma reunião (RODA DE CONVERSA COM AS FAMÍLIAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, MATRICULADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS).

**Data:** 7 de dezembro de 2011

**Horário:** 8h às 10:30 ou 14h às 16:30

**Local:** Escola Municipal Francisco Bressane de Azevedo  
Rua Angola, 109 Bairro São Paulo

Atenciosamente,

A direção

## ANEXO C - Atividade em sala de aula, dia 31/10/2011

31/10

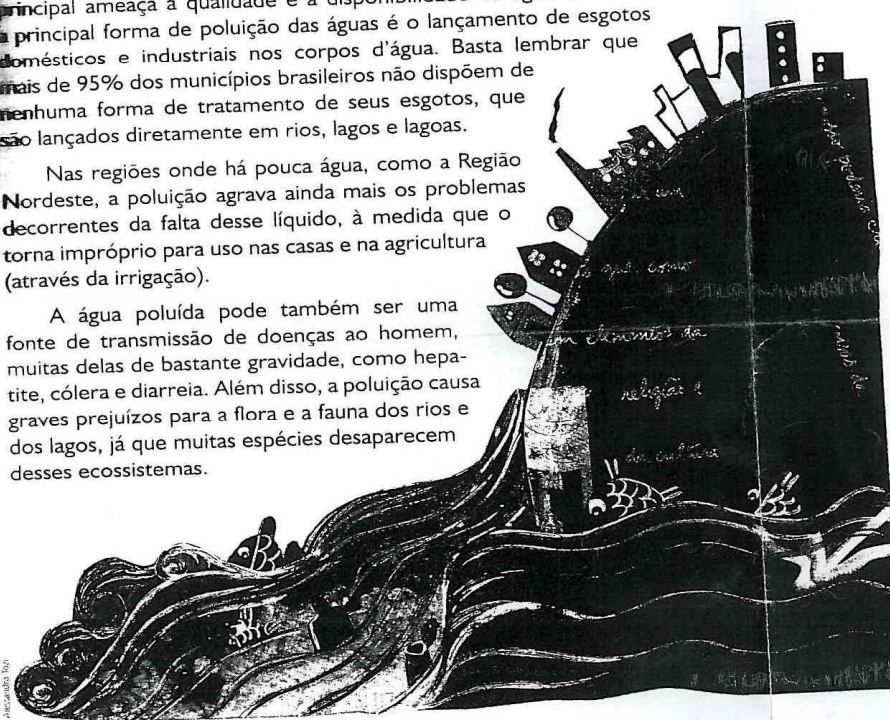
Com seus colegas, leia o seguinte texto, que trata da ameaça à disponibilidade de água potável no Brasil e no mundo:

## POLUIÇÃO: ameaça à qualidade da ÁGUA

A poluição dos rios, dos lagos e das lagoas, muito frequente nos dias de hoje, é a principal ameaça à qualidade e à disponibilidade de água doce no mundo. No Brasil, a principal forma de poluição das águas é o lançamento de esgotos domésticos e industriais nos corpos d'água. Basta lembrar que mais de 95% dos municípios brasileiros não dispõem de nenhuma forma de tratamento de seus esgotos, que são lançados diretamente em rios, lagos e lagoas.

Nas regiões onde há pouca água, como a Região Nordeste, a poluição agrava ainda mais os problemas decorrentes da falta desse líquido, à medida que o torna impróprio para uso nas casas e na agricultura (através da irrigação).

A água poluída pode também ser uma fonte de transmissão de doenças ao homem, muitas delas de bastante gravidade, como hepatite, cólera e diarreia. Além disso, a poluição causa graves prejuízos para a flora e a fauna dos rios e dos lagos, já que muitas espécies desaparecem desses ecossistemas.



ESTEVES, Francisco de Assis. Fecha a torneira! *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 80, p. 16, maio 1998.

- Sobre o texto, responda:
  - Qual é o título do texto?
  - Qual é o nome do autor?
  - Onde o texto foi publicado?
  - Qual é a data de publicação do texto?
  - Há quantos anos esse texto foi publicado?
  - Houve alguma alteração na situação da água de lá para cá? Troque ideias com seus colegas.

Fonte: Dados da pesquisa

### ANEXO D - Exemplo de produção de texto da aluna Letícia

b) Você já deve ter observado que as personagens da turma da Mônica estão sempre envolvidas em alguma travessura. Produza um texto, contando alguma travessura feita por você ou por alguém que você conheça.

#### TRENZINHO

FUI BRINCAR NA MINHA CASA, EU FUI NO APOIO BEBER AGUA. EU FUI COMER UVA, A MARGARETE ESTAVA NA ESCOLA, ELA BRINCOU COM O HENRIQUE A CRISTINA ESTUDAVA AQUI TAMBEM, A MELINA IA DAR ATIVIDADES PARA ALUNOS A MINHA MAE MARIA ESTA NA MINHA CASA DO PORTO SERAFINA DO CARMO.

HOJE VAI TER CARNAVAL NA QUADRA. ESTER DA ATIVIDADES PARA ALUNOS. EU ESTOU BEM COM CLAUDINHO. EU VOU DANÇAR CARNAVAL. EU FUI PARA CASA, FIZ O PARA CASA. JANAINA FERNANDA, EU FUI PARA A ESCOLA, EU ANDEI NO BURRO NO PARQUE, MINHA AVO, DOS RELOGIO E FRITOU OVO PARA MIM, EU FUI PUZAR CORDA, EU FUI NO HENRIQUETA LISBOA, E EU FUI PARA OUTRA ESCOLA FAZER ATIVIDADE, COMER HAMBURGUE, PIZZA E TAMBEM UMA HORA PARA A ESCOLA.

Fonte: Dados da pesquisa



**ANEXO E - Exemplo de avaliação oral da aluna Letícia, 1º trimestre de 2011**

<p>Avaliação de Português – 3º ano do 1º ciclo – Data: ___/___/___</p> <p>Nome: _____</p>	
<p>Branquinha</p>	<p><i>Prova Oral.</i></p>
<p>Era uma bela manhã de primavera.</p> <p>Eu ia andando pelo parque...</p> <p>De repente, senti uma coisa leve cair na minha cabeça.</p> <p>Era um filhote de passarinho.</p> <p>Peguei o bichinho e vi que estava ferido.</p> <p>Levei o passarinho para casa.</p> <p>Arranjei palha e um pouco de feno ressecado.</p> <p>Depois o coloquei dentro do ninho.</p> <p>Coloquei o nome de Branquinha, porque era fêmea e suas penas eram brancas e macias.</p> <p>Quando Branquinha ficou boa, eu a deixei num galho de árvore e fui dormir.</p> <p>Se ela casou eu não sei.</p> <p>Só sei que Branquinha nunca vai se esquecer de que eu a ajudei a viver.</p>	
<p>1) Responder de acordo com a história: <i>e</i></p> <p>a) Por onde andava a menina?</p> <p><u>andava no parque</u></p>	
<p>1</p>	

**Fonte: Dados da pesquisa**



**ANEXO F - Exemplo de avaliação oral da aluna Letícia, 1º trimestre de 2011**

3) Escrever <i>certo</i> ou <i>errado</i> , de acordo com a história, nos traços abaixo:	
a) A menina fez um ninho com feno.	<u>errado</u> -
b) O passarinho era macho.	<u>errado</u> e
c) Era uma manhã de inverno.	<u>errado</u> e
d) Branquinha nunca vai se esquecer da menina.	<u>certa</u> e
4) Separar em sílabas:	
primavera	<u>pri ma ve ra</u> bichinho <u>bi chi nho</u>
Branquinha	<u>bran qui nha</u> passarinho <u>pas sa ri nho</u>
Ressecado	<u>res se ca do</u> filhote <u>fil lho - te</u>
5) Escrever uma frase com:	
a) Primavera	?
b) Passarinho	x O passarinho tá na gaiola
c) Parque	x A Melina andou no parque.
3	

Fonte: Dados da pesquisa

## ANEXO G - Exemplo de avaliação escrita da aluna Letícia, 3º trimestre de 2011

Avaliação de Português – 3º ano do 1º ciclo – 20/11/11

10 pontos (0,5 cada) **7,5**

Nome: \_\_\_\_\_

A festa

Na festa da floresta	O tigre comilão.
Foi toda a bicharada:	Mas a festa, vejam só!
A borboleta xereta,	Acabou em confusão.
A minhoca dondoca,	Na lista dos convidados,
A perereca sapeca,	Não estava o rei leão,
O elefante elegante,	Que ficou muito zangado,
O macaco levado,	Rugindo feito um trovão.

Ieda Maria e Marília Silva

1) Onde foi a festa? NA FLORESTA

2) Quais os bichos que foram à festa?  
MACACO BORBOLETA PERERECA  
MINHOCAS

3) Qual o animal que não foi convidado? O LEÃO

4) Qual foi a reação do leão? FICOU DUNDO

Fonte: Dados da pesquisa

**ANEXO H - Exemplo de avaliação escrita da aluna Leticia, 3º trimestre de 2011**

5) Como foi o final da festa?  
 Acabou muito bem.       O final foi feliz.       Acabou em confusão.

LARA

---

6) Ligar cada bicho a sua característica de acordo com o texto:

BORBOLETA		ELEGANTE
MINHOCA		LEVADO
PERECA		COMILÃO
ELEFANTE		DONDOCA
MACACO		SAPECA
TIGRE		XERETA

---

7) Ditado de frases:

a) ABICHARADA, CHOU

PARA AFETA

b) O ELEFETE HECATI E  
 COMILÃO SAPECA

---

8) Escrever uma frase com cada palavra abaixo:

a) Leão

x O LEÃO COME CARNE

b) Elefante

x O ELEFETE COME MATO

Fonte: Dados da pesquisa