



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LILIANNE MOREIRA DANTAS

**“DO QUE SE DIZ AO QUE SE FAZ”: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORES QUE ATUAM JUNTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM
ESCOLA DE HORIZONTE-CE**

FORTALEZA

2014

LILIANNE MOREIRA DANTAS

“DO QUE SE DIZ AO QUE SE FAZ”: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES
QUE ATUAM JUNTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS DE
HORIZONTE-CE

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira. Linha de pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da criança, Eixo: Escola e Educação Inclusiva.

Orientadora: Ana Karina Morais de Lira, PhD

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

D213d

Dantas, Lilianne Moreira.

“Do que se diz ao que se faz” : práticas pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escolas de Horizonte-CE / Lilianne Moreira Dantas. – 2014.

207 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

Área de Concentração: Escola e educação inclusiva.

Orientação: Profa. Dra. Ana Karina Morais de Lira.

1.Educação inclusiva – Horizonte(CE). 2.Professores de crianças deficientes – Horizonte(CE).
3.Prática de ensino – Horizonte(CE). I. Título.

CDD 371.9046098131

LILIANNE MOREIRA DANTAS

“DO QUE SE DIZ AO QUE SE FAZ”: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES
QUE ATUAM JUNTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS DE
HORIZONTE-CE

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira. Linha de pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da criança, Eixo: Escola e Educação Inclusiva

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Ana Karina Morais de Lira, PhD (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^o Dr^o Messias Holanda Dieb

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Vanda Magalhães Leitão

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Dedico a minha família e aos que gentilmente
colaboraram com esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de muita felicidade tenho que agradecer a todos que, de algum modo, fazem parte da realização deste sonho.

A Deus e a Nossa Senhora de Fátima, pela força que me concedem e por me colocarem no lugar certo, com as pessoas certas.

A meu pai Dantas (*in memoriam*), por seu amor, proteção e torcida. Obrigada por tudo que me ensinou.

A minha mãe Mazé, pelo seu companheirismo, pela alegria por minhas conquistas e por ter me ensinado, entre tantas coisas, a celebrar a vida. Agradeço por seu amor.

A meus irmãos Dinho, Lela, Junior e Rafael, que fazem parte desta história. Agradeço o carinho, os conselhos, a torcida, o incentivo, os risos e choros que juntos compartilhamos em nossa vida.

Em especial a meu amor Vicente, pela paciência, pelos carões, pela alegria, incentivo e amor que me dá todos os dias. E a Mel, minha fiel companheira.

A meus sobrinhos, razões pelas quais sonho e luto por uma educação de qualidade para todos, Raquel, Marina, João Eduardo, Wylder Junior, Ana Karoline, Maria Vitória, Beatriz, Julia e Jasmin.

Aos queridos “agregados” Valmir, Larissa, Aline, João Paulo e Charles.

Em especial, a professora Ana Karina Morais de Lira, minha orientadora, a quem agradeço a parceria, as orientações, as conversas e contribuições.

Aos Professores Dr. Messias Holanda Dieb, Dra. Vanda Magalhães Leitão e Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães por vossas contribuições e pelo carinho. Sou muito grata.

Aos tantos e queridos amigos, mais antigos e mais recentes, por estarem ao meu lado comemorando, torcendo e me dando força: Catarina, Jorgiana, Ariel, Flávio, Jahannes, Tiago, Paula, Wirla, Ercília, Alles, Edilon, Edna, Beliso, Derley, Nubia, Eunice e aos demais que fazem parte de minha história e aos recém-chegados do mestrado. Muito obrigada!

Às tias Clecy, Lucila, Marister e tio Célio; a Aleine e Dona Celeste; Kátia, Pedro Alves; pessoas que fazem parte de minha história, e que possibilitaram eu estar onde estou hoje.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da UFC, em especial a professora Juraci Cavalcante e professor Ribamar Furtado.

À Secretaria de Educação de Horizonte, em especial à secretária Sra. Dione Felix e à sra. Catiana Andrade, da Coordenadoria de Educação Inclusiva.

Aos participantes desta pesquisa, em especial às professoras que permitiram minha permanência diária em suas salas de aula e por terem tornado a pesquisa de campo um momento mais alegre. Agradeço também à professora do AEE, ao diretor e coordenadora pedagógica e aos alunos da escola e aos profissionais do CACE.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio através da Demanda Social – CAPES.

Obrigada!

Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando a terra e o adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes ao meio. Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança (VIGOTSKI, 2001, p.66).

RESUMO

Este estudo investiga as práticas pedagógicas de professoras de uma escola pública do município de Horizonte-CE que atuam junto a crianças com deficiência em sala de aula comum, a partir do modo como as percebem e realizam, considerando ainda os serviços da Educação Especial, como o Atendimento Educacional Especializado-AEE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada através do método estudo de caso, na qual foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação participante. Os dados foram coletados em uma escola pública municipal localizada na periferia, em duas turmas de 1º ano que possuem crianças com deficiência matriculadas. Foram sujeitos dessa pesquisa: duas professoras de sala de aula comum, a professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, o profissional apoio de uma das crianças com deficiência e a gestão da escola. Foram elencados ainda dados coletados no Centro de Atendimento Clínico e Educacional – CACE de Horizonte-CE. Os referenciais teóricos que deram sustentação a este trabalho foram: os modelos de deficiência de Omote (1994) e Diniz (2012); práticas pedagógicas inclusivas, a partir de Mittler (2003), Carvalho (2007; 2012), Magalhães (2011), Diniz (2012), Glat e Pletcsh (2009; 2012); e a formação reflexiva do professor, com base nos estudos de Nóvoa (1995), Schon (2000), Perrenoud (2001), Libâneo e Pimenta (2011). Abordamos como áreas temáticas de discussão: as políticas educacionais de Horizonte-CE, a educação inclusiva, o AEE na escola e as práticas pedagógicas. Como resultados, a pesquisa mostra que: há um alinhamento entre o modo como as professoras percebem sua prática pedagógica e como esta é realizada; existe um distanciamento entre o trabalho realizado pelo professor do AEE e o de sala de aula comum; a falta de formação e de apoio dos professores se apresenta como obstáculos para a construção de uma prática pedagógica inclusiva. Os dados revelaram ainda a escassez de diálogo entre os setores que compõem a escola (gestão, AEE e sala de aula) e que as professoras não possuem formação inicial e continuada na área, mas que a não acomodação neste discurso, a ação de buscar conhecimento e o comprometimento do professor promovem a realização de práticas pedagógicas que permitem o acesso, a participação e a aprendizagem das crianças com deficiência.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas Inclusivas. Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This study investigates the pedagogical practices of teachers of a public school in Horizonte-CE municipality that work with children with disabilities in ordinary classroom, from the way they perceive and perform, taking into consideration the Special Education services, as the Specialized Educational Attendance. This is a qualitative research conducted through the case study method using as instruments to collect data document analysis, semi-structured interviews and participant observation. Data were collected in a municipal public school located on the outskirts, into two 1st year classes which have children with disabilities enrolled. The subjects of this study were: two teachers of ordinary classroom, the teacher of Specialized Educational Attendance - SEA, the professional support of one of the children with disabilities and school management. Further data were collected at the Educational and Clinical Care Center of Horizon-CE. The theoretical references that have supported this work were: disability models of Omote (1994) and Diniz (2012); inclusive pedagogical practices of Mittler (2003), Carvalho (2007, 2012), Magellan (2011), Diniz (2012), and Glat Pletchsh (2009, 2012); and teacher reflective education, based on studies of Nóvoa (1995), Schon (2000), Perrenoud (2001), Libâneo and Pepper (2011). The following thematic areas were discussed: Horizonte-CE educational policies, inclusive education, the SEA in school and pedagogical practices. As gathered results, the research shows that: there is an alignment between how teachers perceive their pedagogical practices and how the same is accomplished; there is a gap between the work done by the SEA and the ordinary classroom teacher; the lack of teachers training and support figures as obstacles to build an inclusive pedagogical practice. The data also revealed the lack of dialogue between the sectors that integrate the school (management, SEA and the classroom) and that teachers do not have initial neither continued education in the area, though the no passive attitude, the teacher act of seeking knowledge and commitment promote the achievement of pedagogical practices that enable access, participation and learning of children with disabilities.

Keywords: Inclusive Pedagogical Practices. Specialized Educational Attendance. Inclusive Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Entrada do banheiro feminino.....	82
Figura 2 -	Piso do pátio da escola.....	82
Figura 3 -	Banheiro feminino para pessoas que usam cadeira de rodas.....	83
Figura 4 -	Organização de sala de aula – cadeiras dos alunos em forma de U....	92
Figura 5 -	Organização de sala de aula – birô da professora no centro da sala....	92
Figura 6 -	Local onde fica o colchonete para João dormir em sala de aula.....	93
Figura 7 -	Organização menino-menina.....	118
Figura 8 -	Locais onde João costuma dormir e sentar.....	118
Figura 9 -	João vendo o livro que recebeu da professora	122
Figura 10 -	João sentado no colchonete.....	122
Figura 11-	João brincando com jogo matemático.....	123
Figura 12 -	João pintando a atividade proposta por Valter.....	124
Figura 13 -	João pintando com giz de cera.....	125
Figura 14 -	João próximo aos livros de história.....	125
Figura 15-	João brincando com domine de sílabas.....	127
Figura 16 -	Atividade desenvolvida com João.....	128
Figura 17 -	Adaptação dos lápis de cor feita pelo auxiliar.....	129
Figura 18 -	Crianças em atividade colaborativa.....	134
Figura 19-	Carlos ao lado do birô da professora recebendo orientações.....	134
Figura 20 -	Escrita de Carlos realizada junto à pesquisadora.....	136
Figura 21-	Desenho de Carlos com o nome dos sujeitos.....	137
Figura 22 -	Desenho da gansa dos ovos de ouro produzido por Carlos.....	137
Figura 23 -	Explicação da professora sobre a atividade.....	138
Figura 24-	Organização das salas em duplas.....	139
Figura 25-	Apresentação da pesquisa para a turma.....	139
Figura 26-	Desenho solicitado na atividade.....	144
Figura 27-	Professora Julia explicando a atividade para a turma.....	146
Figura 28-	Divisão da turma em pequenos grupos.....	146
Figura 29-	Crianças no “supermercado”	147
Figura 30-	Sala de Recursos Multifuncionais.....	164
Figura 31 -	Produções expostas na Sala de Recursos Multifuncionais.....	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CACE	Centro de Atendimento Clínico e Educacional Maria de Nazaré Domingos
CAPS	Centro de Atendimento Psicossocial
CEAD	Centro de Atendimento ao Deficiente
CEI	Centro de Educação Infantil
CEJAH	Centro de Educação de Jovens e Adultos de Horizonte
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Ipece	Instituto de Pesquisa e Estratégias Econômicas do Ceará
MEC	Ministério da Educação
NT	Norma Técnica
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
SEESP	Secretaria de Educação Especial - MEC
SMEH	Secretaria Municipal de Educação de Horizonte
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEMAH	Tempo de Mais Aprender de Horizonte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	24
2.1	Algumas ideias sobre os modelos de deficiência.....	25
2.2	A escola inclusiva.....	29
2.3	Sobre práticas pedagógicas inclusivas.....	33
2.4	A formação do professor de sala de aula comum.....	39
2.5	O Atendimento Educacional Especializado.....	42
3	O CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA.....	50
3.1	Desenho geral	50
3.2	Abordagem e método de pesquisa.....	51
3.3	Sobre as questões de pesquisa.....	54
3.4	Técnicas, instrumentos e procedimentos.....	55
3.4.1	<i>Análise documental.....</i>	<i>56</i>
3.4.2	<i>Entrevista semiestruturada.....</i>	<i>56</i>
3.4.3	<i>Observação participante.....</i>	<i>58</i>
3.5	Os sujeitos da pesquisa.....	59
3.5.1	<i>Conhecendo a professora Beatriz e sua turma.....</i>	<i>60</i>
3.5.2	<i>Conhecendo a professora Julia e sua turma.....</i>	<i>62</i>
3.5.3	<i>Conhecendo João.....</i>	<i>63</i>
3.5.4	<i>Conhecendo Carlos.....</i>	<i>68</i>
3.5.5	<i>O auxiliar de sala: quem é ele? Quais suas funções?.....</i>	<i>72</i>
3.6	O local.....	79
3.6.1	<i>A rotina da escola.....</i>	<i>90</i>
3.6.2	<i>Estrutura física das salas de aula.....</i>	<i>91</i>
3.7	Etapas da investigação.....	93
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	95
4.1	A Educação Especial e inclusiva em Horizonte-CE: contexto histórico e legislação.....	96
4.2	Sobre o Centro de Atendimento Clínico e Educacional Maria de Nazaré Domingos – CACE.....	104
4.3	Processo de elaboração do planejamento, livros didáticos e rotina da	

aula.....	111
4.4 Como são realizadas as práticas pedagógicas em salas mistas de uma escola no município de Horizonte-CE.....	115
<i>4.4.1 Como são realizadas as práticas pedagógicas da professora Beatriz.....</i>	<i>117</i>
<i>4.4.2 Como são realizadas as práticas pedagógicas da professora Julia.....</i>	<i>132</i>
<i>4.4.3 Considerações gerais sobre as práticas pedagógicas observadas.....</i>	<i>147</i>
4.5 A percepção das professoras sobre suas práticas pedagógicas junto a alunos com deficiência.....	149
<i>4.5.1 Percepções da professora Beatriz.....</i>	<i>149</i>
<i>4.5.2 Percepções da professora Julia.....</i>	<i>156</i>
<i>4.5.3 Considerações gerais sobre as percepções.....</i>	<i>159</i>
4.6 A professora do AEE e suas relações com as professoras de sala de aula.....	161
4.7 “Do que se diz ao que se faz”: algumas reflexões.....	173
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS.....	182
APÊNDICES.....	191
ANEXOS.....	203

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação versa sobre o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, com foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, considerando a percepção¹ dos professores sobre as mesmas, o modo como são realizadas e as estratégias² da Educação Especial envolvidas.

A presença do aluno com deficiência na escola regular, de modo mais específico, em sala de aula, é uma realidade do atual contexto escolar brasileiro garantida por leis, políticas e decretos e vem provocando certo desconforto e gerando sentimentos de medo, angústia e resistência entre os professores que atuam nestes espaços. Isso porque, segundo argumentam, não foram preparados para receber e atuar junto a este aluno.

Considerando que a inclusão escolar³ deve garantir ao aluno com deficiência o acesso à escola, sua participação nas atividades pedagógicas e a aquisição de conhecimento, temos observado que a escola ainda vem sendo configurada como excludente por estar contemplando o acesso, pouca participação e quase nenhuma aprendizagem. Este último aspecto está diretamente relacionado ao trabalho que o professor desenvolve em sala de aula e ao modo como sua prática contribui para as situações de ensino-aprendizagem. No entanto, vale ressaltar que, em nossa compreensão, esta configuração ainda se apresenta tendo em vista alguns entraves entre as propostas das políticas inclusivas e as reais condições e exigências⁴ vivenciadas pela escola.

Pragmaticamente, a inclusão de alunos com deficiência envolve os serviços da Educação Especial, como o Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, e a escolarização em sala de aula regular. A Educação Especial, considerada uma modalidade transversal ao ensino regular, deve atuar de forma articulada com este, desde a educação infantil até o ensino superior, integrando a proposta pedagógica da escola e direcionando suas ações para o atendimento às especificidades dos alunos com deficiência, assim como orientar a “organização de redes de apoio, a formação

¹ O termo percepção é utilizado neste estudo com o sentido de concepção, ponto de vista, compreensão, perspectiva e visão de um indivíduo sobre uma situação vivenciada, considerando que aquilo que o indivíduo pensa sobre algo está intrinsecamente relacionado com suas experiências de vida.

² Tais como o Atendimento Educacional Especializado e o serviço de acompanhante para o aluno com deficiência que deste necessita para realizar ações tais como alimentação e cuidados corporais.

³ Entendemos a inclusão escolar como uma proposta de educação para todos os alunos em salas de aula comum das escolas regulares consideradas inclusivas, nas quais todos fazem parte, “independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural” (STAINBACK & STAINBACK, 1999, P.21). Contudo, em nosso estudo, o foco está direcionado pra os alunos com deficiência.

⁴ Como exemplo, citamos o sistema avaliativo externo atualmente aplicado na educação básica e a análise do próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2006) de que muitos alunos passam pela escola e não aprendem.

continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008).

Conforme dispõe o Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2008), o AEE é oferecido e realizado por professores designados para este atendimento que tem como objetivo complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, identificando, elaborando e organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, não sendo substitutivo à escolarização.

Considerando que na educação inclusiva a prática pedagógica é compreendida como a organização do trabalho do professor em sala de aula para a escolarização dos alunos, contemplando seu planejamento, estratégias de ensino, elaboração de atividades e avaliações, questionamo-nos sobre como esta vem sendo organizada (ou não) para impulsionar também a aquisição de conhecimento pelos alunos com deficiência, considerando que os professores possuem dificuldades quanto a “como fazer” práticas inclusivas.

A falta de formação é o principal argumento utilizado pelos professores para justificar a permanência da realização de práticas que reproduzem o modelo tradicional de ensino, que compreende a turma como homogênea, centrada na transmissão do conhecimento, considerando que todos aprendem as mesmas coisas da mesma forma. Isto posto, ainda encontramos professores que organizam suas atividades apenas na repetição de conteúdo, utilizando estratégias ultrapassadas e pouco estimulantes, tais como cópias, ler e responder perguntas do texto, ditados e provas escritas.

De fato, em sua maioria, os docentes em sua formação inicial não vem sendo sensibilizados nem preparados para pensar e desenvolver uma prática pedagógica que contemple as especificidades destes alunos, assim como não recebem da instituição escolar e dos órgãos gestores, formações continuadas atreladas ao seu cotidiano e que propiciem reflexões sobre a prática e uma reestruturação da mesma.

Entendemos que, além da questão da formação (a falta dela), o posicionamento do professor diante da deficiência e o desconhecimento sobre as diferentes vias de aprendizagem dos alunos, contribuem para a reprodução de práticas que não atendem à diversidade das turmas mistas, compostas por alunos com e sem deficiência.

A inclusão assim parece estar ainda vinculada à socialização, a possibilitar ao aluno com deficiência o convívio com os demais. Este estigma de que a deficiência é intrínseca ao aluno e o torna limitado quanto à aprendizagem, também influencia as práticas pedagógicas. Se a deficiência pertence ao indivíduo, é ele quem deve ser ajustado para poder participar das atividades junto com os outros.

O professor que não considera este aluno como de sua responsabilidade, passando para o professor especialista da Educação Especial a incumbência da escolarização, tenderá a ignorar a presença deste em sala, continuando a organizar sua prática e sua rotina como se ele não estivesse lá, ainda menos adaptará atividades e estratégias que contribuam para sua aprendizagem fortalecendo o seguinte discurso: “Para quê? Ele não aprende mesmo!”.

Quando o professor concebe a deficiência de forma positiva, ressaltando as possibilidades de aprendizagem do aluno, este se dispõe a pesquisar, a procurar apoio junto aos professores do Atendimento Educacional Especializado, a outros professores mais experientes e até em instituições especializadas. Apresenta uma atitude social positiva buscando estratégias, atividades, métodos, recursos que possibilitem a aprendizagem do aluno, conduzindo a turma de modo que interajam, estimulando a troca de experiências e de saberes. Tendem então a desenvolver uma prática que evidencia características inclusivas.

Do contrário, o professor que considera a deficiência negativamente, destacando as limitações que ela impõe, não acredita que este seja capaz de aprender e por não crer, não reorganiza sua prática e, no máximo, propõe atividades de cortar, colar bolinhas e pintar para ocupar o tempo deste aluno, por julgar que ele não é capaz de produzir mais que isso.

No que diz respeito às práticas pedagógicas inclusivas, suas finalidades são de proporcionar a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Para isso, devem contar com professores sensíveis à inclusão e com formação adequada, serem organizadas e planejadas de modo a atender as especificidades individuais dos alunos ao mesmo tempo em que se desenvolve com o grupo, e dispor de materiais e recursos apropriados e adequados. Devem ainda estar articuladas com o professor do AEE.

Problematização

Estudos como os de Albuquerque e Machado, 2009; Carvalho, 2012 ; Lacet, 2012 Tenor, 2008 e Trentin, 2011, tem demonstrado que a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência nas instituições escolares ainda se apresentam como problemas para a escola e professores.

Até ontem, a escolarização e educação destes alunos era realizada em instituições especializadas. Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que determina a matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, os mesmos passaram a integrar estes espaços, gerando no professor dúvidas sobre como desenvolver seu trabalho junto a estes alunos.

Esta escolarização passa então a acontecer em salas de aula regulares, que se tornam agora espaços de *encontros mistos*⁵ (MARTINS, 2006 *apud* LIMA E MORAIS, 2009) nos quais convivem pessoas com e sem deficiência. No entanto, de acordo com Briant e Oliver (2012) e Pletsch (2009a, 2009b) os professores se consideram despreparados para esta realidade. A título de reflexão, pensemos numa situação hipotética na qual uma professora de 1º ano do ensino fundamental I aceita o desafio de alfabetizar sua mais nova turma que inclui um aluno cego e um com baixa visão. Como esta organizará o trabalho para a turma, tendo em vista que a alfabetização comumente se desenvolve através de uma prática que se utiliza da relação entre signos e significados, recorrendo sempre ao campo visual? O que fazer para o aluno cego, já que a alfabetização letrada não é significativa para ele? Como atender esta diversidade?

Para Gueguol, Gobbi e Carraro (2013) a legislação brasileira no quesito formação de professores apresenta avanços, mas ainda requer mudanças já que existe “carência de parâmetros mais específicos sobre os conteúdos mínimos necessários para que os professores tenham maiores subsídios para promover a inclusão com qualidade” (p.307). Na avaliação de Pletsch (2009a) mesmo existindo uma legislação favorável e pesquisas que demonstram a necessidade de formação dos professores para atuar em salas comuns junto a alunos com deficiência, “não é isso que tem se observado atualmente” (p.42).

A conjuntura apresentada gera nos professores sentimentos de impotência, angústia e medo quando se veem diante da presença de alunos com deficiência em sala de aula (BRIANT, OLIVER, 2012; PLETSCH, 2009b). Estudos (ALBUQUERQUE E MACHADO, 2009; BONFIM, 2008; COSTA, 2012; GAKIYA, 2012; LUSTOSA, 2009; TENOR, 2008; e TRENTIN, 2011) que verificam a percepção/concepção dos professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência tem demonstrado sentimentos de resistência e rejeição à inclusão. Supomos que a forma abrupta (ANJOS, SILVA, MELO, 2013) como se deu o processo de entrada dos alunos com deficiência na escola regular, alterando a rotina dos professores de sala de aula, sem antes garantir uma formação pedagógica apropriada, colaborou para a construção destes sentimentos refletindo em suas práticas pedagógicas e sua postura diante da inclusão.

A partir desta realidade, percebemos que o cotidiano escolar tem passado por mudanças, tanto nas relações professores x alunos quanto no modo como as práticas vem

⁵ O autor utiliza este termo para referir-se à experiência de encontro entre cegos e videntes em sala de aula regular que, a nosso ver, pode ser transposto para a experiência de encontro entre pessoas com e sem deficiência. De acordo com o autor, este encontro pode desestabilizar as concepções hegemônicas sobre deficiência, “pois colocam em cena diversas formas de lidar com ela” (MARTINS, 2006 *apud* LIMA E MORAIS, 2009, p.361).

sendo efetivadas em sala de aula. Mittler (2003) destaca a importância de refletirmos sobre o cotidiano escolar, em especial sobre as práticas pedagógicas. Para Fontes, Glat e Pletsch (2007) a garantia de um ensino de qualidade para todos, incluindo aqueles com deficiência, requer da escola uma reorganização de estrutura de funcionamento, metodologia, recursos pedagógicos e preparação dos profissionais para esta nova realidade.

Ainda que alunos com deficiência estejam sendo matriculados⁶ nas escolas regulares, sua presença não é suficiente para mobilizar mudanças nas práticas dos professores (FERNANDES, 2011; FONTES, GLAT, PLETSCHE, 2007). Acrescentamos a isso a reflexão de Freschi (2008) quando apresenta as dificuldades e os dilemas enfrentados pelo professor para romper com suas práticas tradicionais, isso porque, de acordo com Carvalho (2007) as práticas pedagógicas ao longo dos anos foram programadas sob a hegemonia da normalidade, considerando a existência de um aluno *padrão* como modelo aos demais. Portanto, torna-se compreensível as sensações de ameaça e resistência por parte dos professores quanto ao trabalho a ser desenvolvido em salas mistas.

Os estudos de Rodrigues (2008) e Silva e Aranha (2005) apontam para a necessidade de se alterar essas práticas educativas tradicionais/cotidianas que consideram os sujeitos homogêneos e não valorizam a diversidade, substituindo-as por práticas que removam as barreiras (pedagógicas e atitudinais) para a aprendizagem.

Para Freschi (2008) é necessário ainda diversificar os procedimentos metodológicos usados em sala de aula, contextualizar o objeto de estudo, partir do conhecimento prévio dos alunos e oportunizar a construção de conhecimentos cada vez mais complexos. Entendemos que esta transformação da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula pode contribuir para a aprendizagem da turma, e não apenas dos alunos com deficiência.

No tocante aos professores, a falta de preparo para atuarem junto aos alunos com deficiência tem sido apontada como principal dificuldade para efetivar práticas pedagógicas inclusivas, ou seja, que favoreçam a participação e a aprendizagem desses alunos (ANJOS, ANDRADE, PEREIRA, 2012; BRIANT, OLIVER, 2012; BUIATTI, 2013; CAPELLINI, RODRIGUES, 2009; PLETSCHE, 2009a; REGANHAN, BRACCIALLI, 2008; SILVA, ARANHA, 2005; SILVEIRA, ENUNO, ROSA, 2012). Como superação desta dificuldade, assinalam a necessidade de uma reestruturação da formação acadêmica inicial e de elaboração

⁶ De acordo com o Censo Escolar 2012, o número de alunos com deficiência matriculados saltou de 306.136 em 2007 para 620.777 em 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>, acesso em 18 de julho de 2013.

de uma política que garanta a formação continuada dos professores que atuam em sala de aula regular com alunos com deficiência (FONTES, GLAT, PLETSCHE, 2007; GREGUOL, GOBBI, CARRARO, 2013; PLETSCHE, 2009a, 2009b; SENNA, 2008).

De acordo com Anjos, Andrade e Pereira (2012) os professores citam a formação como condição para auxiliar a efetivação da prática inclusiva. Para Reganhan e Braccialli (2008) a inclusão depende também da formação do professor, pois esta oferece conhecimento e compreensão sobre as distintas formas de aprendizagem de seu alunado e contribui na reestruturação de sua prática pedagógica para atender, com qualidade, a diversidade. Na análise de Pletsch (2009b, p.145):

O atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

A esta proposta de formação, a autora e Briant e Oliver (2012) acrescentam a importância da articulação com a prática, com a realidade vivenciada pelos professores cotidianamente em sala de aula regular.

Posto à frente das novas realidades que constituem a escola, o professor de sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado - AEE passam por um processo de ressignificação de sua formação e atuação na busca de atender as novas exigências profissionais apresentadas. Concordamos com Baptista (2011), Baptista, Caiado e Jesus (2013), Burkle (2010) e outros autores, quando afirmam que a SRM é um agente de transformação da escola e da prática pedagógica tradicional em inclusiva, desde que seja estabelecido entre os professores um trabalho colaborativo.

Conforme determinam o Decreto N° 7.611/11 e a Lei N° 12.764/2012, os professores das classes comuns e do AEE devem se articular a fim de garantir a acessibilidade ao currículo e um ensino que proporcione aprendizagem e participação de todos. Estudos (ARARUNA, 2013; BUIATTI, 2013; DELEVATTI, 2012; SILVA, 2011) que abordam esta relação apontam para a dificuldade de efetivar esta articulação, mostrando que muitas vezes o trabalho do professor do AEE tem como foco apenas o atendimento aos alunos.

Esta articulação, denominada por autores (BARBOSA, 2012; DIAS, 2010; FONTES, 2007; FONTES, GLAT, PLETSCHE, 2007; KASSAR, REBELO, 2013; OLIVEIRA, *et.al*, 2012; ZUQUI, 2013) como ação colaborativa é definida por Mendes, Oliveira e Toyoda (2011, p.81) do seguinte modo:

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. [...] é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular.

Esta prática deve ser incentivada e garantida pela escola através dos momentos de planejamento. Esta ação deve contribuir para a construção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos e é considerada fundamental pelos professores para o sucesso na aprendizagem dos alunos. Para tanto, a instituição precisa compreender que o aluno com deficiência pertence a ela, e não apenas ao professor do AEE (DIAS, 2010).

Neste contexto, de acordo com Fontes, Glat e Pletsch (2007), a Educação Especial assume um papel de “suporte permanente e efetivo à escola, para que esta possa promover a aprendizagem dos alunos com deficiência” (p.345) sendo assim considerada necessária para que os alunos alcancem sucesso acadêmico e imprescindível para que as escolas se tornem inclusivas (BUIATTI, 2013; DELEVATTI, 2012; FONTES, GLAT, PLETSCHE, 2007; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA, SENNA, 2008; MARQUEZINE, LOPES, 2012; MENDES, OLIVEIRA, TOYODA, 2011).

Considerando as questões apresentadas sobre os sentimentos dos professores diante da presença dos alunos com deficiência em sala de aula e sobre a prática pedagógica do professor numa perspectiva inclusiva, esta pesquisa tem o interesse de observar o modo como esta vem sendo realizada nesse novo contexto escolar. Nossa pretensão é de, ao mesmo tempo em que observamos a prática pedagógica desenvolvida em salas mistas, identificarmos a percepção do professor sobre sua prática e sua articulação com os serviços da Educação Especial.

Com base neste estudo da literatura, constatamos que o discurso apresentado pelos docentes quanto ao modo como desenvolvem sua prática pedagógica para a inclusão reproduz o que propõem as leis e diretrizes enquanto que, na realização da prática em sala de aula, os professores permanecem influenciados pelo modelo tradicional de ensino. Supomos então que o que o professor dirá divergirá daquilo que ele faz em sala de aula.

Outra constatação é de que as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, pouco ou em nada contribuem para a aprendizagem do aluno com deficiência, e de sua turma, por estarem ainda sendo planejadas e executadas nos moldes tradicionais, o que acreditamos verificar também neste estudo. Para justificar esta prática que não atende à diversidade, os professores utilizarão a falta de formação como argumento. Outra situação que supomos

verificar é de que não há articulação entre os professores de sala de aula e os que atuam no AEE.

Por que, então, pesquisar sobre práticas pedagógicas inclusivas? Para Pletsch (2009a, p.63) “faltam pesquisas de campo que se debrucem sobre [...] as estratégias e práticas empregadas por professores no seu dia-a-dia, até mesmo naqueles casos considerados ‘bem sucedidos’”. A autora acrescenta uma sinalização feita por Baptista (2006) que os estudos que “associam a descrição do cotidiano à análise dos processos inclusivos historicamente situados podem nos auxiliar a compreender o atual momento da educação inclusiva” (p.28, *apud* PLETSCHE, 2009a, p.63).

Consideramos igualmente relevante a caracterização das práticas que vem sendo efetivadas em sala de aula tanto para nos aproximarmos da realidade que vem se constituindo nesse espaço quanto para elencar estratégias utilizadas pelos professores no contexto das salas mistas que possam favorecer à inclusão, caso isto seja encontrado. Investigações que focalizam as formas como a educação inclusiva se organiza nos sistemas públicos de ensino contribuem para a compreensão sobre como as políticas educacionais se consubstanciam em práticas, além de possibilitar o entendimento sobre o modo como professores e outros profissionais da educação buscam garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de seus alunos com deficiência, mesmo sem as condições adequadas.

Dentro dos problemas relacionados à falta de formação, de apoio pedagógico, de articulação com o professor do AEE, de atitude do professor diante do aluno com deficiência, que influenciam diretamente o modo como as práticas pedagógicas são desenvolvidas em salas mistas, apresentamos alguns questionamentos. São eles: como o professor vem realizando a sua prática pedagógica junto à turma, que agora se constitui mista? O professor considera a presença do aluno com deficiência ou o ignora? Dispõe-se a modificar a sua prática pedagógica a partir da presença destes alunos ou não? Inclui estes alunos no planejamento? Adota procedimentos e técnicas de ensino compatíveis com as condições dos alunos ou não?

Com base nessa conjuntura, apresentamos as seguintes questões de pesquisa:

- a) Como os professores que atuam junto a alunos com deficiência no sistema regular de ensino de Horizonte-CE percebem e realizam sua prática pedagógica para a participação e aprendizagem destes alunos em sala de aula?
- b) Qual a relação entre a percepção dos professores sobre sua prática e o modo como as realizam?

- c) Quais os serviços da Educação Especial são oferecidos a professores e alunos no município de Horizonte-CE?
- d) Existem práticas de colaboração entre professores da sala de aula regular e os que atuam no AEE visando dar um suporte aos processos de escolarização de alunos com deficiência?
- e) Como o trabalho do professor do AEE influencia na prática do professor de sala de aula?

Com vistas a responder as questões apresentadas, delimitamos os objetivos geral e específicos deste estudo.

Temos como objetivo geral descrever e analisar as práticas pedagógicas de professores de escolas regulares que atuam junto a alunos com deficiência do município de Horizonte-CE. Como desdobramento deste, temos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer e analisar as percepções das professoras acerca de suas práticas pedagógicas junto a seus alunos com deficiência;
- Refletir sobre a relação entre as percepções dos professores sobre sua prática pedagógica e o modo como estas são realizadas;
- Identificar os serviços da Educação Especial oferecidos em Horizonte-CE;
- Verificar e analisar a existência de práticas colaborativas entre professores de sala de aula e aquele que atua no AEE.

Na aspiração de alcançar os objetivos, encaminhamos a investigação, metodologicamente, para o estudo de caso com base nos referenciais de Gil (2008, 2009), Martins (2008), Stake (1999) e Yin (2010), permitindo uma apreensão da realidade no contexto das salas mistas. A partir deste referencial foram escolhidas como técnicas de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise documental.

Nesta perspectiva, nossa investigação pretende contribuir apresentando o modo como vem sendo realizadas e percebidas as práticas pedagógica em salas de aula que possuem alunos com deficiência e discutindo sobre a importância da efetivação da ação colaborativa entre professor de sala de aula e do AEE na organização de práticas pedagógicas inclusivas.

O presente estudo é dividido em sete capítulos: o primeiro dedicado a esta introdução, apresentando a temática, a problematização, as questões de pesquisa e os objetivos.

No segundo capítulo apresentamos e problematizamos os fundamentos teóricos sobre modelos de deficiência, escola inclusiva, práticas pedagógicas inclusivas, formação do professor e o Atendimento Educacional Especializado -AEE.

O terceiro capítulo aborda a metodologia utilizada nesta investigação, mostrando o caminho percorrido até a coleta de dados na escola, os sujeitos e o local da pesquisa, e os procedimentos de análise dos dados.

O quarto capítulo se destina à análise dos dados com base na fundamentação teórica e refere-se à história da Educação Especial e Inclusiva em Horizonte-CE, ao Centro de Atendimento Clínico e Educacional – CACE e às diretrizes do AEE no município, as práticas pedagógicas realizadas observadas, as percepções dos professores sobre sua prática e a relação entre professores de sala de aula e aquele que atua no AEE. Concluímos com as considerações finais sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula de Horizonte-CE.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O presente capítulo apresenta os fundamentos teóricos nos quais a nossa pesquisa de apoio, na busca de uma base na qual possamos compreender e analisar o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência em sala de aula comum. Para a compreensão desse fenômeno elencamos os seguintes conceitos: os *modelos de deficiência* a partir de Débora Diniz (2012), Goffman (1988) e Omote (1994); *escola inclusiva* com base nas abordagens de Ainscow (2004), Mittler (2003); *práticas pedagógicas inclusivas* apresentadas por Carvalho (2007; 2012), Glat e Pletsch (2012a), Fresch (2008), Ferreira e Martins (2007), Magalhães (2011a, 2011b) e Margareth Diniz (2012), Pletsch (2009a); a *formação reflexiva do professor* com base nos estudos de Libâneo e Pimenta (2011), Nóvoa (1995), Perrenoud (2001), Pletsh (2009b) e Schön (2000); e o *Atendimento Educacional Especializado – AEE* através de leis e decretos e discussões a partir de Baptista (2013, 2011), Mendes e Oliveira (2014), dentre outros.

A discussão está dividida em cinco seções, cada uma correspondente a um dos conceitos apresentados acima. A primeira, sobre os modelos de deficiência, se justifica pelo fato de acreditarmos que o modo como os professores compreendem e definem deficiência pode ter relação com a maneira como pensam e realizam sua prática pedagógica (ANJOS, ANDRADE e PEREIRA, 2009; SILVEIRA, ENUNO e ROSA, 2012). Servirá de apoio na identificação do tipo de modelo de deficiência que o professor se orienta e como este pode se apresentar na prática.

Sobre educação e escola inclusiva consideramos importante apresentar como os teóricos as conceituam a fim de identificar na escola e nas salas de aula *lócus* desta pesquisa elementos que se assemelhem e se diferenciem do que é esperado e proposto.

No que se referem às práticas pedagógicas inclusivas, conceitos e orientações, sua discussão se justifica pela necessidade de compreendê-las para apoiar as observações e análises, contribuindo para a identificação, nas práticas realizadas pelos professores sujeitos de nosso estudo, de características que as classifiquem (ou não) como inclusivas.

Quanto à formação do professor, sua discussão está relacionada à importância desta para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, nos permite reconhecer as necessidades do professor quanto a sua formação e a influência da reflexão do professor sobre sua prática a fim de reconstruí-la.

Por fim, tratamos do AEE considerando sua importância para o processo de inclusão de alunos com deficiência e sua colaboração para a efetivação de práticas

pedagógicas inclusivas, compreendendo como seu papel o atendimento ao aluno e a articulação com o professor de sala de aula regular.

2.1 Algumas ideias sobre os modelos de deficiência

A abordagem acerca dos modelos de deficiência se justifica pela necessidade de verificar como os professores a compreendem, tomando por base as características e influências dos modelos médico e social, relacionando estes modos de conceber a deficiência com sua prática pedagógica.

De acordo com Débora Diniz (2012), para o modelo médico a causa da desigualdade social e das desvantagens enfrentadas pelas pessoas com deficiência está na lesão dos corpos e na limitação que esta produz. A atenção centra-se no indivíduo e no encadeamento das causas e consequências, compreendendo que a deficiência determina permanentemente o modo como se relaciona e convive com a sociedade. Este entendimento sobre a deficiência foi incorporado socialmente refletindo no modo como estas pessoas foram tratadas ao longo da história.

Ainda de acordo com este modelo o que limita a interação social dos indivíduos é o impedimento corporal causado pela deficiência, direcionando assim o atendimento para um trabalho de reabilitação do corpo, contando com a medicalização e com o assistencialismo. Portanto, cabe ao sujeito encontrar meios de superar suas limitações.

Em contraposição a este viés médico, surgem nos anos 70, no Reino Unido e nos Estados Unidos, as primeiras discussões e organizações que levariam à construção de um novo modelo de deficiência, o social. De acordo com Bampi (2010, p. 2) para este modelo “a deficiência é fruto das desvantagens ou restrições provocadas pela organização social contemporânea que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões”. Assim, o foco sai de uma problemática individual e alcança as limitações enfrentadas pelo corpo com lesões devido à incapacidade da sociedade em adequar-se às diversidades humanas.

Primeiramente compreende-se como deficiência não mais o corpo com impedimentos ou lesões, mas a experiência de restrições sociais vividas por este. São ambientes inacessíveis, noções questionáveis de inteligência, falta de habilidade da população em comunicar-se com surdos, a escassez de materiais em braile, atitudes públicas hostis, a organização escolar, dentre outros.

Nesta perspectiva, o corpo não se apresenta deficiente, mas experiencia a deficiência. Como exemplo, podemos pensar na seguinte situação: uma biblioteca na qual

todos seus livros estariam escritos em braile, a condição de deficiência seria experimentada por aqueles que enxergam, e não por aqueles que apresentam impedimentos visuais. É disso que trata, em partes, o modelo social.

Cabe ressaltar que o modelo social de deficiência não desconsidera a importância dos avanços médicos e tecnológicos no que se refere à saúde e à qualidade de vida dessas pessoas, tampouco nega o corpo com lesões, contudo, define a deficiência não como algo que se tem, mas que se vivencia.

As pessoas com deficiência necessitam de condições favoráveis que lhes permitam participar ativamente da sociedade. A deficiência, seja ela física, sensorial ou cognitiva, não pode ser considerada como sentença ao fracasso e ao isolamento. De acordo com Débora Diniz (2012, p.8) “são os contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade” que podem levar as pessoas ao fracasso.

Ainda de acordo com a autora (2012, p.10) para o modelo social “[...] a deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. Este conceito reconhece todos os indivíduos como pessoas de direitos. Omote (1994, p.69) complementa do seguinte modo:

[...] a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças. Assim, as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não **apenas** como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes (grifo nosso).

Por entendermos que os indivíduos, mesmo que não tenham consciência sobre, possuem alguma compreensão acerca do conceito deficiência, e que este influencia no modo como se relacionam com as pessoas com deficiência, verificamos como esta compreensão se apresenta no contexto escolar e o modo como esta pode influenciar a prática pedagógica dos professores. No nosso estudo podemos encontrar, por exemplo, professores que em seu discurso identificam a organização escolar como barreira para a aprendizagem (como propõe o modelo social), e organizar suas práticas de modo a reduzi-las ou ainda professores e demais profissionais da escola que compreendem a deficiência como uma incapacidade do sujeito (modelo médico), o que pode levá-los a não acreditar nas possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Em pesquisa realizada por Silveira, Enuno e Rosa (2012), identificaram que os professores possuem uma concepção de deficiência relacionada às características individuais que causam limitações e dificultam a aprendizagem destes alunos. Anjos, Andrade e Pereira

(2009) identificaram ainda que os professores desconsideram a organização social e escolar como barreiras para a aprendizagem dos alunos, mais uma vez apontando para a limitação dos alunos ocasionada pela deficiência.

De acordo com o conceito apresentado por Goffman (1988, p. 13) o estigma é um “atributo profundamente depreciativo [...]”, que é explicado assim pelo autor (p.14): “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus”. Na reflexão de Carvalho (2012), o estigma que o modelo médico sobrepõe sobre as pessoas com deficiência foi o de incapacidade generalizada e definitiva.

Para Magalhães e Ruiz (2011, p.125), “o estigma depende diretamente da existência de alguma forma de julgamento que cria categorias de sujeitos considerados socialmente ‘desacreditáveis’”. Na análise dos autores isto pode influenciar no modo como a escola “lida com os processos de ensino e aprendizagem para alunos que historicamente são estigmatizados” como é o caso dos alunos com deficiências. Compreendemos assim que, se o professor não considera seu aluno com deficiência capaz de aprender, destacando sempre que aquele que possui uma deficiência possui também limitação na aprendizagem, será pouco provável que este organize sua prática pedagógica de modo a atender as diversidades da turma.

É preciso destacar que as compreensões apresentadas pelos professores são influenciadas por suas experiências de vida e pelo contexto social no qual estão inseridos. Entendemos assim que é preciso considerar o professor como sujeito social. Como afirma Margareth Diniz (2012, p.17) “a posição do sujeito no trabalho docente antecede toda e qualquer formação e preparação para o exercício da carreira profissional, pois ela se associa à própria história de vida do educador”. Este esclarecimento contribui para termos em mente que o alinhamento a um ou ao outro modelo não é uma escolha do professor, mas é resultado de sua história de vida.

No contexto escolar, para Sanchez (2005, p. 9), o modelo médico era percebido pelo modo como a prática era conduzida tendo em vista que “[...] seguiam considerando as dificuldades de aprendizagem como consequência do déficit do aluno, evitando questionamentos, tais como: por que fracassam as escolas na hora de educar determinados alunos?”.

Do mesmo modo Mittler (2003) afirma que esta visão compreende a origem das dificuldades de aprendizagem localizada nos indivíduos. Consequentemente, eram realizadas

avaliações a fim de elaborar diagnóstico que permitisse estabelecer intervenções para que estes sujeitos se encaixassem no sistema educacional. O foco então estaria na acomodação da pessoa com deficiência ao sistema e não em uma reestruturação da escola para atender suas particularidades.

Para Stainback e Stainback (1999, p.29) as influências do modelo médico no campo educacional estão presentes na perspectiva das limitações que o indivíduo apresenta devido sua deficiência, compreendendo o papel do educador como de “determinar, melhorar ou preparar os alunos que não foram bem-sucedidos”. O foco centra-se nos indivíduos e nas suas condições de adaptação às exigências educacionais e sociais. O modelo social de deficiência implica em um repensar sobre as práticas pedagógicas, a organização da escola e suas salas de aula e os processos de ensino-aprendizagem, considerando as condições do corpo da pessoa com deficiência sem, no entanto, responsabilizá-lo pelo fracasso escolar, mas reconhecendo as dificuldades que ele experimenta.

Nos espaços escolares algumas situações e modificações apresentam um alinhamento da escola com o modelo social, tais como: construção de rampas de acesso, banheiro adaptados, tecnologias assistivas, recursos pedagógicos adaptados, contribuindo para a participação das pessoas com deficiência neste espaço.

Essas mudanças de paradigmas estão conduzindo os sistemas educacionais a reconhecer que “as dificuldades que experimentam alguns alunos no sistema de ensino são o resultado de determinadas formas de organizar as escolas e as formas de ensinar delineadas por elas” (AINSCOW, *et al.* 2001, *apud* SANCHEZ, 2005). Contribuíram ainda para que a segregação entre a escola especial e a regular fosse repensada, compreendendo a inclusão como um luta contra concepções e práticas educativas que se assemelham aos moldes do modelo médico (SANCHEZ, 2005).

Mittler (2003) considera que as atuais reestruturações escolares, conforme as diretrizes inclusivas, são um reflexo do modelo social em ação na sociedade. O autor admite que ainda há influência do modelo médico nas práticas pedagógicas e organizações escolares atuais, resultado dos anos de influência deste na sociedade, o que impossibilita que esta situação simplesmente desapareça. O autor defende a relevância de serem consideradas as dificuldades e impedimentos apresentados pelos corpos, mas entende que isso não pode ser usado para classificar e segregar as pessoas. Ressalta ainda a necessidade de reconhecer as diversas possibilidades de aprendizagem dos indivíduos, defendendo um ensino que considere as particularidades de aprendizagem de cada um.

Segundo Slee (1991) e Ortiz (1996) (*apud* SANCHEZ, 2005, p.15) na “inclusão não somente temos que considerar o déficit do aluno, senão, também as dificuldades que ele experimenta, considerando o contexto educativo, a organização da sala e como se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem nas escolas inclusivas”.

Percebemos que as influências do modelo social na escola inclusiva vem se constituindo na realidade educacional brasileira, buscando meios de adequar os ambientes para atender às necessidades dos alunos com deficiência, não só no campo estrutural, mas também na reconstrução de valores e atitudes humanas, que inspiram mudanças no trato com as diferenças em sala de aula. Mas ainda é possível encontrar enraizadas as influências do modelo médico, considerando o tempo que este permeia a sociedade. Na avaliação de Fontes, Glat e Pletsch (2007), mesmo atualmente serem tecidas críticas a este modelo, é preciso reconhecer sua importância para a constituição da Educação Especial, já que foram os “médicos os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência” (p.346).

Em nosso estudo, os professores de sala de aula e do AEE, assim como a gestão, apresentam sua compreensão sobre a definição de deficiência. Buscamos, através desta fundamentação, identificar a relação desta com o modo como a escola se relaciona com seus alunos com deficiência, entendendo que se a escola atribui aos sujeitos a incapacidade de aprender devido sua condição, dificilmente encontraremos uma escola e uma prática pedagógica que proporcione a inclusão.

2.2 A escola inclusiva

Nesta seção apresentamos os conceitos e características de uma escola inclusiva a fim de nortear as observações e análises feitas sobre a escola e a sala de aula. Julgamos importante apresentar os conceitos sobre escola inclusiva, tendo em vista que esta se constitui diferentemente do modo tradicional que a escola foi sendo estruturada ao longo dos anos.

Mesmo seu papel social continuar sendo o de formação dos indivíduos em “termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social” (BUENO, 2001, p. 105), a escola teve suas funções ampliadas por imposição da realidade (CARVALHO, 2012). Novas demandas foram geradas a partir da inclusão escolar, entre elas a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas.

Para Fontes, Glat e Pletsch (2007) a educação inclusiva deve ser vista como “processo progressivo, dinâmico e contínuo, que pressupõe a adaptação do sistema escolar e

de cada instituição, acompanhada de uma mudança da cultura escolar para aceitar a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem entre seu alunado” (p. 352). Ainda de acordo com as autoras (2007, p.350):

A proposta da educação inclusiva se baseia justamente no pressuposto de que se a escola oferecer um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, garantir acessibilidade de locomoção e comunicação em suas dependências, e desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que atendam às demandas individuais, todos terão condições de aprender e se desenvolver juntos.

Na concepção de Pletsch (2009a, p.54):

[...] uma proposta de educação que se pretenda inclusiva deve ser entendida como um processo amplo, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem, assim como todos os alunos.

Assim, como expõem as autoras, compreendemos que a educação inclusiva exige uma reorganização da escola tanto nas questões estruturais quanto na formação dos indivíduos que atuam com os alunos com deficiência. Vemos ainda, que a inclusão é tida como um processo que, como tal, vem possibilitando gradualmente mudanças na cultura escolar direcionando-se para o entendimento de que os alunos aprendem em ritmos diferentes e que é preciso pensar em estratégias que atendem a esta diversidade, como a adaptação curricular e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam a aprendizagem e participação de todos.

Para Mittler (2003), alguns elementos são essenciais para que a escola seja inclusiva. No que se referem aos alunos, estes frequentam uma escola e uma sala de aula regulares e recebem apoio apropriado, articulados aos serviços da Educação Especial; quanto aos professores, estes assumem a responsabilidade por todos os alunos, necessitando de apoio apropriado e condições para seu desenvolvimento profissional. As escolas, de modo generalizado, se reestruturam quanto ao currículo, avaliação e organização, superando barreiras e oportunizando condições de atendimento às necessidades de cada aluno.

Acrescentamos a estes elementos, os três níveis apresentados por Aincow (2004) que caracterizam a inclusão escolar: o primeiro é a presença do aluno com deficiência nos espaços escolares, mas a presença apenas não é suficiente para que a escola seja considerada inclusiva, pois o aluno precisa também participar; o segundo nível é, portanto, a participação, que deve dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares; o terceiro nível é a aquisição do conhecimento, pois na escola o aluno precisa estar aprendendo.

Ainda de acordo com o autor, outro aspecto da inclusão é identificar e sobrepujar as barreiras que impedem os alunos de adquirir conhecimentos acadêmicos.

Apresentamos ainda três componentes apontados por Stainback e Stainback (1999) necessários para o processo de inclusão. O primeiro trata do componente organização, considerando a gestão escolar e sua rede de apoio (como secretarias de educação e coordenadorias); o segundo é o trabalho em equipe, que envolve professores de sala de aula e técnicos (consideramos na atualidade os professores do AEE e coordenação pedagógica) na implantação de programas que envolvam os alunos; e o terceiro é o ambiente de sala de aula, que deve ser um espaço facilitador e propício para a aprendizagem.

Podemos acrescentar à discussão a dimensão atitudinal apresentada por Carvalho (2012) que considera esta a mais significativa por tratar das atitudes cotidianas, do modo como agem aqueles que transitam no espaço escolar.

Para Fontes, Glat e Pletsch (2007) uma escola inclusiva oferece um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, garante acessibilidade, condições de locomoção, e desenvolve “metodologias e práticas pedagógicas que atendam às demandas individuais” (p.350).

Assim, compreendemos como inclusiva a escola na qual o aluno com deficiência está presente, participa das atividades e aprende o conhecimento científico através do ensino que se utiliza de estratégias que atendam as singularidades e a diversidade da turma. Os professores assumem o compromisso da inclusão, recebem apoio pedagógico e formação apropriada, e a escola está organizada estruturalmente dando condições para que o processo de inclusão aconteça. Apresenta um currículo flexível e atende aos interesses dos alunos.

Para que a escola possa se tornar mais eficiente em relação à inclusão, principalmente no processo de ensino-aprendizagem, é preciso dar condições de trabalho aos professores, reconhecendo que eles são fatores essenciais no processo de transformações das escolas em inclusivas. Para Ainscow (2004) o professor deve ser valorizado e conscientizado sobre a importância de estarem sempre aprendendo e pesquisando, buscando novas formas de ensinar e refletindo sobre sua prática para melhorá-la. Na concepção de Fontes, Glat e Pletsch (2007), para que esse processo de presença, participação e aprendizagem se efetive é necessário que “sejam identificadas as demandas que o aluno apresenta em sua interação no ambiente escolar, e proporcionar-lhe as condições necessárias para sua aprendizagem” (p. 345).

Assim como Ainscow (2004) e Fontes, Glat e Pletsch (2007), Ferreira e Martins (2007) entendemos que uma escola inclusiva engloba os seguintes direitos: acesso à educação

por meio de matrícula em escola regular; a participação dos alunos com deficiência em atividades em sala de aula por meio de estratégias de ensino e; acesso aos conteúdos que são trabalhados em sala de aula através do processo de ensino-aprendizagem. Acrescentamos ainda o direito aos serviços oferecidos pela Educação Especial, em especial o AEE, por considerá-lo como agente transformador da escola tradicional em inclusiva (BÜRKLE, 2010) e por servirem como suporte para alunos e professores, além do direito de interagir com os colegas sem deficiência, característica própria das salas mistas, que contribui significativamente no processo de construção do conhecimento.

Segundo Stainback & Stainback (1999, p.142) “em estabelecimentos educacionais inclusivos, o ensino está concentrado nas potencialidades, nos interesses e nas necessidades dos alunos que compõem a comunidade”. Assim, esta escola (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p.11):

Educa todos seus alunos em salas de aula regulares [...], todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, de mesma forma, necessitar.

Como apresentam os autores supracitados, a escola inclusiva muda o foco das incapacidades e limitações impostas pela deficiência e centra o ensino nas habilidades e possibilidades que os alunos apresentam. Ferreira e Martins (2007) entendem que para que esta prática pedagógica inclusiva aconteça é necessário que os professores revejam e reflitam sobre como ensinam, planejam as aulas e como os alunos respondem ao ‘jeito’ de ensinar dos professores (p.32).

Para Pletsch (2005) a escola regular não pode “‘largar’ o aluno com necessidades especiais junto com outros ‘não especiais’, numa classe regular, sem apoio e adaptações necessárias ao seu desenvolvimento” (p.25). Do mesmo modo, Mittler (2003) considera que a inclusão requer mudanças nas escolas para torná-las responsáveis por atender às necessidades de todas as crianças, ajudando o professor a aceitarem a responsabilidade de ensinar todas as crianças e o preparando para isso.

Na avaliação de Oliveira e Glat (2003, *apud* Burkle, 2010) a inclusão não é tarefa fácil, pois o professor precisa garantir a aprendizagem de alunos com diferentes necessidades educacionais em salas de aula que estão geralmente repletas de alunos com dificuldades de disciplina e aprendizagem, e que apresentam ritmos diferentes.

Como vimos, a escola que se propõe inclusiva, mesmo para muitos podendo parecer utopia, articula seus espaços a fim de garantir acesso, permanência, participação e

aprendizagem de todos os alunos, estimulando a articulação entre os profissionais a fim de por em prática, em sala de aula, um ensino constituído de estratégias que atendam a diversidade do alunado, assim como proporcionar formação aos professores e estrutura física e material adequada para atender às necessidades dos alunos.

2.3 Sobre práticas pedagógicas inclusivas

Como vimos na seção anterior, a transformação da escola tradicional em escola inclusiva exige desta uma reestruturação em diferentes aspectos. Abordamos aqui o que consideramos fundamental dentro do processo de participação e aprendizagem dos alunos: as práticas pedagógicas. As orientações apresentadas são utilizadas neste estudo, em conjunto com o roteiro *Index*⁷, como apoio para as observações em sala de aula e análise das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras sujeitos desta pesquisa.

As práticas pedagógicas organizadas de acordo com o modelo tradicional de ensino, que tem o foco na transmissão de conhecimento e desconsidera o aluno e seus saberes, precisam dar lugar, na escola inclusiva, às práticas que estabelecem uma relação dialógica entre alunos e professores e valorizam o conhecimento e experiências dos alunos (CARVALHO, 2007). Na visão de Glat (2007, p.43):

A inclusão em classes regulares de alunos com deficiências ou outras condições que afetam a aprendizagem não pode ser um processo ‘espontâneo’; ao contrário, exige reflexão e planejamento para que sejam identificadas as necessidades de aprendizagem específicas que ele apresenta em sua interação com o contexto educacional, que as formas tradicionais de ensino não podem contemplar.

Para Ferreira e Martins (2007), conseguir que todas as crianças aprendam depende da forma como se ensina, que deve ser mudada a partir da reflexão do professor sobre a própria prática. As autoras recomendam que o professor reveja o modo como ensina e planeja suas aulas, observando sempre como os alunos respondem ao ‘seu jeito’ de ensinar. Compreendemos então que a prática pedagógica dentro do modelo tradicional não contempla a realidade atual que se apresenta nas escolas regulares, a presença e escolarização de alunos com deficiência. Para que haja uma mudança nesse processo de ensino-aprendizagem, o planejamento de estratégias e métodos são fundamentais para a construção de uma prática que atenda às diversidades presentes nas atuais salas de aula mistas.

⁷ “É um conjunto de materiais elaborados para apoiar o desenvolvimento de escolas de orientação inclusiva, tomando-se em consideração os pontos de vista da equipe docente, dos membros do conselho escolar, do alunado (meninos, meninas, crianças, adolescentes, jovens e adultos) e de outros membros da comunidade” (CARVALHO, 2012, p.139).

Neste estudo, o conceito de práticas pedagógicas é entendido como um “conjunto de interações, procedimentos, variáveis que intervem e se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade, metodologia, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais” (ZABALLA, 1998 *apud* LUSTOSA, 2009, p.44). Acrescentamos ainda a reflexão de Pletsch (2009a) que considera que as práticas pedagógicas são influenciadas pelas dimensões individuais do docente e pelas normas e programas aos quais este se submete, assim como por suas experiências como professor e ex-aluno.

O modo como estes aspectos supracitados são organizados para possibilitar a participação e a escolarização de alunos com deficiência no contexto da sala de aula regular é que caracterizam uma prática pedagógica como inclusiva. O que observamos é que a efetivação destas práticas tem esbarrado nas queixas dos professores do ensino regular sobre a falta de conhecimento e preparo formal para lidar com alunos com deficiência em sala de aula (ANJOS, ANDRADE, PEREIRA, 2012; BRIANT, OLIVER, 2012; CARVALHO, 2012; GLAT, PLETSCH, 2012a; MENDES, OLIVEIRA, TOYODA, 2011; REGANHAN, BRACCIALLI, 2008).

De acordo com as características da escola inclusiva, compreendemos práticas pedagógicas inclusivas como aquelas que se constituem a fim de atender às diferenças, valorizando-as e utilizando-as como recurso no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, sua constituição não se dá apenas pela presença dos alunos com deficiência em sala de aula, mas principalmente pela sensibilização e formação do professor que atua em salas mistas. Segundo Pletsch (2009b, p. 149) o “professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos”.

Ainda sobre as práticas, Booth e Ainscow (2000, *apud* MEC/SEESP 2006a, p. 65) apontam um conjunto de indicadores que as caracterizam como inclusivas: atendem às diversidades dos alunos, considerando seus interesses e necessidades; os conteúdos e as atividades de aprendizagem são acessíveis a todos; as atividades propostas promovem a compreensão, a valorização e a aceitação das diferenças; há o estímulo de participação ativa por parte dos alunos.

Na análise de Pacheco (2007), a prática inclusiva em sala de aula deve considerar as adaptações curriculares, contar com a aprendizagem colaborativa entre os alunos, ouvir a opinião dos alunos e considerá-la no planejamento e realização das atividades, assim como estimular uma atitude ativa dos alunos sobre sua aprendizagem.

Em estudo realizado com professores de escolas públicas, Anjos, Silva e Melo (2013) identificaram alguns pontos apresentados pelos próprios professores que envolvem ações de uma prática inclusiva. São eles: “estudos realizados nas escolas sobre dificuldades dos alunos, esforços para a construção de avaliação e metodologia diferenciadas, planejamento e acompanhamento das atividades dos alunos em situação de deficiência” (p.76). Entendemos assim que a prática inclusiva envolve não só o que acontece em sala de aula, mas também as relações e ações anteriores a este momento.

A prática pedagógica inclusiva relaciona-se também à postura, ao compromisso e ao papel que professor assume e não somente aos aspectos da instrumentalização e habilidades deste profissional. Por isso, antes de tratarmos sobre indicações de *como fazer* em sala de aula, consideramos importante apontarmos algumas diretrizes e orientações feitas aos professores para que sejam capazes converter o modo como suas práticas se constituem em sala de aula.

Perrenoud (2001) e Magalhães (2011b) recomendam que os professores reconheçam as diferenças das crianças, entendendo que nem todas aprendem as mesmas coisas nem do mesmo modo, que apresentam capitais linguísticos diferentes e, mesmo apresentando a mesma idade, não apresentam o mesmo nível de desenvolvimento intelectual, e ressaltam que sua prática pedagógica não pode ser orientada pelas impossibilidades. Do mesmo modo, Rodrigues (2013) avalia uma prática pedagógica como inclusiva quando o professor “considera a diversidade de seus alunos e tenta atender suas necessidades educacionais flexibilizando as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento” (p.17).

Corroborando com o exposto apresentado, no que se refere à aprendizagem de alunos com deficiência, Magalhães (2011b, p.100-101, grifo nosso) afirma que:

Não há diferenças drásticas entre o processo de aprendizagem de alunos deficientes e não deficientes. Cabe à escola considerar que os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento em alunos com deficiência têm peculiaridades e que não importa a deficiência em si, mas como o meio cultural e a escola lidam com isto [...] se uma criança cega ou surda pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento de uma criança dita normal, alcançam por outras vias. **Cabe ao professor a compreensão das peculiaridades destas vias e meios para poder exercer o papel de mediador no processo de aprendizagem da criança.**

Ainda de acordo com a autora, as diferenças só podem ser consideradas quando são conhecidas pelos professores. Para tanto, o professor precisa estabelecer contato com a família e dar espaço, em sala de aula, para que os alunos exponham seu ponto de vista, necessidades e habilidades. Afirma ainda que (2011, p.87, grifo nosso):

Na escola, alunos com ou sem deficiência podem expressar pontos de vista, expor demandas e realizar tarefas propostas, mesmo que o ritmo lhe pareça lento ou diferente. **Isto exige do professor exercer sua capacidade de estabelecer uma relação de empatia e firmar vínculos afetivos.** Trata-se de abandonar concepções arraigadas de que as deficiências diminuem e fragilizam as pessoas e construir concepções que respeitem as singularidades de todas as pessoas.

Vemos então a importância do professor compreender as diferentes vias de aprendizagem que os alunos possuem. Este conhecimento não é construído apenas através das formações acadêmicas, mas exige também do professor uma aproximação com a realidade dos educandos, os conhecendo e se dispondo a abandonar conceitos preestabelecidos, que estigmatizam os alunos com deficiência como incapazes de aprender.

Mas o professor de salas mistas apresenta as condições para atuar segundo as recomendações para a realização de uma prática pedagógica inclusiva? Como já exposto, com a chegada do aluno com deficiência na sala de aula regular, os docentes viram-se na condição de interagir com as dificuldades de aprendizagem e deficiências que anteriormente eram apenas encaminhadas às instituições e atendimentos especializados, causando grande apreensão nos mesmos. Dessa forma, as falas dos professores remetem na direção da formação para que consigam identificar as diferenças e estabelecer vias apropriadas para favorecer a aprendizagem de seus alunos.

Além disso, a construção de práticas pedagógicas inclusivas depende do trabalho colaborativo entre os professores de sala de aula e os que atuam em SRM. Para esta ação colaborativa, como apresentam Barbosa (2012), Dias (2010), Fontes (2007), Fontes, Glat e Pletsch (2007) e Zuqui (2013), faz-se necessário o apoio dos professores do AEE no planejamento, acompanhamento e avaliação da prática do professor regular em sala de aula.

Carvalho (2012, p. 63) propõe a seguinte reflexão apresentada por professores: “que práticas de ensino devo adotar para que meu plano de aula seja o mesmo para todos, sem desconsiderar as diferenças entre os alunos?”. É certo que não há moldes nem receitas que garantam que uma prática pedagógica seja inclusiva, no entanto, apresentamos algumas orientações sobre estratégias e métodos que o professor de sala de aula pode adotar para contribuir com o planejamento e realização desta prática.

Autores como Carvalho (2012), Ferreira e Martins (2007), Freschi (2008), Magalhães (2011b) e Margareth Diniz (2012) compõem alguns indicadores de ação contribuindo para uma orientação sobre o fazer pedagógico⁸ em salas mistas.

Segundo Carvalho (2012), o trabalho em grupos com alunos deve ser atividade proposta cotidianamente. Este tipo de organização permite a inclusão, o respeito, a expressão

⁸ Utilizamos neste estudo os termos “prática pedagógica” e “fazer pedagógico” como sinônimos.

e o fortalecimento de sentimento de pertença à comunidade e estimula a troca de experiência e conhecimento. A produção de atividades coletivas e a apresentação destas pelos grupos cultiva o respeito entre os alunos, tornando-os sujeitos da aprendizagem. A autora sugere ainda a elaboração de planejamento de trabalho que contemple as especificidades de seus alunos.

Outra sugestão proposta pela autora é a de oferecer atividades que permitam a construção de materiais didáticos, como jogos, instrumentos musicais e brinquedos produzidos com sucatas, que possibilitam a utilização de conteúdos curriculares, o trabalho coletivo e a aprendizagem, propiciando um clima socioafetivo.

Ferreira e Martins (2007) e Freschi (2008) indicam que o professor inicie as aulas partindo do conhecimento prévio dos alunos, acessando os conceitos e habilidades que estes já desenvolveram. Para Ferreira e Martins (2007) se apropriar do que os alunos sabem orienta o professor sobre por onde devem começar a ensiná-los, como explicam (p.36):

Às vezes, a turma apresenta o mesmo nível de informação prévia, e a aprendizagem na sala pode começar do mesmo ponto; outras vezes, as experiências e os conhecimentos prévios de alguns estudantes são tão distintos dos da maioria que não é possível começar do mesmo ponto. Nesse caso, é preciso modificar a estratégia de ensino para atender as diferenças.

Compreendemos assim que o conhecimento prévio, aquilo que os alunos já sabem ou vivenciaram, contribui não só para a organização e planejamento das atividades e diálogos, como também proporciona uma aprendizagem significativa, por ter sentido e relação com suas experiências, aproximando os conhecimentos acadêmicos da realidade dos alunos. As autoras indicam ainda, ao professor, que valorize as produções acadêmicas dos estudantes através da exposição em lugares visíveis da sala, utilizando a estratégia do *tour*, um passeio pela sala de aula para apreciar e compartilhar o trabalho produzido.

Na concepção de Freschi (2008) é preciso proporcionar situações que permitam aos alunos observar, participar, criar e pesquisar. É importante também que estas situações despertem seu interesse. Para o autor, os alunos “aprendem relatando suas conclusões, através da busca coletiva ou individual de informações”. Portanto, o professor precisa estimular os alunos a buscarem respostas às situações propostas em sala e permitir que este exponham seus achados.

Magalhães (2011b) e Margareth Diniz (2012) apresentam indicações de ações que o professor pode adotar, de acordo com sua realidade, para a elaboração de uma prática pedagógica inclusiva. Entre elas, destacamos a estimulação da participação de todos os seus alunos, sem exceção, nas atividades propostas e a realização de adaptações no planejamento

das aulas, como a flexibilização do tempo para a realização de provas ou elaboração de atividades em duplas que unam alunos com e sem deficiência. É importante também observar se os objetivos gerais e específicos podem ser inseridos ou transformados para atender as demandas destes alunos.

Orientam ainda que os professores obtenham informações sobre seus alunos, como já exposto. Como ilustração, no caso de alunos surdos em sala de aula, verificar se usam língua de sinais ou se são oralizados, a fim de selecionar vias apropriadas que podem colaborar para a participação e aprendizagem dos alunos. Sugerem que os professores criem espaços para a interação e adotem a estratégia de tutoria (FERREIRA E MARTINS, 2007; FONTES, PLETSCHE, BRAUN, GLAT, 2007) na qual um aluno mais adiantado auxilia um aluno em processo de construção de conceitos. Em situações de conflito, ao professor cabe explicar a seus alunos que seu colega pode, às vezes, realizar as tarefas de forma diferenciada.

Sugerem que, diante de alunos cegos, ajudem a copiar movimentos pegando na mão, trabalhar com diversos materiais para que possa distinguir melhor os sons, os cheiros, as texturas. Para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, oferecer situações estruturadas e previsíveis, nas quais seja possível antecipar o que vai acontecer e utilizar frequentemente códigos visoespaciais.

Algumas outras orientações são indicadas por Fontes, Pletsch, Braun e Glat (2007):

- Utilizar o recurso dos “cantinhos” (arte, teatro, literatura) para que os alunos possam trabalhar individualmente ou em grupo;
- Posicionar adequadamente crianças que se distraem facilmente com estímulos ambientais alheios ao processo de ensino-aprendizagem;
- Usar jogos didáticos para a construção do conhecimento através de recursos lúdicos e de trocas sociais;
- Recorrer a diferentes formas de linguagem (visual, auditiva, concreta) para explicitar conteúdos;
- Organizar e promover “aulas passeio”, que podem ser utilizadas para trabalhar organização temporal, quantificação numérica, valor monetário;

Contudo, estas são apenas algumas recomendações que podem orientar o professor na realização de práticas pedagógicas inclusivas. São sugestões de práticas que a escola já deveria realizar e oferecer a seus alunos em geral, para todos. Para as autoras, o professor terá que valorizar seu saber e utilizá-lo com criatividade para a construção das

práticas, contudo, precisa ser acompanhado e receber apoio técnico. O professor precisa ainda adotar uma postura positiva diante da deficiência, valorizando as diferentes possibilidades de aprendizagem e não as dificuldades impostas por ela e ser flexível quando às adaptações curriculares e de materiais e recursos pedagógicos.

2.4 A formação do professor de sala de aula comum

A presente seção aborda a discussão sobre a importância da formação dos professores para atuar junto a alunos com deficiência, tanto para os que atuam em sala de aula comum como para aqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado, para contribuir na constituição de práticas pedagógicas inclusivas.

Glat e Pletsch (2012a, 2012b) compreendem a formação de professores como um fator fundamental para a qualificação da educação básica e ainda se apresenta como um dos problemas a serem enfrentados por todo o sistema educacional brasileiro. Para Pletsch (2009b), no Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação “segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva” (p.150) e atender às demandas atuais.

Tendo em vista que estudos (ALBUQUERQUE, MACHADO, 2009; BUENO, 1999; CARVALHO, 2012; CAVALCANTI E FERREIRA, 2012; DINIZ, M. 2012; GLAT, NOGUEIRA, 2003; GLAT E PLETSH, 2012a,2012b; LAGO, SANTOS, 2011; MENDES, 2002; MICHELS, 2011; MIRALHA, 2008; SILVA, MONTEIRO, 2009; PLETSCH, 2009b) tem indicado a escassa e precária formação dos professores de sala de aula regular como empecilho para a implantação da proposta inclusiva, supomos que os professores sujeitos desta pesquisa também indicarão a falta de formação como um inviabilizador para a realização de práticas pedagógicas inclusivas. Estes estudos indicam ainda a necessidade de especialização do professor que atua em SRM tanto para colaborar com o professor da sala regular quanto para o atendimento aos alunos.

Bueno (1999) e Mendes (2002) indicam que a educação inclusiva exige a formação do professor do ensino regular, denominado generalista, adquirindo algum tipo de especialização para lidar com uma população que possui características peculiares, assim como o professor do AEE, que precisa desta formação para expandir suas perspectivas.

Na análise de Pletsch (2009b, p.149) cabe ao professor generalista “valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e

conteúdos [...] para a prática educativa como um todo”. Já o professor do AEE deve “oferecer o necessário suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso” (p.151).

Na avaliação de Bueno (1999), Mendes (2002) e Pletsch (2009b), a possibilidade de professores assumirem salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental sem ter formação em nível superior também acarreta prejuízos à atuação deste docente, no entanto os autores compreendem que as questões socioeconômicas e regionais que envolvem a realidade brasileira, impedem que a exigência mínima de formação em nível superior possa ser implantada. No entanto, a formação inicial dos professores generalistas ainda não contempla às exigências da escola inclusiva (LAGO e SANTOS, 2011) já que ainda preconizam um modelo ideal de aluno e de ensino, “o que não condiz com a realidade encontrada na maioria dos contextos escolares” (p.11).

Para Albuquerque e Machado (2009), em estudo realizado com professores de sala de aula, foi possível identificar que a resistência e impossibilidade apresentadas pelos docentes para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas estão diretamente ligadas ao fato de não possuírem uma formação que colaborasse para a superação dos preconceitos e estereótipos diante dos alunos com deficiência, assim como para a construção de práticas que atendessem à diversidade. Para Margareth Diniz (2012, p.36) “[...] a inclusão implica que todos os professores tem direito de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e no desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”.

É esperado que os processos de formação docente desenvolvam as habilidades, competências, atitudes, valores, além da capacidade do professor em investigar sobre a própria prática para que possa, a partir dela, “constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes” (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 47). Este tipo de formação poderia provocar mudanças nas atitudes do professor diante à inclusão de alunos com deficiência e de sua própria prática.

A inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares requer transformações sobre as práticas pedagógicas que, de acordo com Pimenta (2011, p.46) “só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática”, adotando um caráter reflexivo sobre a mesma.

O caráter reflexivo do professor assume papel fundamental para a reconstrução das práticas pedagógicas. Para Nóvoa (1995, p.25) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de

reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade”. Portanto, não podemos pensar a ação reflexiva do professor como uma ação que acontece de tempos em tempos ou isoladamente, mas entendê-la como uma cultura, um processo contínuo, presente na rotina do professor.

De acordo com Schon (2000), esse processo de reflexão sobre a ação deve ser consciente e surge a partir de elementos surpresas que se apresentam na ação e conduzem o professor a questionar sobre o ocorrido, direcionando para uma reestruturação de estratégias que reconduzam a ação para superação da problemática. Tomemos como exemplo o professor que pela primeira vez recebe um aluno com deficiência em sua sala. Isto pode conduzi-lo a um pensamento crítico sobre o que e como fazer para este aluno. A partir da reflexão, aliada aos saberes, podem ser elaboradas estratégias para o desenvolvimento da prática pedagógica, que acaba por ser modificada dentro do processo de ação-reflexão-ação.

Assim, o saber fazer em sala de aula não depende apenas de uma formação que tenha como perspectiva a instrumentalização ou transmissão de conhecimentos. Para Nóvoa (1995), Schon (2000) e Libâneo e Pimenta (2011) devem ser considerados também os saberes que os professores foram elaborando na ação. Para Margareth Diniz (2012, p.11) “a formação do docente deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia do professor e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais”.

Conforme os estudos de Nóvoa (1995), Carvalho (2012) e Margareth Diniz (2012) é recomendado que a formação contínua aconteça também nas escolas através de redes coletivas de trabalho compostas pelos professores para que possam refletir sobre a prática, para resolver coletivamente os problemas e partilhar experiências e saberes. Segundo Nóvoa (1995, p.26) “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. Para tanto, indica-se às escolas que organizem tempos e locais para que estas redes se estabeleçam.

Em suma, entendemos que para o professor de sala de aula planejar e realizar práticas pedagógicas inclusivas, este precisa passar por um processo de formação inicial, que pode colaborar com a mudança de conceitos que apresenta sobre deficiência e pessoas com deficiência. Esta formação deve ter continuidade enquanto atua na escola e deve articular os saberes dos professores e a teoria. Ao professor do AEE cabe uma formação que contemple as especificidades dos alunos e as questões pedagógicas, colaborando para que este construa colaborativamente ao professor de sala de aula, um processo de formação continuada na própria escola.

Compreendemos ainda que a formação, inicial e continuada, não é garantia de que a prática pedagógica seja inclusiva, por entender que o posicionamento e as crenças do professor diante do aluno com deficiência também interferem em sua ação docente.

2.5 O Atendimento Educacional Especializado

Entendendo, no contexto da escola inclusiva, a importância do papel do Atendimento Educacional Especializado-AEE, serviço da Educação Especial, como um facilitador necessário no processo de inclusão de pessoas com deficiência, apresentamos neste capítulo algumas considerações legais e teóricas sobre o AEE.

A discussão sobre a Educação Especial e inclusiva em âmbito nacional vem ganhando cada vez mais espaço. Dentre os eixos que podemos destacar estão o AEE e a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. Alguns estudiosos (BAPTISTA, CAIADO, JESUS, 2013) consideram que poucas temáticas tem assumido tamanho protagonismo no contexto nacional contemporâneo, reafirmando “a escola regular e a classe comum como espaços de escolarização de todos os alunos” (p.11).

Para Baptista (2011) ainda não são numerosos os estudos que falam sobre a SRM já que sua implantação na escola regular é fato recente. Por isso e por considerarmos importantes as influências deste serviço nas práticas pedagógicas, trazemos nesta seção os aspectos legais e as diretrizes que orientam o AEE assim como uma reflexão sobre o trabalho colaborativo entre professores do AEE e de sala de aula comum.

O Brasil apresenta significativo avanço quanto à legislação sobre o aspecto da inclusão escolar, sendo considerada de vanguarda em relação a países europeus e da América do Norte (FIGUEIREDO, 2010). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garante às pessoas com deficiência o acesso à escola regular⁹ para fins de sua escolarização assim como determina as ações que competem à Educação Especial, tais como o oferecimento de serviços ao seu público alvo que contribuam para seu acesso, participação e aprendizagem na escola comum.

Este estudo corrobora com a definição apresentada por Pletchsh (2009b) sobre Educação Especial, que seria (p.61):

[...] uma área de conhecimento que pode oferecer um conjunto de recursos específicos a serviço dos alunos que apresentam necessidades singulares no desenvolvimento de sua aprendizagem, tanto para aqueles incluídos em classe

⁹ Utilizamos os termos “escola regular” e “escola comum” como sinônimos.

comum do ensino regular, quanto àqueles que necessitam de atendimentos pedagógicos individualizados.

Assim como afirma a autora e Beyer (2006) concordamos que é preciso levar às escolas o conhecimento produzido ao longo dos anos pela experiência da Educação Especial e pelas instituições especializadas como meios de colaborar com o processo de inclusão.

Mesmo destacando o avanço legal do Brasil quanto à inclusão escolar, para Baptista (2013) esta política nacional “carecia de instrumentos que indicassem, com clareza, os desdobramentos e as possibilidades de ações relativas à escolarização e ao atendimento especializado” (p. 51). Reflexões como a de Freitas (2009), Leitão (2008), Fontes, Glat, Pletsch (2007), alertam que a simples existência de uma legislação para a inclusão não é suficiente para a efetivação de ações que garantam sua implementação. Acrescentam-se à reflexão, a qualidade da inclusão que vem se constituindo nesta realidade e a necessidade de uma transformação pedagógica direcionada ao atendimento das diferenças de todos os alunos.

Dentre as orientações desta política temos a oferta pela Educação Especial do AEE, que é regulamentado pelo Decreto Nº 7.611 de 17/11/11. De acordo com este (Art 1º, inciso I e VII), o estado passa a ter o dever de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e ofertar os serviços da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino.

De acordo com o referido decreto, Art1º, § 1º, são público alvo do AEE “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. Este atendimento tem a função de eliminar as barreiras que impossibilitem o processo de escolarização deste público e é compreendido “como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, oferecido de forma complementar ou suplementar ao ensino regular. Entendemos que o termo “barreiras” utilizado na lei não deve estar relacionado apenas à condição de deficiência que o aluno apresenta, mas também às questões de infraestrutura, atitudinais e pedagógicas na escola, concordando com o modelo social de deficiência que “reconhece o corpo com lesão, mas também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, M. 2012, p. 10).

O AEE deve ser oferecido em SRM dotada de equipamentos, mobiliários e recursos pedagógicos e didáticos a fim de possibilitar o atendimento. Para Baptista (2013), além deste *lôcus* privilegiado para exercer seu trabalho, o educador especializado em educação especial que atua no AEE tem um conjunto de metas que devem favorecer a

garantia de auxílio ao aluno assim como a qualificação da escola e a articulação com o professor de sala de aula.

Conforme a Resolução Nº 4/2009, a SRM pode ser localizada na mesma escola onde a criança atendida está matriculada ou em outra do ensino regular, assim como em “centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009), desde que o atendimento não seja substitutivo à escolarização e ofertado em turno inverso ao da matrícula em sala de aula comum. Soares e Carvalho (2012) alertam para o distanciamento, nesse caso da oferta do AEE externo às escolas, entre o “trabalho pedagógico realizado em sala de aula e o Atendimento Educacional Especializado” (p.43), tendo em vista a necessidade e a função de articulação entre estes espaços escolares.

Para Bürkle (2010) a presença da SRM no espaço escolar onde as crianças estão matriculadas proporciona o estabelecimento de um ensino colaborativo entre professor especializado e professor de sala comum. Contudo, podemos supor que apenas a presença da SRM não seja suficiente para que possa gerar esta modificação na organização do trabalho dos professores.

Para este atendimento, deve ser elaborado pelo professor do AEE em parceria com os demais professores de sala de aula, um plano do AEE que consiste na “identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a ser desenvolvidas” (BRASIL, 2009), o que demonstra, mais uma vez, a necessidade de planejamento e articulação entre o ensino comum e a educação especializada (BAPTISTA, 2011).

Bürkle (2010) compreende este atendimento como suporte às especificidades dos alunos, “tendo em vista o desenvolvimento de habilidades ou competências que o auxiliem na classe comum” (p.91), corroborando com o que determina a legislação (BRASIL, 2009), que o professor do atendimento deve auxiliar na ampliação das habilidades funcionais dos alunos a fim de promover sua participação e autonomia. Isto não significa retornar aos moldes de “‘preparação’ prévia do aluno com deficiência para sua integração no ensino regular” (FONTES, GLAT, PLETSCHE, 2007, p.348), como ocorria em outros tempos na Educação Especial.

Acrescentamos a isto, dois esclarecimentos quanto ao trabalho do professor do AEE apresentados por Buiatti (2013), um de que este não se assemelha ao reforço escolar e não deve repetir ou reforçar o conteúdo que foi visto em sala de aula, e outro de como se

organiza o trabalho complementar¹⁰ que deve “[...] contribuir para a formação integral do discente, com a função de desenvolver potencialidades” (p.99).

Para Baptista (2013) o trabalho desempenhado pelo profissional que atua no AEE deve ser (p. 57):

[...] uma prática [...] que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser ‘corrigido’, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento.

Compreendemos assim que este trabalho tem como foco o atendimento ao aluno e a contribuição para a construção de uma rede de trabalho na escola que favoreça a inclusão das crianças com deficiência. A Resolução N° 4 CNE/CEB¹¹, de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica determina ainda, no artigo 13, algumas das atribuições¹² deste profissional que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento das crianças atendidas e ao relacionamento com os professores de sala de aula comum (BRASIL, 2009) (grifos nossos):

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;
 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;
 VI – **orientar professores** e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
 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.**

Os trechos destacados (incisos IV, VI e VIII) demonstram o papel do professor do AEE de buscar relação com o professor de sala de aula comum, tanto na orientação deste para recursos pedagógicos e de acessibilidade quanto para auxiliar na elaboração de estratégias que contribuam para a participação dos alunos em sala de aula. Assim, cabe ao professor do AEE auxiliar o professor da sala comum no processo de inclusão, colaborando para a aprendizagem de crianças com deficiência, destacando “a potencial valorização do trabalho compartilhado

¹⁰ Focalizamos apenas no complementar, pois este é o que deve ser ofertado pelo AEE na escola onde este estudo foi realizado, tendo em vista as deficiências individuais apresentadas pelos alunos que compunham as salas de aula observadas.

¹¹ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

¹² Foram pontuadas apenas aquelas de interesse para este estudo.

com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum” (BAPTISTA, 2011, p.65).

Estudos na área da inclusão escolar (BARBOSA, 2012; BUIATTI, 2013; BÜRKLE, 2010; DIAS, 2010; FONTES, 2007; FONTES, GLAT, PLETSCH, 2007; ZUQUI, 2013) apontam para a importância do que denominam ação colaborativa entre professores do AEE e de sala de aula comum para a inclusão de alunos com deficiência. Zuqui (2013) indica a necessidade de se garantir momentos de planejamento entre estes professores; para Fontes (2007) esta parceria pode colaborar na construção de práticas pedagógicas inclusivas, atendendo a todos os alunos, com ou sem deficiência.

Conforme dados encontrados por Dias (2010), esta parceria pode contribuir para uma mudança cultural sobre os profissionais de educação já que ainda é comum uma crença de que seja da responsabilidade do professor do AEE os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Para Fontes, Glat e Pletsch (2007) os trabalhos destes professores se complementam, o que exige do professor do AEE uma formação pedagógica ampla aliada a “aprofundamentos específicos que permitam o atendimento e suporte especializado” (p. 351).

Verificamos assim a necessidade de que haja uma mudança sobre o ponto de vista dos professores, tanto do AEE quanto de sala de aula comum, sobre de quem é a responsabilidade sobre o processo de escolarização de crianças com deficiência, tendo em vista que esse processo envolve uma ação colaborativa, de parceria entre os dois profissionais, requerendo que ambos assumam sua responsabilidade sobre esse processo. Acrescentamos a esta discussão, a necessidade da escola estimular esta ação colaborativa, promovendo espaços de debates, esclarecimentos, estudos de caso¹³ e garantindo um planejamento conjunto tanto das ações no plano do AEE quanto nas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula.

Este estímulo é inclusive contemplado em dispositivos normativos como a Norma Técnica SEESP/GAB/ N°11/2010 que orienta como competência da escola a “articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos”. Logo, esta ação colaborativa depende de mudanças sobre as concepções pedagógicas tanto por parte dos professores quanto pela gestão.

Poulin, Figueiredo e Gomes (2013) indicam o modo como devem atuar os professores de AEE no espaço de sala de aula, tanto para o aluno quanto para o professor. O

¹³ Este estudo de caso se refere a uma discussão entre os docentes sobre situações peculiares existentes na escola para que, colaborativamente, possam elaborar e efetivar estratégias de superação de dificuldades.

estudo destes autores é específico para pessoas com deficiência intelectual, mas compreendemos que as orientações fornecidas podem ser aplicadas às demais condições de deficiência. De acordo com estes autores, com o aluno, o professor do AEE deve (p.13):

[...] realizar observações em sala de aula com a finalidade de verificar se o aluno se percebe como sujeito de aprendizagem, se ele se sente capaz de participar, contribuir e interagir com o grupo. Avaliar também a relação do aluno com o conhecimento, se ele participa da aula, se ele realiza as mesmas atividades que seus colegas, se demonstra atitude de dependência ou autonomia. Verificar também se o aluno necessita de adequação de recursos ou materiais para acessibilidade ao conhecimento. Observar a organização social da sala de aula, se o aluno se beneficia das atividades coletivas, se contribui nas atividades de pequenos ou grandes grupos, e como reage nas atividades individuais.

Já o trabalho em sala de aula com o professor deve ser o de observar como este organiza sua aula e ações didáticas, verificando se as atividades propostas contribuem para a efetiva inclusão dos alunos, podendo assim estabelecerem uma parceria e elaborar juntos uma prática pedagógica mais adequada ao acesso, participação e aprendizagem de seus alunos. Mas, considerando a realidade do contexto educacional brasileiro, será possível o professor do AEE dar conta de toda esta demanda?

Concordamos com a reflexão que Soares e Carvalho (2012) fazem sobre o que chamam de “superespecialização” dos professores do AEE, tendo em vista a diversidade de ações e especificidades que estes devem atender, segundo as recomendações legais, considerando as diferentes deficiências, recursos pedagógicos, materiais diferenciados e estratégias que envolvem, além do aluno, os demais profissionais da escola. Assim como as autoras, questionamo-nos sobre que formação daria conta da demanda de conhecimento exigida para atuar nas salas de recursos multifuncionais.

A formação profissional para a educação inclusiva é garantida no Decreto nº 7.611/11, em seu artigo 5º:

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais.

Assim sendo, podemos verificar que há indicação neste dispositivo de uma preocupação quanto à qualificação e reconhecimento de sua importância para o processo de inclusão de alunos com deficiência. Além disso, a formação direciona-se para a equipe que compõe a escola e não apenas ao professor do AEE, promovendo aprendizagem e

participação dos alunos em todas as atividades e contribuindo, inclusive, para o fortalecimento das relações profissionais e para a construção de uma rede de apoio.

Segundo a Resolução N°4/2009, em seu artigo 12, o professor que atua no AEE deve ter formação inicial que o habilite para a docência e formação específica para a Educação Especial. Destacamos pesquisas como a de Silva e Monteiro (2009) que tratam da formação do professor de sala de recursos e apresentam pontos como a falta de contato com o tema na formação inicial e as exigências legais para atuação nesse espaço como influências para a qualidade do serviço oferecido. Segundo os autores, os próprios professores reconhecem a importância da formação continuada e as aprendizagens adquiridas no exercício da docência.

Para Baptista (2011) é imprescindível que sejam garantidos espaços de formação continuada nos quais estes professores possam confrontar dúvidas e conhecimentos. Esta formação continuada, conforme Gonçalves e Caetano (2012) e Zuqui (2013), quando realizada nos espaços escolares, tem sido fundamental para apoiar as práticas cotidianas desses professores e deve ser organizada de modo que se articule com o cotidiano da escola. A isto, Manzini (2013) acrescenta a importância de se identificar o que este professor já sabe, inquirir sobre suas necessidades e promover uma formação que supra esses “vazios” (p. 172).

Mesmo reconhecendo a importância da formação (inicial e continuada) dos professores do AEE e os reflexos desta no trabalho que desempenham, estudos (GONÇALVES e CAETANO, 2012; OLIVEIRA e LIMA, 2013; ZUQUI, 2013) identificam a necessidade de investimentos nessa formação. Segundo Jesus (2013) o Ministério da Educação - MEC oferece o “Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE” e o “Curso de Especialização para o Atendimento Educacional Especializado” sob responsabilidade da Universidade Federal do Ceará – UFC, o que demonstra um movimento do MEC na busca de estabelecer parcerias para atender a demanda de formação desses profissionais. No entanto, a oferta ainda não tem atendido a demanda. Como ilustração, podemos citar a falta de formação especializada da professora que atua no AEE na escola *lócus* desta pesquisa.

Assim como na esfera nacional, o estado do Ceará possui dispositivos normativos sobre o AEE. O Conselho Estadual de Educação do Ceará instituiu, através da Resolução N° 436/2012, as diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica no âmbito de seu sistema de ensino. Esta resolução, além de seguir as orientações dos documentos nacionais quanto ao público alvo, matrícula de alunos com deficiência, o professor do AEE e suas funções, garante, em seu artigo 31, formação para professores que atuam ou atuarão com

alunos com deficiência, na Educação Especial, e oportunidades de formação continuada, inclusive no nível de pós-graduação. Outro aspecto importante que esta resolução contempla é a determinação do número¹⁴ de alunos com deficiência a serem incluídos por turma e a quantidade máxima de alunos nestas turmas.

Consideramos assim que a transformação do processo educacional para um sistema inclusivo não depende, e não pode ser responsabilidade apenas do professor de sala de aula comum. Compete ao coletivo, à comunidade escolar e deve envolver um trabalho colaborativo entre professores (de sala de aula e AEE), gestores, família, secretarias de educação e apoio técnico de especialistas.

¹⁴ Dois alunos com deficiência por turma. Em turmas do ensino fundamental I, séries iniciais, a turma que possui alunos incluídos deve ser composta de, no máximo, 20 alunos.

3 O CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA

Este capítulo apresenta as considerações sobre o desenho geral, a abordagem e o método da pesquisa, questões de pesquisa, sujeitos, local, etapas de realização da investigação, técnicas, instrumentos e procedimentos, os quais tem como objetivo investigar o fenômeno da inclusão de alunos na escola regular, com foco na prática pedagógica do professor, considerando suas percepções, o modo como estas práticas são realizadas em sala de aula e sua relações com os serviços da Educação Especial.

Os dados da pesquisa são resultantes das observações participantes em salas de aula registradas em diário de campo; das entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras de sala de aula, professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE, auxiliar de sala, gestão da escola e profissionais do Centro de Atendimento Clínico e Educacional - CACE¹⁵; e da análise de documentos, tais como leis, decretos, resoluções, diretrizes e projetos pedagógicos.

3.1 Desenho geral

Esta investigação consiste em uma pesquisa qualitativa que utiliza o método estudo de caso, envolvendo duas professoras de sala de aula regular que atuam junto a turmas de 1º ano que possuem alunos com deficiência matriculados, uma no período da manhã e outra no período da tarde. Envolve ainda outros sujeitos como um profissional que atua como auxiliar de sala acompanhante de um dos alunos com deficiência, a professora do AEE, a coordenadora pedagógica e o diretor representando a gestão escolar, a diretora e a psicomotricista do Centro de Atendimento Clínico e Educacional- CACE. As salas de aula e a Sala de Recurso Multifuncional – SRM na qual atuam as professoras do ensino regular e a professora do AEE localizam-se em uma mesma escola regular pública do município de Horizonte-CE. As professoras expressam sua percepção sobre as práticas pedagógicas que realizam ao mesmo tempo em que estas são observadas e analisadas pela pesquisadora. São consideradas ainda as relações entre as práticas pedagógicas e os serviços da Educação Especial no município e as falas dos demais sujeitos.

¹⁵ Apresentamos os dados sobre esta instituição no capítulo 4.

3.2 Abordagem e método da pesquisa

Neste tópico discutimos a abordagem desta pesquisa, envolvendo as características e conceitos de uma pesquisa qualitativa e do método estudo de caso. O ato de pesquisar parte da necessidade de se investigar algo vindo de uma realidade, como a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula regulares. A pesquisa, de acordo com Minayo (2009, p.17), “[...] alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Dentro do diálogo que se pretende estabelecer com os professores para conhecer o modo como percebem e realizam sua prática pedagógica, é preciso estabelecer os meios e os métodos adequados para a construção de um caminho metodológico que atenda aos objetivos elencados.

O processo metodológico não se reduz a uma mera exposição de instrumentos e técnicas utilizáveis para a coleta de dados, “esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia aplicada” (SEVERINO, 2007, p.100). Do mesmo modo, Bogdan e Biklen (1994, p.52) fazem a seguinte orientação:

Quando nos referimos a “orientação teórica” ou a “perspectiva teórica”, estamos a falar de um modo de entendimento de mundo, das asserções que as pessoas tem sobre o que é importante e o que faz o mundo funcionar. Seja ou não explícita, toda investigação se baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar dados. A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos.

Portanto, este estudo alicerça-se sobre os paradigmas epistemológicos¹⁶ do Estudo de Caso, considerando-o como abordagem e técnica de coleta e tratamento de informação (ANADON, 2005) caracterizada por “uma descrição detalhada de um fenômeno e por uma análise que tenta pôr em relação o indivíduo e o social” (p.18).

Segundo este pressuposto, o pesquisador integra-se ao convívio do objeto pesquisado, neste estudo representado pelas práticas pedagógicas de duas professoras que atuam junto a alunos com deficiência em sala de aula regular, na busca de descrever como vem se constituindo o recente fenômeno da inclusão de alunos com deficiência no contexto da

¹⁶ “Refere-se à forma pela qual é concebida a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento. Cada modalidade de conhecimento pressupõe um tipo de relação entre sujeito e objeto e, dependentemente dessa relação, temos conclusões diferentes. (...) Por isso, o pesquisador, ao construir seu conhecimento, está ‘aplicando’ esse pressuposto epistemológico e, por coerência interna com ele, vai utilizar recursos metodológicos e técnicos pertinentes e compatíveis com o paradigma que catalisa esses pressupostos.” (SEVERINO, 2007, p.108).

escola regular, tratando as evidências de modo adequado para que se obtenham conclusões analíticas convenientes (YIN, 2010).

A pesquisa está fundamentada numa abordagem qualitativa por considerar que esta proporciona um estudo profundo dos fenômenos educativos e de transformações de práticas, além de gerar um estreitamento de relações entre pesquisados e pesquisadora (MINAYO, 2009).

Alicerça-se também na definição apresentada por Chizzotti (2006, p.28) considerando que a abordagem qualitativa assume multiparadigmas, multimétodos de investigação com fins de estudar um fenômeno “situado no local que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele”. Temos como fenômeno as práticas pedagógicas em salas mistas.

Como justificativa desta abordagem, utilizamos o conceito de Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que a pesquisa qualitativa privilegia a “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [e] recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (p.16).

Segundo os autores, a pesquisa qualitativa apresenta cinco características que se relacionam com este estudo do seguinte modo:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural: a pesquisa foi desenvolvida em uma escola de ensino regular de Horizonte-CE, na qual a pesquisadora investiu dois meses de observações nas salas de aula das professoras investigadas e de convivência nos demais espaços escolares;

2. A investigação é descritiva: os dados colhidos na investigação foram descritos em forma de palavras e imagens, capturados de forma minuciosa, considerando a contribuição de todos os componentes para o esclarecimento do objeto. Contudo, não trata apenas de descrever, mas também de analisar os dados;

3. O interesse está no processo: tendo em vista que nosso estudo preocupou-se em verificar como os professores percebem e realizam sua prática pedagógica. O foco está no modo como o processo de inclusão de alunos com deficiência em sala de aula vem acontecendo;

4. A análise dos dados é de forma indutiva: com o interesse de, a partir da análise dos dados colhidos, construir um conhecimento sobre o objeto de estudo;

5. O significado dos participantes é de importância vital: já que verificamos as percepções das professoras acerca de sua prática e de conceitos tais como deficiência e

inclusão escolar, compreendendo os sentidos que dão às suas ações e as implicações destas percepções em seu fazer pedagógico.

Para a condução desta investigação, apoiada nos preceitos de Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (2006), Gil (2008, 2009), Stake (1999) e Yin (2010) escolhemos o método de estudo de caso por entendê-lo como uma observação detalhada de um contexto.

A escolha baseou-se também na definição apresentada por Chizzotti (2006) de que “os estudos de caso visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitada e contextualizada em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico” (p. 136). Do mesmo modo Yin (2010) caracteriza o estudo de caso como empírico e que investiga um fenômeno que pertence ao contexto da realidade.

Com base nestas orientações, temos como caso neste estudo as práticas pedagógicas realizadas em duas salas de aula de 1º ano que possuem alunos com deficiência. Mesmo que, à primeira vista estes casos não pareçam singulares, tendo em vista que esta é uma realidade comum no cotidiano escolar, o fato de a prática pedagógica estar relacionada com as peculiaridades do indivíduo que a realiza e do contexto da sala de aula na qual são desenvolvidas, as tornam singulares. Mesmo que os professores adotem técnicas semelhantes, acreditamos que a mediação do professor e a interação com a turma faz da prática pedagógica algo ímpar. Além disso, essa recente presença do aluno com deficiência na escola regular requer mais informações para que o sistema educacional possa tornar-se efetivamente inclusivo.

Conforme Yin (2010) o estudo de caso permite ao investigador apreender as características abrangentes e significativas dos eventos da vida real. Nesta mesma perspectiva Stake (1999, p. 11) afirma que este estudo pode abarcar a complexidade de um caso particular, buscando os detalhes da interação com seus contextos.

Bogdan e Biklein (1994), Triviños (1987) e Yin (2010) distinguem três tipos de estudo de caso. Destes, nossa investigação alinhou-se ao observacional ou de observação, que trata da recolha de dados de uma organização [escola regular com alunos com deficiência matriculados] podendo desenvolver-se em um local específico da organização [sala de aula], um grupo específico de pessoas [professores] e uma atividade da escola [a prática pedagógica]. Utiliza principalmente da observação participante como técnica de coleta.

De acordo com as orientações de Chizzotti (2006), Stake (1999) e Yin (2010) elaboramos um plano para a realização da pesquisa cumprindo as seguintes fases:

1. Seleção dos casos¹⁷ e negociação do acesso: realizados neste estudo através da revisão de literatura, definição de unidade de pesquisa, clareza no objeto e negociação com os indivíduos partícipes da pesquisa;

2. O trabalho de campo: iniciado para reconhecimento do *lôcus* da pesquisa com coleta sistemática de dados e, mais adiante, através das aplicações dos instrumentos de coleta de dados;

3. Organização dos registros: divididos em categorias de documentos, revisão de literatura e dados coletados em campo;

4. Redação do relatório: seguindo o estilo descritivo apresentando o que foi “descoberto”, contextualizando o caso com estudos sobre os temas referentes ao relato, apresentando as informações colhidas, as análises das questões e a interpretação.

Segundo orientações de Triviños (1987) e Yin (2010), este estudo utilizou da triangulação de dados, que se caracteriza pelo uso de múltiplas fontes de evidências ampliando a descrição, explicação e compreensão do foco em estudo e visando corroborar o mesmo fenômeno. A triangulação permite ainda a validação do constructo, já que são realizadas várias avaliações de um mesmo fenômeno. Chizzotti (2006, p.141) acrescenta definindo como “processo que usa múltiplas percepções para clarificar o sentido, verificar as redundâncias de uma observação ou interpretação”. Esta triangulação contou com a relação entre entrevistas, observações e documentação analisada.

3.3 Sobre as questões de pesquisa

Tendo como objetivo de estudo as práticas pedagógicas de professores de escolas regulares públicas do município de Horizonte-CE que atuam em salas mistas, considerando como as percebem e realizam, considerando também o modo como os professores de sala de aula se relacionam com os professores do AEE para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, elencamos algumas questões para orientação desta investigação. Conforme Stake (1999, p. 52) (tradução nossa) “As questões de pesquisa devem orientar o trabalho de campo, desde a obtenção da autorização de acesso ao mesmo até a triangulação de dados”. Deste modo, as questões norteadoras são as seguintes:

- Como os professores de sala de aula regular que possuem alunos com deficiência percebem sua prática pedagógica numa perspectiva inclusiva?

¹⁷ As práticas pedagógicas desenvolvidas em duas salas de aula mistas de 1º ano.

- Como os professores de sala de aula regular que possuem alunos com deficiência realizam sua prática pedagógica numa perspectiva inclusiva?
- Como a percepção dos professores sobre sua prática se relacionam com o modo como realizam? Há ou não alinhamento entre o que é dito e o que é realizado?
- Como os professores de sala de aula se relacionam com os professores do AEE para a construção de práticas pedagógicas inclusivas?

3.4 Técnicas, instrumentos e procedimentos

Neste tópico apresentamos como se deu na prática a pesquisa, expondo as técnicas, procedimentos e instrumentos que utilizamos para a coleta de dados.

Segundo orienta Triviños (1987, p.138), o pesquisador qualitativo considera “a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico”, ancorando-se em técnicas e métodos que se caracterizam por destacar seu envolvimento e o do sujeito que fornece as informações.

Gil (2002) considera que “o processo de coleta de dados no estudo de caso é mais complexo que o de outras modalidades de pesquisa. Isso porque na maioria das pesquisas utiliza-se uma técnica básica para obtenção de dados [...] já no estudo de caso utiliza-se sempre mais de uma técnica” (p.140). Esta diversidade de procedimentos, conforme o autor, garante uma qualidade dos resultados obtidos e a validade do estudo, já que estes poderão convergir ou divergir das observações. Anadon (2005), Gil (2002) e Yin (2010) expõem as diversas técnicas que são apropriadas em um estudo de caso como a análise documental, entrevistas qualitativas, depoimentos pessoais, observação espontânea, direta e participante, dentre outras.

Triviños (1987) atenta para a constante, mútua e necessária relação entre coleta de dados e análise de dados tendo em vista que na coleta realiza-se uma análise que, por conseguinte, conduz a recomendações para a coleta, como realização de novos encontros e busca de outras fontes de dados, portanto, são processos contínuos e indissociáveis.

A partir das recomendações acima expostas e tomando como base os objetivos e as questões norteadoras desta pesquisa, foram selecionadas três técnicas de coleta de dados: análise documental, entrevista semi-estruturada, e observação participante, que são apresentadas em seguida.

3.4.1 Análise documental

Em nosso estudo a análise documental tem o objetivo de identificar como a Educação Especial e a inclusão escolar de pessoas com deficiência vem sendo orientada por documentos legais (decretos, leis e políticas), principalmente na esfera municipal. No âmbito escolar, esta análise permitirá uma compreensão acerca do modo como a instituição se constitui numa perspectiva inclusiva, partindo da análise de seu Projeto Político Pedagógico.

Foram analisados documentos legais que regem a Educação Especial no país, no estado do Ceará e no município de Horizonte, tais como o Plano Municipal de Educação 2010-2020 (HORIZONTE, 2009), as Diretrizes Operacionais de Educação de Horizonte (HORIZONTE, 2010a) e as Diretrizes Municipais de Educação Especial (HORIZONTE, 2010b). Utilizamos ainda outros instrumentos para esta análise, como notícias em sites oficiais da prefeitura e secretaria de educação, assim como registros internos das instituições, como o Relatório de Gestão da Coordenadoria da Educação Inclusiva (2012) integrada à secretaria de educação do município.

Yin (2010) orienta a realização de análise documental em estudos de casos, porém alerta que os documentos devem ser utilizados de forma cuidadosa, pois muitas vezes são imprecisos e podem apresentar parcialidades. Ainda assim, reitera a importância desta análise para “corroborar e aumentar evidências de outras fontes” (p.128).

Estes documentos utilizados contribuirão para a contextualização do objeto e de temas que a ele se relacionam, complementando os dados coletados nas demais fontes.

3.4.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi a técnica utilizada para se ter acesso às percepções das professoras sobre sua prática, assim como sobre outros temas a ela relacionados, como conceito de deficiência e de inclusão escolar. Utilizamos ainda para coletar informações contidas nos discursos dos demais sujeitos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras. A entrevista semiestruturada para Triviños (1987, p.146) é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, ofereçam amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas dos informantes”.

Ainda de acordo com o autor (1987, p.146) a entrevista “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade

necessárias, enriquecendo a investigação”. Deste modo, a entrevista permitiu que os sujeitos expusessem suas ideias e percepções de modo livre, já que a pesquisadora construiu com eles uma relação de confiança, fazendo com que este momento fosse semelhante a uma conversa informal (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Em consonância com o que propõem os autores acima, a entrevista foi utilizada em conjunto com a observação participante permitindo tanto uma ampliação de conhecimento sobre o tema quanto uma consonância sobre os achados.

Sob a orientação de Stake (1999) elegemos uma lista com perguntas orientadoras evitando que se obtenham respostas simples de sim e não. Para tanto, apresentamos anteriormente ao entrevistado os objetivos da entrevista. Para Yin (2010) este tipo de entrevista, denominada por ele de *focada*, tanto pode assumir um caráter conversacional quanto seguir um determinado conjunto de questões.

Os roteiros de entrevistas foram elaborados com base nas questões que norteiam a pesquisa e através de pesquisa em outros estudos, como as ideias apresentadas por Bonfim (2008) em sua dissertação¹⁸ que trata da percepção do professor sobre a inclusão de alunos com deficiência.

Ao todo, elaboramos um questionário sobre o perfil das professoras (ver apêndice A) e oito roteiros de entrevista assim distribuídos:

- a) Um roteiro aplicado com as professoras antes das observações em sala de aula (o mesmo para as duas – ver apêndice B);
- b) Um roteiro aplicado com a professora do AEE (ver apêndice C);
- c) Um roteiro aplicado com a gestão (o mesmo para a coordenadora pedagógica e diretor - ver apêndice D);
- d) Um roteiro aplicado com o auxiliar de sala (ver apêndice E);
- e) Um roteiro aplicado com a professora de sala de aula do turno da manhã (professora Beatriz), elaborado no decorrer das observações (ver apêndice F);
- f) Um roteiro aplicado com a professora de sala de aula do turno da tarde (professora Julia), elaborado no decorrer das observações (ver apêndice G);
- g) Um roteiro aplicado com a diretora do CACE (ver apêndice H);
- h) Um roteiro aplicado com psicomotricista do CACE (ver apêndice I);

¹⁸ A escuta na escola inclusiva: saberes e sabores do mal-estar docente (2008).

3.4.3 Observação participante

De acordo com Chizzotti (2006) a observação nada mais é do que o contato direto do pesquisador com o fenômeno a ser estudado. Para Gil (2008, p.100), “é o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários do cotidiano. Pode, porém, ser utilizada como procedimento científico, à medida que serve a um objetivo formulado de pesquisa”. Para Stake (1999, p.60) (tradução nossa) “As observações levam o investigador a uma melhor compreensão do processo”.

Sua vantagem é de possibilitar que as percepções e os fatos sejam percebidos diretamente. Tem como desvantagem a possível perda da espontaneidade por parte dos sujeitos, já que a presença do pesquisador pode provocar mudanças de comportamento. Neste caso, a aproximação contínua do investigador ao ambiente dos sujeitos pode gerar uma naturalização do pesquisador (GIL, 2008), como avaliamos ter acontecido em nosso estudo.

Entre os diferentes tipos de observação, nosso estudo aplicou a observação participante, seguindo as orientações dos autores que tratam do método estudo de caso. Para Gil (2008, p.103) a observação participante “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo”, na qual a observação assume papel semelhante aos dos membros do grupo. Por isso a técnica permitiu chegar ao conhecimento da vida de “um grupo a partir do interior dele mesmo”.

Utilizamos esta técnica para podermos identificar como as práticas pedagógicas estão sendo realizadas pelos professores em salas mistas. Yin (2010, p.139) destaca que ela permite “acesso aos eventos ou grupos que, de outro modo, seriam inacessíveis ao estudo”. O investigador, no estudo de caso, conforme Stake (1999, p. 61) (tradução nossa) “Registra os acontecimentos para fornecer uma descrição relativamente inquestionável para posteriores análise e relatório final”.

Acolhendo os objetivos deste estudo, as observações aconteceram nas salas de aula das duas professoras sujeitos da pesquisa. Estivemos presentes em 21 manhãs na sala de aula da professora Beatriz e 16 tardes na sala da professora Julia. Esta diferença se deu por conta da ausência da professora Julia em alguns dias devido a problemas de caráter pessoal. Cada aula tinha duração de 4h/turno. As observações foram registradas no diário de campo e por fotografias, como forma de ilustrar a descrição realizada neste estudo. Esta técnica permitiu o atendimento do objetivo específico desta pesquisa de verificar como estão sendo realizadas as práticas pedagógicas em salas de aula comuns que possuem alunos com deficiência.

As observações foram norteadas por um roteiro baseado em um conjunto de materiais que compõem o *Index* (ver Apêndice J), que é um instrumento produzido na Inglaterra por professores membros do Conselho Comunidade Escola e por pesquisadores em educação além de um grupo composto por pessoas com deficiência. Este material foi publicado em 2000 no Reino Unido e tem por objetivo ajudar na reflexão e na constituição de práticas pedagógicas inclusivas. De acordo com Carvalho (2012, p.139):

O próprio processo de trabalho com *Index* foi concebido para ajudar os êxitos educativos por meio de práticas inclusivas. Ele anima a equipe docente a compartilhar e a construir novas propostas educativas a partir da análise do que dificulta ou facilita a aprendizagem e a participação dos alunos. Também ajuda a analisar as possibilidades de melhorar a aprendizagem e a participação dos alunos, em todos os âmbitos da escola.

O material explora três dimensões consideradas fundantes no processo de inclusão escolar: culturas, políticas e práticas. Para os fins deste estudo foi dada ênfase apenas à dimensão da prática que tem como meta “assegurar que as atividades de sala de aula e as atividades extracurriculares encorajem a participação de todos os estudantes e, de igual modo, utilizem como recurso todo o conhecimento e toda a experiência dos alunos adquiridos fora da escola” (CSIE, 2000 *apud* MITTLER, 2003, p.164). Com base neste instrumento e na fundamentação teórica sobre práticas pedagógicas inclusivas, elaboramos o roteiro.

Vale ressaltar que os sujeitos foram informados sobre os objetivos da pesquisa, aplicamos o Termo de Consentimento e autorização da pesquisa (ver apêndice K) que foi entregue aos participantes antes do início da investigação, em formato impresso. Para garantir o sigilo dos participantes da pesquisa, atribuímos nomes fictícios a estes e à escola.

3.5 Os sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa os seguintes sujeitos:

- a) Duas professoras que atuam em turmas de 1º ano que possuem alunos com deficiência matriculados;
- b) A professora do Atendimento Educacional Especializado que atua na Sala de Recurso Multifuncional presente na escola;
- c) Um profissional que atua como auxiliar de sala junto ao aluno com deficiência de aula da professora Beatriz;
- d) A coordenadora pedagógica da escola;
- e) O diretor da escola;

- f) A diretora do CACE;
- g) A psicomotricista do CACE.

Cabe destacar que os sujeitos foco desta pesquisa são as duas professoras de sala de aula comum. Os demais sujeitos participaram com o objetivo de esclarecer as relações que envolvem as práticas pedagógicas destas professoras e por comporem o contexto escolar.

A seleção das duas professoras foi com base nos seguintes critérios:

- a) Atuarem em salas de aula que possuem alunos com deficiência;
- b) Serem titulares da turma

Considerando a realidade apresentada na escola, escolhemos as duas professoras do 1º ano por esta ser a única série que possuía um aluno com deficiência matriculado nos dois períodos, manhã e tarde, e em turmas diferentes, o que permitiu à pesquisadora observar uma turma no período da manhã e outra no período da tarde. Escolher duas turmas foi um meio de contribuir para a generalização dos dados, tendo em vista que as situações apresentadas nas turmas poderiam ser semelhantes ou opostas, o que fornece maior aplicabilidade nas reflexões e análises dos dados.

Não utilizamos como critérios o professor ser efetivo nem sua formação no intuito de contemplar diferentes realidades. Assim, enquanto em uma turma tínhamos a professora Julia, graduada e efetivada através de concurso público; na outra a professora Beatriz estava em processo de conclusão da graduação e seu vínculo empregatício era de contrato temporário. Mesmo os alunos com deficiência incluídos nas salas de aula nas quais realizamos as observações não serem considerados sujeitos diretos da pesquisa, consideramos importante apresentá-los tendo em vista que as condições de deficiência que cada um apresenta pode ter relação com o modo como as professoras conduzem suas práticas

4.3.1 Conhecendo a professora Beatriz e sua turma

A professora Beatriz tem 23 anos e atua como professora há quatro anos. Atuava na Educação Infantil até o primeiro semestre de 2013, quando assumiu pela primeira vez uma turma de 1º ano do ensino fundamental I, assim como é sua primeira experiência com aluno com deficiência em sala de aula. Está concluindo a graduação em Pedagogia ao mesmo tempo em que está concluindo uma especialização em Educação Infantil. É uma jovem simpática, extrovertida e que gosta muito de conversar.

Junto à Secretaria de Educação de Horizonte – SMEH tem contrato temporário e está lotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental MD na qual é responsável por duas

turmas do 1º ano, manhã e tarde, com uma média de 25 alunos matriculados por turno. Na turma do período da manhã, na qual realizamos o estudo, atua junto a um aluno com microcefalia, que denominamos João. Esta turma apresentou, em 2013, uma alta rotatividade de professores. De acordo com a coordenadora pedagógica, até a chegada da professora Beatriz, em setembro de 2013, cinco docentes haviam assumido a regência.

Esta turma do 1º ano possui 24 alunos matriculados e em média, 19 crianças frequentam assiduamente. João não é um deles. Das 21 manhãs de observação na sala da professora Beatriz, ele esteve presente em apenas 8 dias. As faltas são justificadas pelos seguintes motivos: doença, falta de transporte para levá-lo à escola, consulta médica ou odontológica e cansaço físico da criança. Estas explicações são apresentadas pela irmã de João que estuda na mesma escola. A média de idade das crianças é de 6-7 anos e a maioria reside no mesmo bairro da escola.

Como João não consegue sozinho realizar os procedimentos de alimentação e higiene pessoal, ele possui um auxiliar, Valter, que o acompanha durante todo o período em que está na escola. No entanto, segundo relatos da coordenação e do próprio auxiliar, ele foi contratado pela SMEH para esta função em agosto/2013. No período anterior, as professoras ficavam responsáveis por auxiliar João. Havia inclusive, conforme a coordenadora pedagógica, uma professora que ficava toda a aula com ele no colo, tirando-o apenas na hora em que ele dormia.

A professora Beatriz afirma não ter nenhuma formação específica para atuar junto a alunos com deficiência, nem oferecida pela SMEH, nem pela gestão da escola e nem realizada por conta própria. Acrescenta que durante o curso de Pedagogia não lembra ter havido nenhuma disciplina que abordasse o tema inclusão escolar. Acredita que, para atuar com esses alunos é necessário conhecer as especificidades de cada tipo de deficiência para, a partir disso, saber quais as atividades são mais adequadas para serem planejadas e realizadas junto a esses alunos.

Acrescenta que seria importante haver na escola um apoio técnico formado por especialistas de diferentes áreas que pudessem contribuir em sua atuação, assim como uma rede de apoio entre os professores para que acontecesse troca de experiências. Neste caso, os professores que já atuaram junto com alunos com deficiência poderiam colaborar com aqueles que nunca atuaram, como é seu caso. Destacou ainda que devem ser oferecidos pelo município cursos de formação para trabalhar com a realidade desses alunos e recursos que permitam o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

3.5.2 Conhecendo a professora Julia e sua turma

A professora Júlia tem 27 anos e atua como professora em sala de aula há seis anos, sendo que esta é a sua primeira experiência com alunos com deficiência. É funcionária pública de Horizonte concursada como professora do ensino fundamental I – séries iniciais. É graduada em História, com curso de duração de 3 anos e meio e possui habilitação em Pedagogia, com duração de 1 ano no âmbito do qual cursou 7 disciplinas específicas desta área. Está cursando especialização em Alfabetização e Letramento. É uma jovem de porte baixo e tom de voz manso, aparentemente tímida, de pouca conversa, contudo simpática e tranquila.

Junto à SMEH é lotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental MD na qual é responsável por duas turmas de 1º ano, manhã e tarde, com uma média de 25 alunos matriculados em cada turma. No período da manhã atua junto a uma aluna com hidrocefalia e deficiência intelectual e a tarde junto a um aluno com autismo, que denominamos Carlos, além de lidar, nos dois períodos, com alunos com características de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH. Esses últimos não possuem diagnósticos e dois deles fazem acompanhamento na SRM¹⁹.

A turma de 1º ano tarde, na qual realizamos a pesquisa, conduzida pela professora Julia possui 27 alunos matriculados com média de frequência diária de 20 alunos. A maioria dos alunos mora no mesmo bairro em que a escola é localizada e apresenta idade entre 6 e 7 anos.

Quanto a sua formação para a inclusão escolar, afirma que não possui nenhuma, nem oferecida pelo município, nem realizada por conta própria. Tudo o que sabe sobre deficiência é resultado de pesquisas que realiza em internet, livros e vídeos. Refletindo sobre sua formação acadêmica, afirma que dos 18 meses em que cursou habilitação em Pedagogia não recorda de ter tido nenhuma disciplina que abordasse o tema da inclusão escolar. Considera que seria conveniente e vantajoso haver cursos de capacitação sobre inclusão, já que oferecem conhecimentos para o trabalho em sala de aula. Afirma que para atuar com alunos com deficiência precisa conhecer os diferentes tipos de deficiência e os meios indicados para trabalhar com cada caso em sua especificidade.

Espera da SMEH e da gestão escolar formações para todos os professores que estão com alunos com deficiência em sala de aula, abordando características de cada tipo de

¹⁹ Mesmo não sendo público alvo deste atendimento e mesmo os alunos não possuindo diagnóstico, a professora da SRM se propôs a atender estes alunos a fim de colaborar com seu processo de aprendizagem em sala de aula.

deficiência além de direcionamentos e meios para desenvolver sua prática pedagógica na perspectiva inclusiva. Ademais, ressalta a importância em manter um diálogo com a coordenação e a professora do AEE, principalmente quanto ao repasse de informações sobre o diagnóstico dos alunos, a fim de oportunizar ao professor um preparo para lidar com a dificuldade de cada aluno, no trabalho que realiza em sala.

Eu acho que a partir do momento que a escola recebe a matrícula de um aluno com deficiência, ela já era pra ir pensando, ir trabalhando que deficiência é essa e dando relatórios pra que o professor também possa se preparar e ver como trabalhar com o aluno (PROFESSORA JULIA) (SIC).

Concordamos com a professora sobre a importância desta relação da gestão escolar com a professora de sala de aula, principalmente informando com antecipação as características de sua turma e a presença de alunos com deficiência para que o docente possa fazer o que a professora Julia fez, foi pesquisar informações e sugestões acerca da condição de seu aluno a fim de planejar e realizar sua prática pedagógica de modo mais adequado.

3.5.3 Conhecendo João

Nesta sessão apresentamos algumas características sobre João, o aluno com deficiência na sala da professora Beatriz. Tratamos sobre seu diagnóstico, convivência escolar, atendimentos especializados e características comportamentais, de comunicação e cognitiva com base nas observações registradas em diário de campo e em entrevistas com coordenadora e a psicomotricista do Centro de Atendimento Clínico e Educacional – CACE, com a professora Beatriz, o auxiliar Valter e a professora do AEE, Carol.

João tem sete anos. É um menino robusto, bem cuidado, meigo e que manda beijo para todos na escola. O menino interage com as demais crianças de sua sala e adultos utilizando gritos e gestos com a boca. Nestes momentos, é comum cuspir/babar nas pessoas. É muito conhecido na escola já que passa parte de seu tempo passeando pelos corredores.

Segundo a professora do AEE foi diagnosticado, por um neuropediatra, como portador de déficit cognitivo e motor. Apresenta características de microcefalia. Segundo Peñas (2003, p. 589 *apud* REIS, 2012, p.40):

A microcefalia é definida como a presença de um perímetro craneano menor em dois desvios padrão abaixo da média. Um perímetro craneano baixo indica um cérebro pequeno (microcefalia). É fundamental distinguir as formas primárias e secundárias da microcefalia. A microcefalia primária compreende as situações em que o cérebro é pequeno e não completou o seu desenvolvimento embrionário normal devido a fatores genéticos, cromossômicos e malformativos, ou, devido ao efeito de patologias ambientais intra útero. A microcefalia secundária implica que o cérebro

completou um desenvolvimento embrionário normal, mas depois sofreu um dano (lesão) difuso e alterou-se o seu crescimento evolutivo. Neste segundo grupo incluem-se os processos vasculares finais pré-natais tardios, patologia perinatal diversa e doenças sistémicas pós-natais.

Resumidamente, Reis (2012) afirma que a microcefalia pode ser provocada por diferentes situações, tais como: genética, infecções, problemas circulatórios e uso de drogas. Dependendo da causa e do tipo da microcefalia, pode provocar no indivíduo hipertonia muscular, paralisia, crise convulsiva e atraso mental. Na ficha apresentada pela professora Carol não vem especificando se a microcefalia apresentada por João é do tipo primária ou secundária. Há ainda uma receita médica anexada indicando o medicamento *Carbamazepina*²⁰ que é recomendado para acentuar crises de epilepsia/convulsivas e tem como um de seus efeitos colaterais a sonolência.

Em sala de aula, é auxiliado por Valter, responsável por seus cuidados básicos. João frequentou a Educação Infantil com parte da turma que compõe o 1º ano, por isso as crianças já o conhecem e convivem bem com sua condição de deficiência.

João não se alimenta na escola, passa a manhã sem comer. Às vezes que bebe água é por estímulo do auxiliar que o leva ao bebedouro, liga a torneira e João coloca aos poucos a água na boca. Ele tem dificuldade de deglutir. De acordo com a irmã de João, que estuda na mesma escola, ele só se alimenta de mingau, vitaminas e caldos liquidificados e servidos na mamadeira já que não consegue comer nada sólido, pois se engasga. Valter afirmou que já tentou dar sopa na colher para João, mas ele engasgou e preferiu não insistir. Como não lancha, ele nunca sai com a turma em fila para buscar a merenda na cantina. O menino também utiliza fralda descartável.

A irmã de João é responsável por levá-lo à escola, ficar com ele durante o recreio e é ela também que cuida dele e de outro irmão menor em casa. Segundo relata, costuma colocar música e dançar com João em casa. Sobre a relação familiar, na percepção de Valter, a mãe de João o trata como uma criança normal, sem mimos. Quando ela vai deixá-lo na escola, o que ocorreu uma vez durante as observações, entrega a criança e seu material no portão da sala para a professora e sai, mesmo que ele fique chorando. Para o auxiliar, é importante esta postura da mãe em insistir que o filho participe da escola e da sala de aula.

No entanto, segundo relatos da coordenadora pedagógica, a mãe de João demorou a matriculá-lo por não querer que ele frequentasse a escola já que não acredita que ele tenha

²⁰ Indicação e Efeitos colaterais retirados de: <http://www.medicinanet.com.br/bula/1165/carbamazepina.htm>, acesso em 18 de novembro de 2013.

condições de aprender. Relata ainda que a obrigatoriedade legal foi o que fez a mãe matricular o menino na escola regular.

Quanto aos atendimentos especializados realizados no CACE, João não os faz. De acordo com a a diretora da instituição, a mãe o levou para iniciar os atendimentos em 2012, por indicação do Centro de Educação Infantil no qual o menino estudava. A princípio a família deu aparato à criança, o acompanhava nos atendimentos e apresentava frequência regular. Devido seu comprometimento, João tinha três atendimentos por semana no CACE, com psicomotricista, terapeuta ocupacional e professora do AEE.

Aos poucos a mãe deixou de levá-lo aos atendimentos. Ainda conforme a a diretora, os especialistas reclamavam da infrequência, pois afetava a evolução do desenvolvimento da criança. De acordo com as regras da unidade, a partir de três faltas não justificadas a criança é desligada dos atendimentos. A gestão e especialistas tentaram conversar com a mãe de João, saber o que ocorria, mas ela não respondeu aos chamados.

Posteriormente a mãe atendeu à convocação e, em conversa com a direção, relatou dificuldades de transporte e da quantidade de vezes que precisava se deslocar à unidade. Partindo desta realidade, foi organizado um calendário diferenciado para que João tivesse dois atendimentos em um mesmo dia, reduzindo para dois dias por semana a quantidade de idas ao centro. Na avaliação da diretora, o rendimento da criança cai quando realiza mais de um atendimento por dia, mas foi a forma de garantir a frequência da criança.

Ainda assim, João continuou faltando aos atendimentos, até ocorrer a desistência por parte da mãe. Para a diretora, a dificuldade com o transporte pode ter contribuído para isso. Mesmo o CACE tendo um transporte para buscar e deixar as crianças e responsáveis que são atendidos, este deslocamento acontece em um mesmo horário para todos e a mãe de João não podia/queria esperar pelos horários determinados. Acreditamos que a descrença da mãe, apresentada pela coordenadora da escola, contribui para a decisão de não frequentar os atendimentos especializados.

A psicomotricista reiterou a questão da infrequência de João e os prejuízos que acarretaram na sua evolução. Ela declarou que João deixou de ter atendimentos em grupo, teve sua escala de atendimentos diminuída, tudo para tentar mantê-lo no CACE, o que não ocorreu. Ainda conforme esta especialista:

Ele ficou na escala durante muito tempo, ele tinha dois atendimentos, a terapia ocupacional e a psicomotricidade, mas ele vinha pra um e não vinha pra outro. Ele já chegou a ter três atendimentos, mas como ele faltava os três, ai ficou em dois, ai cortou mais um, ficou só um, ai complica. O João é uma criança bastante comprometida, ele tem dificuldade, ele tem atraso em todos os aspectos do

desenvolvimento, pra mim, ele tem pouco estímulo, ele necessita de investimento, é uma criança que pede investimento e ele tem (...) carência de comunicação, carência de tudo. Nos atendimentos, ele participava do jeito dele, só que aí acabou tendo que ser individual o atendimento dele. (PSICOMOTRICISTA CACE) (SIC)

Neste relato observamos o empenho dos especialistas do CACE em manter João em atendimento, mesmo que não fosse da forma mais adequada, com todos os atendimentos necessários para que apresentasse a evolução esperada. Na avaliação da psicomotricista, João necessita de um acompanhamento que deveria aliar o trabalho realizado no CACE e o comprometimento da mãe.

João também não participa constantemente do AEE na escola. Segundo a professora do atendimento, o aluno falta bastante. A mãe justifica esta ausência com a dificuldade de transporte e pelo filho menor que não tem com quem deixar. Conforme relatos do auxiliar Valter, a irmã de João o confidenciou que a mãe não o traz para o atendimento porque não vê nenhum resultado no filho.

João passa parte da aula circulando pela escola, vai para o parquinho em companhia de Valter. Esse procedimento acontece por orientação da coordenação pedagógica da escola e da professora do AEE, sempre que João encontra-se agitado, gritando em sala ou atrapalhando o andamento da aula. Os períodos da aula após o recreio são os mais difíceis para ele entrar em sala, por querer ficar na companhia da irmã.

João costuma gritar em sala. Para a professora Beatriz, ele usa os gritos como estratégia para sair de sala sempre que se cansa. Para Valter este é um recurso de comunicação que muda conforme seu desejo, segundo relata:

Quando ele tá fazendo um gagaga [imitando um dos sons que João emitia], é que ele tá tentando falar, geralmente ele faz isso olhando pra você, é como se tivesse alguma coisa incomodando. Às vezes ele tá querendo água, outras quer que coce as costas dele, por causa da fralda. Mas acho que se ele desenvolvesse algum tipo de atividade em sala que chamasse a atenção dele, ela não faria isso [gritar em sala]. Como ele não faz nada, fica andando pela sala, mexendo com os colegas e quando cansa daquilo é hora de começar a gritar para sair. (AUXILIAR VALTER) (SIC)

Concordamos com a opinião de Valter sobre os ruídos realizados por João ser uma forma de comunicação, assim como mudarem de acordo com a situação. Observamos que nos momentos que os colegas se aproximam para brincar com ele, João emite sons mais tranquilos e demonstra uma aparente alegria. Já quando ele retorna do recreio e não quer entrar em sala os sons são mais intensos, altos e sua fisionomia demonstra raiva e agitação. Essas expressões se repetem quando ele quer sair de sala durante a aula.

Quanto às atividades pedagógicas, João não participa de nenhuma. Não há atividades planejadas para ele nem por parte da professora Beatriz, nem pela professora do AEE ou pelo auxiliar de sala. O menino não possui nenhum material didático.

A relação de João com os colegas em sala pode ser avaliada como positiva. Isso se deve ao fato de a maioria da turma ter estudado com ele no ano anterior, na Educação Infantil. As crianças parecem compreender a condição de deficiência de João. Mesmo que se sintam incomodados nos instantes em que ele grita e/ou cospe nelas, as crianças não revidam ou o agredem, alguns se protegem, outros pedem ajuda à professora. Para eles o João é como um bebê e por isso se sentem responsáveis por ele. Algumas crianças ajudam a limpar sua baba, outras brincam com ele repetindo os sons e movimentos que faz. As crianças sentam com ele no colchonete e lhe mostram os livros de história.

Sobre as habilidades de João, a professora do AEE faz a seguinte avaliação:

Ele consegue segurar e ele consegue pintar, ele não pinta como uma criança que pinta dentro do contorno, nem juntando todas as linhas, mas ele faz rabiscos, ele rasga papel, ele consegue colar, ele entende o que tá sendo falado, na contação de histórias ele entende a história, se você falar com ele 'João, oi João, tudo bom?', ele entende. Ele tem essas partes de dificuldade na coordenação, que tem no atestado dele, e se tivesse sido trabalhado cedo, com certeza ele tava bem melhor.
(PROFESSORA DO AEE) (SIC)

De acordo com a professora, ele tem condições de realizar algumas atividades em sala, mas ainda precisa ser estimulado quanto à coordenação dos movimentos. No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, à aprendizagem de conteúdos, a professora demonstra descrença, priorizando a indicação de atividades que estimulem o desenvolvimento motor. No entanto, reconhece que João consegue compreender algumas situações, como as histórias que escuta.

A professora de sala de aula não tem informações sobre o desenvolvimento nem habilidades de João. Acredita que durante o período em que cursou a Educação Infantil, ele era estimulado apenas nas relações de convivência com as demais crianças. Também não teve contato com a professora que estava atuando com a turma antes dela assumir e por isso não tinha informações sobre o que ele fazia em sala. Tudo que sabe foi coletado através de conversas informais com as colegas de trabalho e com a professora do AEE. A professora Beatriz reconhece que João gosta de música, de objetos que giram, de andar pela escola e de se relacionar com os colegas de sala. Ainda de acordo com a professora, o trabalho a ser desenvolvido com João é apenas de socialização, por não crer que ele seja capaz de aprender.

3.5.4 Conhecendo Carlos

Nesta sessão discorreremos sobre Carlos, criança de sete anos de idade que é aluno do 1º ano, sob responsabilidade da professora Julia. Apresentamos uma contextualização sobre o histórico de Carlos quanto ao seu diagnóstico e AEE e algumas características comportamentais, de comunicação e cognitiva que apresenta no contexto da sala de aula.

As informações expostas foram coletadas a partir de entrevistas com a diretora e a psicomotricista do Centro de Atendimento Clínico e Educacional – CACE, com a professora Julia e com a professora do Atendimento Educacional Especializado da escola. Baseamo-nos também em algumas observações registradas em nosso diário de campo.

Carlos é um menino alto e robusto que fala pouco com os colegas e adultos e adora ver livros de literatura infantil e desenhar carros, trens e pessoas. Quando conversa, mantém o olhar distante evitando o rosto do interlocutor. Gosta de correr com as outras crianças durante o recreio e fica muito entusiasmado na hora do lanche. É atencioso com os colegas e cuidadoso com seus objetos pessoais.

De acordo com a diretora do CACE, a necessidade de uma avaliação especializada surgiu no período em que cursava a Educação Infantil, por indicação da professora dele neste período, baseada no comportamento que o aluno apresentava no Centro de Educação Infantil (CEI) no qual estudava. Conforme o processo que é estabelecido no município, quando um professor sugere que uma criança pode apresentar algum transtorno de desenvolvimento e/ou deficiência, ele preenche um instrumento elaborado pelo CACE e o encaminha à direção, que retorna ao CACE. Daí, em parceria com a família, a criança é encaminhada à avaliação dos especialistas da instituição e, se necessário, avaliação médica para a elaboração do diagnóstico. Carlos foi encaminhado ao neuropediatra que depois de um período de observação que durou meses, o diagnosticou com Transtorno do Espectro de Autismo²¹. Paralelamente a este decurso, a criança, aos quatro anos, iniciou os atendimentos no CACE, primeiramente com uma psicomotricista relacional²² e, a posteriori, com a terapeuta ocupacional.

²¹ Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) é o termo usado para se referir a apenas três transtornos relacionados aos TGD ou aos TID, que são o Transtorno Autista, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

²² Psicomotricista relacional é um profissional da Psicomotricidade Relacional que é “a vertente da Psicomotricidade que dá ênfase aos aspectos afetivo-emocionais e relacionais do ser humano. Em Psicomotricidade Relacional, o papel do inconsciente e suas interferências psíquicas sobre as diversas formas de relações humanas norteiam uma intervenção diferenciada, baseada na leitura e decodificação simbólica de ações vividas através de atividades lúdicas. Utiliza-se do jogo simbólico como recurso para desencadear o desenvolvimento do potencial cognitivo, emocional, social e motriz do ser humano. Neste jogo é priorizada a linguagem infra-verbal, que ocorre através da comunicação tônica” (CIAR, 2006, *apud* MORO, 2008, p.1039).

Segundo relatos da psicomotricista relacional, Luciana, quando iniciou o acompanhamento no CACE, Carlos “era uma criança que só chorava, se batia e se jogava no chão. Ele ficava na recepção deitado no chão, esparramado”. A família exigiu uma atenção especial, pois não reconhecia a condição do filho, o que implicou na dificuldade de aceitação da necessidade de atendimento especializado, resultando em desistências do acompanhamento sempre que a criança apresentava alguma evolução quanto ao comportamento.

No entanto, conforme a profissional, os afastamentos dos atendimentos ocasionaram uma regressão comportamental por parte de Carlos, refletida em sua conduta na escola, que voltou a solicitar o apoio do CACE. Diante disso, o CACE, na pessoa da psicomotricista Luciana, em parceria com o CEI buscaram a família, que se comprometeu a seguir as orientações da especialista e cumprir os atendimentos estabelecidos para Carlos.

Na escola ele ficava só olhando, não subia no parquinho, se ele subisse ela [a professora] tinha medo que ele caísse, ele não ficava nem próximo aos colegas, era totalmente isolado. Ele foi convidado a retornar [ao CACE], a escola investiu, a gente foi, fez visita, investiu, e ele retornou. Quando ele retornou, ela [a mãe] veio um pouco mais sensibilizada com a situação que já estava alarmante, aí a gente conseguiu estabelecer uma parceria, inclusive hoje ela é uma das mães mais parceiras que temos (LUCIANA) (SIC)

Neste transcurso de atendimentos, a psicomotricista relata a evolução que Carlos foi apresentando:

Aos poucos ela [mãe de Carlos] foi baixando a guarda e aceitando, trazendo ele pro atendimento e ele começou a evoluir. Se você imaginar, ele era uma criança que se tacava no chão, batia a cabeça, você tinha que ter duas pessoas, aí eu trazia aqui pra sala e ele não fazia nada e hoje é uma criança que está assim, dentro dos padrões de educação mesmo. Ele chega, ele senta, ele espera, ele consegue saber qual o tempo dele, qual o horário dele, ele consegue perceber muitas coisas. Agora assim, ele tem um apego à rotina, e isso é uma das características maior do Carlos é esse apego à rotina extremo, tudo que muda, uma coisa mínima, ele já entra numa crise, e a crise dele geralmente é de ansiedade e de agitação (LUCIANA) (SIC)

O relato acima demonstra as evoluções que Carlos foi apresentando ao longo de seus atendimentos no CACE e os reflexos dessas mudanças no contexto escolar. O menino consegue permanecer em sala de aula, não se joga no chão, não bate a cabeça, o que contribui para sua escolarização e sua relação com os colegas.

Para a compreensão da evolução de Carlos e seu comportamento em sala de aula, vejamos a definição do Transtorno Autista conforme apresentado no manual *Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores* (KHOURY, et.al, 2014, p):

O Transtorno Autista (TA) se caracteriza por um quadro clínico em que prevalecem **prejuízos na interação social, nos comportamentos não verbais** (como contato

visual, postura e expressão facial) e **na comunicação** (verbal e não verbal), podendo existir atraso ou mesmo ausência da linguagem. Pode haver, também, ecolalia e uso de linguagem estereotipada. As pessoas com o TA apresentam **dificuldades no estabelecimento de relações sociais, preferindo atividades mais solitárias**. Também apresentam dificuldades sociais para compartilhar interesses, iniciar ou manter interações sociais; possuem dificuldades em compreender expressões faciais de sentimentos e afetos. Comportamentos estereotipados são observados (como bater palmas ou flapping – movimentar os braços como que batendo asas), **os interesses são limitados, e há dificuldade em mudar rotinas**, dentre outras alterações (grifos nossos).

Os trechos destacados na definição acima apresentam características do autismo semelhantes ao que Carlos expõe. Em sala de aula, não costuma conversar com os colegas e, quando o faz, não aborda diferentes assuntos, falando sobre um assunto não relacionado ao que está sendo estabelecido no diálogo. Aparentemente conversa com o colega, mas na verdade está conversando sozinho.

Também não mantém contato visual direto nem com os colegas, nem com a professora. Apresenta dificuldade em compartilhar situações com os outros, como contar o que aconteceu no seu dia ou no dia anterior. Ele não consegue, por exemplo, explicar os motivos que o levaram a faltar no dia anterior, o que os demais colegas conseguem fazer. Como ilustração, em uma de nossas observações, no início da semana²³ quando a professora pergunta à turma sobre o que fizeram no fim de semana, ele responde que assistiu televisão e logo foge do assunto, falando sobre coisas que não tinham a ver com a conversa, como por exemplo, sobre sua escova de dente.

Quanto à linguagem verbal, Carlos fala bem e apresenta boa dicção. No entanto, como costuma falar em tom de voz e cabeça baixas, os demais colegas e a professora sentem dificuldade em compreender o que ele diz. Essa barreira na comunicação se dá também pelo fato de nem sempre sua fala estar relacionada ao que lhe foi perguntado, demonstrando uma tendência a monologar, emitindo palavras e frases sem a intenção de se comunicar. Carlos não apresenta rejeição ao toque, permite que os colegas fiquem perto dele, deitem sobre suas pernas.

Na rotina em sala de aula, Carlos, em algumas circunstâncias específicas, fica no portão de entrada da sala: no início da aula, em sua chegada, quando não quer entrar em sala²⁴; durante a realização de algumas atividades que não despertam seu interesse, principalmente aquelas nas quais ele precisa escrever sozinho ou que exigem dele uma

²³ Mesmo as observações acontecendo em dias de terça, quarta e quinta-feira, foi necessário observar dois dias na segunda-feira devido mudanças nas datas de planejamento da professora.

²⁴ Dos dezesseis dias observados, Carlos apresentou este comportamento em cinco. A professora afirmou que era bem mais frequente, principalmente no início do ano e do segundo semestre. Afirma ainda que com a convivência ele foi deixando de fazer isso e, quase sempre, entra em sala sem nenhuma restrição.

atenção por um período²⁵ longo; e quando parece estar completamente alheio ao que está acontecendo em sala. Neste caso ele passa o período da aula quase todo no portão o que, no entanto, aconteceu poucas vezes no período de observação.

Também costuma falar que está sentindo dores, principalmente nos braços, pernas e barriga. A professora do AEE contou que quando ele iniciou o acompanhamento usava estas mesmas justificativas para pedir para ir para casa ou sair da sala, mas com o tempo foi deixando de usá-las.

Geralmente desenvolve melhor atividades nas quais a professora estimula a participação no grupo maior, naquelas em que utiliza o quadro para escrever as respostas produzidas pelos alunos e/ou representações dos textos lidos através de desenhos. Ele realiza muito bem a cópia do que é apresentado na lousa. Quando as propostas não lhe despertam interesse, além da estratégia de ir para o portão da sala de aula, Carlos também recorre aos livros de histórias infantis que ficam no expositor de livros ou no birô da professora, demonstrando preferência em atividades solitárias. Outra situação recorrente nesses casos é ele caminhar pela sala ou deitar-se no chão, comportamentos aos quais a professora sempre reage solicitando que ele retorne para o seu lugar.

Outro recurso que utiliza em momentos que aparenta estar inquieto é solicitar à professora para ir ao banheiro, colocando a mão na barriga. Ele nunca saía sem a permissão da professora, e a quantidade de saídas variava de acordo com seu estado emocional, havia dias que saía quatro vezes enquanto em outros apenas uma vez. A professora Julia costumava permitir sua saída, mas sempre perguntava se ele realmente precisava ir ao banheiro e ficava atenta ao tempo que demorava a retornar, pois ficava preocupada com o que os alunos maiores poderiam fazer com ele. Ela afirmou que nos primeiros meses ele solicitava com mais frequência.

O portão, a saída ao banheiro e os livros infantis são como pontos de segurança e refúgio para Carlos, são a estes que recorre em situações que o desestruturam emocionalmente²⁶. Nestes momentos, parece estar tão imerso em seus pensamentos que não escuta e/ou atende os comandos da professora, como voltar ao seu lugar ou iniciar a realização das atividades propostas. Em nossas observações, nem sempre foi possível identificar o que motivava esse afastamento de Carlos, o que podemos identificar mais

²⁵ Em atividades que duravam um tempo mais extenso e que exigia leitura de textos, resolução da atividade e correção em grupo.

²⁶ Observamos ser comum nos dias em que chega atrasado, quando a turma já está organizada, ou quando a mãe vai deixá-lo. Geralmente ele vai à escola acompanhado pelo irmão, que também estuda na instituição, ou pelo padrasto.

claramente era sua falta de interesse pelas atividades propostas. Segundo a professora, no início do ano ele costumava chorar, o que agora não faz mais, apenas fica no portão da sala observando o que está acontecendo e/ou monologando.

Carlos possui uma boa relação com os colegas de sala, todos sabem seu nome e nenhuma criança demonstra indiferença a ele, pelo contrário, sempre o ajudam quando necessário. No entanto, ele não costuma conversar com os colegas. Estes diálogos acontecem em especial com dois garotos, com os quais costuma brincar na hora do recreio. Carlos sabe o nome de todas as crianças da turma e, de acordo com a professora Julia, isso foi facilitado nos momentos em que ele a auxiliava na entrega dos livros didáticos para a turma.

3.5.5 O auxiliar de sala de aula: quem ele é? Quais suas funções?

Nesta seção apresentamos Valter, o auxiliar de sala de aula que atua junto a João na turma da professora Beatriz. Utilizando o recurso entrevista, coletamos informações sobre o perfil deste profissional, sua percepção quanto ao papel que desempenha junto à professora e ao João, sobre a inclusão deste aluno, a prática pedagógica da professora Beatriz e o trabalho da professora do AEE. Realizamos ainda uma análise com dados coletados nos decretos e resoluções que regulam o trabalho deste profissional e expomos o ponto de vista da escola sobre a atuação deste profissional.

Valter tem 32 anos, faz graduação em Pedagogia, com previsão de conclusão em 2014, e atua na área da educação há três anos. Na sala de aula da professora Beatriz exerce o papel de cuidador de João, sendo responsável pelos cuidados básicos, como a higiene pessoal. Além desta atuação, é professor substituto²⁷ no turno da tarde em outra escola.

Esta é sua segunda experiência com crianças com deficiência. A primeira foi em 2012 quando atuou no projeto Tempo de Mais Aprender de Horizonte - TEMA, da SMEH em parceria com a Aprender Consultoria Educacional, tendo sido recrutado através de seleção. Para ele, este projeto se resume em dar aulas de reforço escolar para crianças com dificuldade de aprendizagem.

Para atuar no projeto TEMA declara que não teve nenhum treinamento ou formação, apenas reuniões com coordenadores e orientadores que “tinham trabalhado com crianças assim” mostrando o que poderia ser feito com os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Disse ainda que no ano que esteve neste projeto desenvolveu

²⁷ É como são chamados os professores que são custeados, por professores, para substituí-los quando faltam.

trabalho junto a duas crianças especiais, uma com deficiência intelectual e outra com dislexia²⁸. Acompanhava 12 crianças das quais, apenas estas duas não apresentaram avanços.

Em agosto de 2013 foi chamado pela SMEH para atuar como apoio de uma criança especial em sala de aula comum. Afirma que não fez nova seleção, pois estava cadastrado no sistema, e que esta é a primeira vez que desempenha esta função. Menciona que, quando se apresentou à SMEH foi informado que acompanharia uma criança especial que frequentava uma sala de 1º ano numerosa.

Afirma que não foi comunicado sobre o tipo de deficiência da criança e nem sobre sua função junto ao aluno. Chegou à escola em agosto, mas só conheceu João em setembro pois este faltara aula por cerca de 30 dias. Enquanto a criança não ia às aulas, Valter substituiu professores que faltavam e ajudava outros. Neste período de transição entre a professora anterior e a professora Beatriz, precisou assumir por duas semanas a turma de 1º ano para que as crianças não ficassem sem aula.

No período no qual a professora anterior ainda estava na escola, Valter afirma que a procurou para saber sobre João. Ela não dizia claramente qual a deficiência, apenas que “ele não fala, ele mal anda, ele grita muito, fica estressado em sala e tem horas que precisa ficar com ele nos braços”. Ao expor sobre o dia em que viu João pela primeira vez, declara:

Quando foi um dia ele chegou, primeiro dia que ele chegou eu vi e me assustei porque eu nunca tinha visto uma deficiência de perto assim. Eu estava esperando um cadeirante, coisa assim. Quando eu conheci levei um grande susto por ele não falar nada, não se movimentar direito, só em não falar já assusta, porque você tem que adivinhar o que a criança quer. No começo eu fiquei um pouco assustado porque eu nunca tinha trabalhado diretamente com a criança, só num conjunto, mas diretamente com aquela pessoa o tempo inteiro, como se fosse uma babá (...), mas tudo bem, fui ficando com ele, tentando ver com a professora o que ele gostava de fazer. No começo foi um pouco estranho, mas tô acostumado já. Mas ainda me sinto impotente porque não sei o que fazer pra ajudar ou se o que faço tá ajudando ele, se é o jeito certo. (VALTER) (SIC)

A fala de Valter expõe sua apreensão quanto sua formação profissional e suas incertezas sobre o que fazer, fruto de seu despreparo. Além disso, a fala demonstra, mais uma vez, a falta de comunicação entre os profissionais que atuam na escola. O *susto* que Valter afirma ter sentido no momento que viu João pela primeira vez aponta a distância do profissional com a experiência da inclusão e do convívio com pessoas com deficiência. Acreditamos que isto é reflexo também da pouca valorização dada pela própria SMEH quanto ao trabalho que este desenvolve e na seleção destes profissionais.

²⁸ Valter define dislexia como um tipo de deficiência.

Superado o susto deste primeiro contato, Valter relata que buscou construir uma relação de afetividade. Diz ter sido rejeitado pela criança isso porque ele sempre recusava sua aproximação. Quando tentava estabelecer relação com João, este chorava e gritava. Aos poucos foi conquistando sua confiança, até que conseguiu, cerca de uma semana depois, levá-lo ao parquinho. Para Valter, esta relação foi se fortalecendo gradativamente, conforme relata: *“um dia sentei no colchonete dele e ele estava na cadeira quase dormindo. Ele levantou e foi em minha direção, colocou a cabeça dele em minha perna e pegou minha mão para passar na cabeça dele”*.

Outra postura que diz ter adotado foi procurar conhecer a deficiência apresentada por João. Menciona que procurou a coordenadora pedagógica, que informou o nome da deficiência *“que é mi..., me esqueci agora”*, e empreendeu pesquisa na internet. Procurou também a Carol, professora do AEE, que já tinha sido professora de João no começo do ano. Para ele esta busca foi importante para ajudá-lo a entender uma maneira de atuar com o aluno, já que não passou por nenhum processo de formação, tampouco possui apoio da gestão da escola.

Sobre a gestão afirma que, ao chegar à escola, recebeu apenas a informação de que ele tinha uma deficiência e qual era ela: *“não me disseram o que eu tinha que fazer, o que eu poderia fazer, a única coisa que disseram foi que quando ele estivesse muito estressado e atrapalhando a aula, eu retirasse ele de sala e levasse pro pátio ou pra quadra”*. Diz ter recebido a mesma orientação da professora do AEE.

Confessou que a escola não o apoia e nem demonstra interesse sobre seu trabalho, pois nunca foi chamado pela gestão para saber como este estava sendo desenvolvido. O que vai contra ao que recomenda a resolução e a lei apresentadas nesta seção, de que este profissional deve ser periodicamente acompanhado e avaliado pela escola junto com a família. Este desinteresse pelo seu trabalho pode ser ilustrado pela seguinte situação: *“quando eu falto eu não aviso, não comunico e ninguém me chama pra conversar, eu nem assino o ponto aqui. Eles só sentem minha falta se o João estiver e eu não”*.

O profissional explica que utiliza duas estratégias com João: a de tirá-lo de sala para brincar no parquinho, ou levá-lo para a SRM, já que o menino gosta muito de assistir vídeos e ouvir músicas, *“se ele tiver estressado e ouvir música, se acalma”*. Utiliza ainda um programa que apresenta o alfabeto cantado, relacionando letras e imagens. Com isso, percebemos que o trabalho dele se resume a cuidar das necessidades fisiológicas de João e estar atento para tirá-lo de sala sempre que atrapalhe o andamento da aula. Os demais

profissionais, professora de sala de aula, do AEE e coordenação, demonstram não ter interesse por saber o que ele faz com a criança.

Valter declara que João não identifica as letras, mas ainda assim insiste em apresentá-las ao aluno. Acredita que João esquece rapidamente o que lhe é apresentado, por isso não consegue identificar as letras, “*é como se perdesse a memória todo dia*”. Sobre o trabalho que desenvolve, analisa que faz tudo que acha mais conveniente para estimular João a ser independente. Como exemplo, cita o fato de que a criança não bebia água no copo, pois não conseguia engolir. Então resolveu incentivá-lo a beber no bebedouro, quando não havia outras crianças: “*eu abria a torneira e deixava-o ir bebendo, no jeito dele. Ele engasgou algumas vezes, mas hoje ele pega a minha mão e me leva lá pra abrir a torneira quando ele quer beber água*”. Ainda sobre seu trabalho, fez a seguinte reflexão:

Eu não sou babá dele, eu tô ali pra ajudar ele, pra auxiliar ele, não pra tá fazendo por ele. Eu não acho interessante passar o dia com o aluno nos braços pra cima e pra baixo porque isso não ajuda no desenvolvimento dele, ele tem que andar, correr e cair. Ele cai como toda criança. Quando cheguei tinha que estar sempre de mãos dadas com ele, mas fui deixando ele só e hoje anda esses corredores todinhos e quase não cai. (VALTER) (SIC)

Mesmo não tendo formação na área, entendemos como positiva a atitude de Valter diante de João, estimulando sua autonomia. Complementa dizendo que tudo que sabe sobre o João é fruto de seu próprio interesse em conversar com as professoras e com a irmã de João, ressaltando mais uma vez a falta de diálogo com a escola e com a própria SMEH.

Conta que a professora que lecionava na turma antes da professora Beatriz ficava muito tempo com João no colo, mas realizava com ele atividades de pintura, principalmente com tinta guache. Percebe diferente o trabalho que a professora atual exerce, analisando como sem relação afetiva com o aluno e sem atividades planejadas para serem desenvolvidas por ele. Afirma que se tivesse uma formação para atuar com crianças com deficiência, tomaria a iniciativa de planejar atividades para João, sem esperar pela professora de sala de aula, do AEE ou pela coordenação.

Menciona que costumava auxiliar a professora anterior à professora Beatriz não só com João, mas também com os demais alunos. Ela lhe permitia chamar atenção das crianças, tirar dúvidas sobre as atividades, entre outras funções, e que continuou fazendo isso quando a professora Beatriz assumiu a turma em setembro. No entanto percebeu que esta não gostava desta postura, “*o aluno chegava pra mim e perguntava ‘tio, tá certo?’ e ela dizia ‘você tem que perguntar pra mim, eu que sou sua professora’, então eu comecei a ficar inibido e a fazer só o que ela pedia, como distribuir os livros para os alunos*”. Conclui que o trabalho que ela

desenvolve tanto com João quanto com ele é muito diferente do que era realizado pela professora anterior.

Percebemos então que, por falta de esclarecimento da própria secretaria quanto ao trabalho que deve ser desempenhado pelo profissional auxiliar em sala de aula, este fica a mercê do entendimento que as professoras de sala de aula possuem, o que pode gerar inclusive desentendimentos, como vemos adiante.

Para Valter, o trabalho da professora Beatriz é distante daquilo que a inclusão propõe já que João é excluído das atividades e só pode permanecer em sala enquanto não atrapalha a aula com seus gritos e ruídos. Segue afirmando que ela não procura construir com o aluno uma relação de afetividade, um envolvimento e que esta demonstra se sentir incomodada com a presença de João, principalmente quando grita em sala, *“tanto que as crianças chegam nele pra brincar e ela não gosta, pede pra sair. E se eu sair da sala tenho que levar ele, porque se eu sair sem levar, quando eu chego ela me chama atenção”*. Isso demonstra, a nosso ver, que a professora não se sente responsável por João e que não o compreende como integrante da turma.

Quanto à prática pedagógica da professora, observa que ela não assume o papel de regente em relação ao João, afirmando que a mesma já lhe solicitou procurar um trabalho para ser feito em sala com a criança. Para Valter esta função não lhe cabe. Compreende que compete a ela selecionar estas atividades e orientá-lo como proceder. Defende a ideia de que o planejamento sobre o que fazer em sala de aula com João deve ser feito de modo colaborativo entre eles, mas não um papel apenas dele.

Declara ainda que a professora nunca fez nenhuma atividade com João e que já a ouviu dizer que ele não consegue fazer nada, nem mesmo pegar o lápis. Acredita que se trouxer uma atividade muito diferenciada, como a pintura com tinta guache que a professora anterior fazia, ela reclamaria, pois atrapalharia os outros alunos, como expõe:

A professora anterior tinha um envolvimento maior com ele. Ela sentava, conversava, botava ele na cadeira e fazia desenhos e pinturas. A Beatriz nunca fez isso. Até quando eu dou um livro pra ele ficar olhando ela ‘ah, mas se ele rasgar?’. Mas livro é pra criança tá pegando, como ele vai aprender a mexer se ninguém deixar?. (VALTER) (SIC)

Por fim, considera que João não é uma criança incluída, já que não participa das atividades. Conforme sua avaliação, *“Ele [João] está em sala por estar. A professora precisaria chamar mais a atenção dele e tentar conquistar a confiança dele para conseguir chegar até ele”*, e complementou sugerindo que a professora Beatriz além de planejar atividades, se aproxime afetivamente da criança.

De acordo com a Resolução N°4/2009, em seu Art 10, que trata sobre o projeto pedagógico da escola, na organização do AEE devem ser garantidos profissionais de educação que atuem de apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção do aluno com deficiência que dele necessitar. O parágrafo único deste mesmo artigo acrescenta que estes profissionais atuem em todas as atividades escolares nas quais sejam necessários.

A lei 12.764/2012 também traz esclarecimentos sobre o papel do profissional apoio na escola junto aos alunos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento. Além de reiterar o que diz a resolução acima citada, destaca que este é um serviço educacional e expõe os aspectos a serem observados na oferta deste serviço, destacando-se:

Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;

Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;

Não é substitutivo à escolarização ou ao AEE, mas articula-se às atividades da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;

Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quando a sua efetividade e necessidade de continuidade.

Sendo este um serviço da Educação Especial, sua oferta pelos sistemas de ensino é obrigatória, desde que atenda à exigência de avaliação do estudante quanto a sua necessidade. A função do apoio que atua junto aos alunos com deficiência em sala de aula ainda causa dúvidas em gestores e professores. A maioria compreende que este tem a função semelhante à de um cuidador, responsável apenas pelas necessidades básicas das quais os alunos não possuem autonomia para realizá-las.

Para as professoras de sala de aula, este serviço deve ir além destes cuidados, sendo também um suporte educacional, tanto para o professor quanto para o aluno com deficiência. Esta, por sinal, foi uma das reivindicações das professoras Beatriz e Julia, a de que o apoio colaborasse pedagogicamente em sala de aula, ajudando na escolha das tarefas a serem aplicadas e auxiliando o aluno nas suas produções.

Entendemos que a resolução e a lei acima supracitadas dão suporte a estas solicitações das professoras quando afirmam que este profissional pode atuar em todas as atividades escolares e deve articular-se, por exemplo, às atividades da sala de aula comum. Mas como deve acontecer esta articulação? Pelo o que o profissional apoio pode ser responsável? Será que auxiliar os alunos a resolverem tarefas, trazer propostas de atividades, acompanhar individualmente este aluno nas atividades pedagógicas? Para que ele possa fazer esta articulação, não seria necessário também garantir formação a este profissional?

Identificamos que há ainda muitas questões sobre o papel deste profissional na escola, não só por parte daqueles que trabalham diretamente com ele, mas também do próprio profissional. Na percepção da professora Beatriz, o trabalho que Valter realiza é de um cuidador do João, sendo responsável por levá-lo para beber água, ir ao banheiro e caminhar pela escola em momentos de agitação da criança. No entanto, acredita que deveria desenvolver algo mais que isso, principalmente pedagogicamente. Para ela, Valter precisa ter uma formação específica para trabalhar com uma criança com deficiência, se apresentando contra o fato de um estagiário assumir esta função. De acordo com a professora este profissional deve, além de garantir os cuidados pessoais da criança, elaborar e aplicar atividades diferenciadas para o aluno na sala de aula, como expõe nesta fala:

Se ele tivesse um tipo de formação pra trabalhar com esse aluno, quando ele visse o plano que foi planejado praquela aula ele teria uma facilidade melhor de desenvolver seu trabalho, adaptando as atividades. Não necessariamente diferenciar o plano de um dos outros, mas cada professor vê um conteúdo e ele teria na sua mente um tipo de metodologia pra lidar com este conteúdo. (PROFESSORA BEATRIZ) (SIC)

Compreendemos assim que, para a professora Beatriz, a responsabilidade de organizar as atividades em sala de aula para João seria exclusivamente responsabilidade do apoio, o que demonstra desconhecimento sobre as funções deste profissional, que deve ser de articulação, não de substituição à escolarização. Na avaliação da professora Beatriz, a presença de Valter em sala apresenta aspectos positivos, por ter alguém que cuide de João em suas necessidades básicas, assim como aspectos negativos no que se refere ao relacionamento dela com a criança. Além disso, defende a ideia de que Valter deveria ficar mais tempo em sala com João, tentar identificar atividades de interesse da criança para que ele tivesse vontade de estar em sala de aula, *“acho que não teria necessidade de toda vida que ele fizer barulho ele sair de sala [...], mas o que foi passado pra mim pela coordenação é que ele veio pra trabalhar diretamente com João, que eu esquecesse que ele existia em sala de aula”*.

Considera que a interação de João com os colegas fica melhor nos momentos em que Valter não está com ele, porque assim ele vai às cadeiras e brinca com as outras crianças. Percebemos que a professora em diversos momentos da entrevista considera que João é mais responsabilidade de Valter do que dela.

No ponto de vista da gestão sobre o trabalho do profissional apoio, este desempenha apenas a função de cuidador, mas defendem que este deva também desempenhar um papel de auxiliar pedagógico em sala de aula para auxiliar as crianças e professoras na execução de atividades.

A partir do exposto, percebemos que na escola não há uma articulação entre os profissionais que atuam junto ao aluno com deficiência e que, nenhum deles, assume a responsabilidade pelo aluno. Não há um conhecimento/acordo sobre o que cada um deve fazer e o que deve ser produzido em sistema de colaboração. Enquanto as pesquisas demonstram a importância de um trabalho colaborativo (BARBOSA, 2012; DIAS, 2010; FONTES, 2007; ZUQUI, 2013), na escola verificamos que há um distanciamento desta proposta. Isso se deve, a nosso ver, à falta de conhecimento sobre os papéis que cada profissional deve desempenhar assim como uma falta de sensibilização quanto à causa da inclusão.

3.6 O local

A escolha da escola foi baseada nos seguintes critérios:

- Ser da rede pública do município de Horizonte-CE;
- Possuir alunos com deficiência matriculados;
- Possuir Sala²⁹ de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado com professor em atuação, para facilitar a coleta de dados sobre os serviços da Educação Especial oferecidos na escola;
 - Localizar-se na sede do município, facilitando o acesso e a frequência da pesquisadora;
 - Ter duas salas³⁰ de mesmo ano, em turnos contrários, com alunos com deficiência que possuem laudo médico em cada uma, isso porque decidimos fazer em duas turmas para dar mais credibilidade aos dados coletados. Não há objetivo de apontar qual das duas é a “melhor” ou a “mais inclusiva”, mas verificar se há semelhanças e/ou diferenças entre as práticas pedagógicas e quais condições favorecem para isso, tendo em vista que, de modo geral, as condições são semelhantes;
 - Apresentar dados estatísticos (como os índices nacionais de avaliação) semelhantes às demais escolas do município, não podendo destacar-se como a melhor ou a pior em relação às outras, garantindo um padrão de semelhança que contribui para as possíveis generalizações nas análises.

²⁹ Apresentamos a professora do Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais da escola MD no capítulo 4.

A escola escolhida, denominada neste estudo de MD, foi a única que possuía todos os critérios, em especial o de ter duas salas de mesmo ano com alunos com deficiência com laudo médico matriculados em turnos contrários.

Apresentamos a escola na qual realizamos a pesquisa a partir de sua estrutura física, documentos internos como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Trabalho Anual, e as percepções da gestão (coordenadora pedagógica e diretor) sobre o processo de inclusão. Expomos ainda sua rotina.

A entrada do pesquisador no espaço escolar não é tarefa simples. Conviver com os olhares desconfiados, questionadores, curiosos e aflitos, requer de nós perseverança, cautela e afetuosidade para conquistar, além da confiança que nos dá abertura para ocupar um espaço ao qual não pertencemos, o acesso ao que o outro tem a nos dizer.

E assim foi em nossa experiência de pesquisa, pequenas conquistas diárias que nos permitiram observar além do espaço físico, a rotina, as relações estabelecidas e a cultura escolar. Foram destas observações, do convívio cotidiano, das entrevistas com a gestão e da análise do Projeto Político Pedagógico e Plano Curricular Anual que os dados descritos a seguir foram coletados.

A escola MD fica localizada em um bairro da periferia da cidade de Horizonte-CE que é marcado pelo crescimento acelerado da população, devido à emigração de pessoas das regiões vizinhas em busca de emprego no polo industrial. O bairro é o mais procurado devido sua proximidade com o Distrito Industrial do município. É também conhecido pelos números da violência e pela presença do tráfico de drogas. Comumente se ouve pelos corredores da escola e em sala de aula relatos de crianças que presenciaram cenas de violência. Há ainda narrativas que expõem situações de violência e abandono vividas pelas crianças (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO).

Imersa nesta realidade, a escola também apresentou reflexos da violência, principalmente nas relações entre os alunos, o que requereu mudanças tais como a troca da direção e a transferência das turmas do Ensino Fundamental II para outra escola. Atualmente atende as séries iniciais do Ensino Fundamental I, nos turnos manhã e tarde, e a modalidade EJA no período noturno. Adota o projeto de educação integral Mais Educação³¹ e integra uma

³¹ O Programa Mais Educação é uma estratégia do MEC para ampliar a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral para escolas públicas da rede municipal. Oferece acompanhamento pedagógico, esporte, lazer, cultura e arte (capoeira, hip hop e teatro). De acordo com a escola são selecionados para o programa alunos que apresentam histórico de repetência, evasão, indisciplina, situação de risco e deficiência de aprendizagem. Dados coletados do PPP da escola e do site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115, acesso em: 10 de Junho de 2013.

SRM para o AEE. A escola, que funciona desde 2005, atende cerca de 680 alunos distribuídos em 24 turmas.

O corpo docente é formado por 13 professores regentes³², 5 professoras apoio³³, a professora da biblioteca e a da sala do AEE. A gestão é composta pelo diretor Otávio, a coordenadora pedagógica, Maria, uma auxiliar de coordenação e o coordenador do programa Mais Educação. Na secretaria atuam dois secretários escolares.

O diretor da escola, Otávio, está no cargo há três anos, é graduado em História, especialista em Metodologia do Ensino e mestre em Políticas Públicas. Atua na educação há 16 anos, 12 deles como professor. A coordenadora pedagógica, Maria, está na função há 6 anos, é graduada em Língua Portuguesa, especialista em Língua Portuguesa e Gestão Escolar, atua na educação há 18 anos, 12 deles em sala de aula.

A escola possui espaço amplo, com 12 salas de aula, coordenação/direção, secretaria, biblioteca, sala de professores, sala de recursos multifuncionais, sala do projeto Mais Educação, banheiros, cantina, quadra, parque e pátio. Na avaliação do diretor Otávio, esta estrutura ainda não atende completamente aos ideais de uma escola inclusiva. Como ilustração, conta as experiências vividas por uma aluna com deficiência física que utiliza cadeira de rodas. Para chegar à quadra da escola é necessário que os colegas ergam sua cadeira e a carreguem até lá, já que há um espaço de areia que impede a autonomia da menina. Retrata ainda que, em sala de aula, como não há uma cadeira adaptada, ela precisa ser transferida pelos colegas para a cadeira comum.

De fato, alguns espaços não são acessíveis à pessoa com deficiência motora que utiliza cadeira de rodas, como a SRM, a quadra, o bebedouro, parte do piso da escola e os banheiros, como ilustram as figuras 1, 2 e 3 abaixo:

³² Responsável pela turma.

³³ Professoras que substituem o professor regente em sala de aula quando este está em planejamento.

Figura1 - Entrada do banheiro feminino



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

Figura 2 - Piso do pátio da escola



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

Figura 3 - Banheiro feminino para pessoas que usam cadeira de rodas



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

Nas imagens podemos observar que há um batente na entrada do banheiro, mas a pia encontra-se em altura adequada para alunos que utilizam cadeira de rodas (figura1). O piso de algumas partes da escola, como mostra a figura 2, apresenta irregularidades. No entanto, outros espaços se apresentam acessíveis, como a entrada das salas de aula. O banheiro em sua parte interna (figura 3), ainda precisa de adequações.

A escola possui Projeto Político Pedagógico – PPP que, segundo Maria, é revisto no começo de cada ano letivo durante a semana pedagógica, em parceria com o conselho escolar, o qual é composto por representantes de pais, alunos e professores. Seguido a esta revisão, foi elaborado o Plano de Trabalho Anual. Neste ano o foco da discussão na semana pedagógica foi a avaliação, resultando na construção de um instrumental de avaliação processual que deve ser utilizado pelas professoras na avaliação dos alunos.

De acordo com o PPP, a escola tem a missão de “promover a formação cidadã com a prevalência de sujeitos críticos e participativos, atuantes em um ambiente afetivo, possibilitando a construção das identidades, definindo as relações com a instituição, Estado, famílias e comunidade.” (PPP, 2013, slide 10³⁴). Apresenta como objetivos (PPP, 2013, slide 13) (grifos nossos):

a - **Desenvolvimento da capacidade de aprender**, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e cálculo;

³⁴ O projeto político pedagógico foi disponibilizado à pesquisadora no formato PowerPoint, organizado em slides de apresentação.

b - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

c - O **desenvolvimento da capacidade de aprendizagem**, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e formação de atitudes e valores;

d - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Identificamos uma preocupação da comunidade escolar com a aprendizagem das crianças, com foco na leitura, escrita e nas quatro operações matemáticas; assim como a aquisição de conhecimentos e habilidades. Contudo, nem na missão nem nos objetivos estabelecidos encontramos referência às questões de atendimento à diversidade e à inclusão escolar. Mesmo assim, ao longo do documento, encontramos referência à aprendizagem a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras para atender às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes.

O documento não aponta problemas a serem superados, como a falta de acessibilidade da estrutura física e de formações pedagógicas. Também não verificamos um perfil do aluno da escola, que poderia ser utilizado como ponto de partida para a elaboração conjunta de estratégias para o ensino-aprendizagem.

O PPP orienta os professores a registrarem suas práticas, a fim de elaborarem um material didático, o que não foi observado durante a pesquisa. Faz considerações sobre a importância do trabalho em equipe, mas não estabelece estratégias que estimulem e garantam esta articulação entre os professores.

No que se refere à Educação Especial, contempla a instalação de SRM e as funções do AEE na escola, expõe as funções do profissional que atua neste espaço e o público alvo a ser atendido, mas não apresenta o plano de atendimento nem ações de articulação entre a professora do AEE e os demais docentes.

Possui ainda um Plano de Ação, dividido em dimensões pedagógicas, técnico-administrativas e comunitárias, que apresenta as principais ações a serem desenvolvidas no ano de 2013 e seus respectivos responsáveis. Analisando a dimensão pedagógica, identificamos uma ação que envolve a inclusão, que é a pesquisa junto às famílias sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Nesta mesma dimensão, encontramos o projeto de formação continuada de professores, o qual tem o objetivo de refletir sobre a proposta pedagógica da escola.

Analisamos então que o PPP não vem contemplando a realidade da escola, e não apresenta uma atenção às questões da inclusão e das práticas pedagógicas. Vimos ainda que as orientações expostas no documento não vem sendo aplicadas no cotidiano da escola.

No Planejamento Anual Curricular, que expõe as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ano nas disciplinas, encontramos um quadro síntese dos conteúdos que são do 1º ao 5º anos. Resumidamente apresentam: Língua Portuguesa (oralidade, leitura e produção textual); Matemática (números e operações; espaço e tempo; grandezas e medidas; tratamento de informações); História e Geografia (grupos sociais, lugares, cultura, tempo físico e social, espaços geográficos); Ciências Naturais (ambiente, ser humano e saúde, recursos tecnológicos) e Artes, Educação Física e Recreação. Este documento está mais direcionado à exposição de conteúdos.

Durante as entrevistas realizadas com a gestão, foi possível identificar as principais dificuldades para a efetivação da inclusão na escola, modo como coordenadora e diretor concebem deficiência e inclusão escolar, e as influências do trabalho que desenvolvem nas práticas pedagógicas das professoras sujeitos dessa pesquisa. Pudemos identificar os seguintes aspectos apresentados: (i) o conceito de deficiência, considerada como a incapacidade do sujeito; (ii) a descrença sobre as possibilidades de escolarização de crianças com deficiência; (iii) a postura alheia diante da falta de diálogo entre professores do AEE e de sala de aula comum; (iv) as concepções sobre inclusão e (v) a influência da gestão na prática pedagógica das professoras. Cada aspecto é apresentado a seguir considerando as falas dos dois sujeitos.

Iniciando pelo conceito de deficiência (i), a professora Maria define como “*a incapacidade de alguém de fazer algo, é a dificuldade de agir como de acordo com o esperado*”, o diretor compreende como “*uma condição humana que torna o sujeito incapaz de realizar algo*”. Apresentam uma compreensão de deficiência como incapacidade pertencente ao sujeito, não reconhecendo a organização social como geradora de relações excludentes.

Entendemos que esta percepção tem reflexos no trabalho pedagógico tendo em vista que põe como barreira a ser superada a limitação do indivíduo, preocupando-se apenas em capacitá-lo para ter acesso ao conhecimento ou participar das atividades, e não na organização de práticas que permitam aos alunos com deficiência aprender.

No que se refere à aprendizagem/escolarização de crianças com deficiência (ii) o diretor demonstra ter pouca crença nesta possibilidade. Para ele, o foco do trabalho da escola na perspectiva inclusiva está na socialização, já que:

[...] a cognição ou o cognitivo não se desenvolve porque realmente é a deficiência deles, né. Mas a socialização acontece. Se nós tivéssemos realmente uma política de inclusão em que nós tivéssemos pessoas qualificadas pra trabalhar nessas especialidades, realmente a gente teria, não falando assim da cognição no sentido de “ah, a aprendizagem vai ser como de qualquer outro”, não. Dentro dos limites deles a gente teria essa aprendizagem. (DIRETOR OTÁVIO) (SIC)

Na fala podemos observar essa descrença do gestor sobre a aprendizagem destas crianças, reproduzindo a compreensão da escola como espaço apenas de socialização, demonstrando ainda uma “supervalorização das habilidades cognitivas presente nas concepções dos educadores que torna esses sujeitos [alunos com deficiência], em suas percepções, inelegíveis à aprendizagem formal” (PLETSCH, GLAT, 2012a, p. 198).

A coordenadora pondera quando fala sobre a aprendizagem, avaliando a inclusão sob o aspecto da socialização, no entanto reconhecendo as diferentes possibilidades de aprendizagem. Para ela, alguns alunos tem mais potencial, enquanto outros não conseguem aprender nada, acreditando que, nestes casos a escola seria um espaço de convivência com outras crianças. Deste modo, entendemos que na compreensão dos dois gestores, conseguir ou não aprender depende exclusivamente da deficiência que a criança apresenta. Assim sendo, as práticas pedagógicas pouco influenciariam em sua escolarização.

Tanto o diretor quanto a coordenadora reconhecem a falta de diálogo (iii) entre a professora do AEE e as professoras de sala de aula, inclusive tecem críticas a este comportamento. A professora Maria diz perceber que não há conversa entre as professoras, “*eu não vejo essa proximidade entre as professoras, é cada uma a parte*”.

Segundo a coordenadora, no planejamento coletivo a professora do AEE se coloca à disposição para colaborar, mas deixa a critério dos professores de sala de aula a procura por apoio. A postura da coordenadora diante dos professores não é diferente. Ela afirma que se dispõe a ajudar no planejamento, a retirar dúvidas e pensar juntas as atividades, desde que os professores a procurem. Relata que os professores que a procuram, o fazem na busca de ajuda sobre o que fazer com os alunos que possuem déficit de aprendizagem, e que nunca foi solicitada para auxiliar no trabalho com os alunos com deficiência.

O diretor também reconhece a falta de diálogo entre as profissionais, mas acredita que isto está relacionado à postura de cada um diante da situação. Defende que não deve impor situações de relacionamento entre as docentes, mas que cada um deve procurar à medida que achar necessário. Admite ainda que a falta de diálogo se apresenta também entre professores e gestão, principalmente quando o assunto é inclusão.

Como ilustração, ele relata o modo como os professores, em geral, ficam sabendo da matrícula de um aluno com deficiência em sua sala de aula. Argumenta que poucos sabem logo no começo do ano tendo em vista a quantidade de pais que relutam em matricular seus filhos nas escolas regulares e acabam adiando a matrícula, por isso, é comum alunos com deficiência comecem a frequentar a escola a partir de março/abril. Neste caso, as turmas já estão formadas e não há como fazer adequações, como reduzir o número de alunos na turma, nem preparar os professores para a situação.

Já a coordenadora pedagógica afirma que quando é possível, no começo do ano, conversa com os professores sobre o trabalho a ser desenvolvido com as crianças, principalmente aquelas que tem um maior comprometimento, como no caso do aluno com deficiência de uma das salas observadas. Afirma que quando a primeira professora encaminhada pela SMEH tomou posse foi com ela ao CEI onde o menino estudava no ano anterior a fim de colher informações sobre o que ele fazia, do que gostava.

O que percebemos então é que, mesmo reconhecendo a falta de diálogo entre os sujeitos que estão diretamente envolvidos com o processo de inclusão de alunos com deficiência, a gestão não credita para si a responsabilidade de estimular a construção de uma ação colaborativa entre as professoras. Demonstra acreditar ser suficiente o tempo de planejamento na escola e as participações da professora do AEE no planejamento coletivo (analisados como pouco aproveitados para a interação) e compreende que esta relação depende mais do interesse dos sujeitos envolvidos do que da ação da gestão.

Quando o assunto é inclusão escolar (iv), a coordenadora pedagógica expõe sua opinião afirmando ser a favor da inclusão, principalmente quando observa que há evolução em algumas crianças, mas se contrapõe ao modo como este processo vem acontecendo na escola, principalmente sem a formação dos profissionais que atuam junto aos alunos com deficiência. Para uma inclusão efetiva, defende que se faz necessário uma revisão sobre o currículo, sobre a formação dos professores e da gestão, reconhecendo que pouco pode contribuir na escola por falta de conhecimento sobre o assunto.

Analisa que a gestão auxilia a inclusão dentro de suas possibilidades, tentando sensibilizar os professores e mobilizá-los na busca de conhecimento para atuar em sala de aula. No entanto, admite que não há um trabalho direcionado para a inclusão na escola, afirmando que ocorrem algumas ações pontuais, como esclarecimentos nos planejamentos coletivos e participação de convidados, como de um instrutor de jogos didáticos que promoveu uma oficina com os professores na escola.

O diretor reitera o que diz a coordenadora sobre o trabalho da gestão quanto à inclusão, acrescentando sua disponibilidade em ajudar os professores quando estes o procuram. Sobre a inclusão, afirma que *“tem que existir, a escola é para todos, a gente é obrigado a incluir, mas nós não temos o suporte material nem pedagógico, nem pessoas para ajudar na educação dessas crianças. A inclusão é também uma opção pessoal do profissional”*.

Complementa discutindo sobre o apoio que a SMEH deveria fornecer à escola, garantindo uma quantidade adequada de alunos por sala na qual há aluno incluído e cedendo profissionais qualificados para atuar com este público. Relata que, mesmo tendo informado à secretária sobre a necessidade da escola em ter auxiliares de sala, e tendo enviado inúmeros ofícios solicitando a contratação deste profissional, foi atendido apenas em agosto de 2013 com um auxiliar. Discute ainda sobre a formação dos professores enviados para assumir as turmas que possuem alunos com deficiência, fazendo a seguinte avaliação: *“Então eu posso dizer que um município desse tem uma política de inclusão séria? Não tem! Se tivesse, no início do ano já tinha providenciado isso tudo.”*

Sobre a influência da gestão na prática pedagógica dos professores (v), a coordenadora pedagógica declara que seu trabalho influencia sim a prática do professor, principalmente quando orienta os planejamentos. Entretanto, reconhece que se houvesse condição de observar as aulas, discutir com o professor sobre suas ações, poderia contribuir ainda mais. Sobre o exposto, fazemos o seguinte questionamento: se a coordenadora afirma que não possui formação nem conhecimento na área, como esta poderia contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas? Consideramos ainda a compreensão sobre deficiência que a mesma possui e a pouca credibilidade sobre a aprendizagem das crianças com deficiência e as influências disso sobre as práticas pedagógicas.

Nos momentos de análise sobre os planejamentos dos professores relata que, sempre que tem oportunidade, questiona sobre as atividades que estão propondo e se estas atendem às diferenças dos alunos. Esta ação, segundo ela, pode mobilizar o professor a refletir sobre o trabalho que vem desenvolvendo junto aos alunos com deficiência, principalmente com aqueles que apresentam maior comprometimento.

Avalia positivamente a organização do planejamento das turmas do 1º ano, que se dividem em tempos didáticos, momentos diferentes que utilizam atividades relacionadas à oralidade, escrita, contação de história. A coordenação pedagógica, nesse caso, tem o trabalho de *“orientar e sensibilizar o professor para que as práticas de sala de aula sejam*

diversificadas, tem que ter visual, o auditivo, diversas formas pra que atinja um de um jeito, outro de outro jeito”.

Segundo o ponto de vista do diretor, a conduta que apresenta na escola é sua principal influência sobre as práticas pedagógicas dos professores. Defende que os docentes precisam ter autonomia e formação para fazer seu trabalho. Para ele, um gestor que não acompanha e não se faz presente pode gerar no corpo docente uma relação de descompromisso com o trabalho, que pode se apresentar no modo como conduzem sua prática em sala de aula. O contrário, quando o gestor acompanha de perto o que acontece na escola, gera reflexos positivos em sala de aula, atitude semelhante ao que diz desempenhar na escola. Ainda assim, reconhece que pedagogicamente precisa melhorar o apoio da gestão ao professor de sala de aula que possui alunos com deficiência.

Apontamos ainda outros aspectos abordados nas entrevistas com o diretor e a coordenadora. Informam que não há um trabalho diferenciado para acolher o aluno com deficiência matriculado na escola, o que fazem é uma pesquisa com a família sobre as dificuldades que a criança apresenta. A gestão reconhece o CACE como parceiro da escola para a inclusão dos alunos, entendendo que o papel desta instituição é de oferecer atendimento aos alunos encaminhados pela escola.

A coordenadora reconhece as falhas do trabalho que desempenha. Explica que deveria acompanhar o planejamento e sua aplicação em sala de aula, fazendo observações a partir do instrumental de acompanhamento para, posteriormente dar um retorno ao professor, refletindo com ele sobre a prática. No entanto, afirma não ter condições de fazer este acompanhamento tendo em vista a quantidade de turmas e os demais trabalhos burocráticos que precisa realizar.

Concordamos com Effgen (2011, p.182) quando conceitua o papel da gestão na escola para a inclusão do seguinte modo:

A gestão da escola é fundamental para pensar e implementar ações que contribuam para a escolarização desses alunos [com deficiência], desde ações administrativas, que envolvem gerenciamento de verbas, garantia de acessibilidade e outros, até o acompanhamento das ações pedagógicas que estão sendo desenvolvidas que possibilitem acesso ao conhecimento por parte de todos os alunos, sendo esse um direito a ser garantido.

Pudemos observar que pouco do que a autora define como função da gestão escolar é efetivado pela gestão da escola MD. Além de outros aspectos anteriormente citados como o papel de estimular a interação entre os professores de sala de AEE e de sala comum, o que não acontece, a gestão pouco faz para implementar a inclusão na escola sob os

argumentos de falta de formação, de apoio da SMEH, de sobrecarga de trabalho burocrático e da falta de interesse dos professores. O próprio acompanhamento da prática pedagógica em sala de aula não é realizado. Entendendo a inclusão escolar como um processo que envolve toda a escola, analisamos que se faz necessária uma mudança cultural dessa gestão para que a escola possa se encaminhar para um processo de inclusão.

Observamos que a escola não apresenta uma cultura inclusiva, considerada por Booth e Ainscow (2000, *apud* MEC/SEESP 2006a) um princípio norteador de decisões e políticas educativas da escola da escola para apoiar as aprendizagens de todos os alunos.

3.6.1 A rotina da escola

Este tópico apresenta o cotidiano da escola e das salas de aula, a partir das observações registradas em diário de campo. A escola funciona nos turnos, manhã, tarde e noite, tendo sido observados apenas os dois primeiros. Como a rotina aplicada é a mesma nos dois horários, colocaremos entre parênteses o horário correspondente da tarde.

Os portões da escola são abertos para a entrada dos alunos às 06h45min (12h45min), os alunos que chegam antes desse horário ficam do lado de fora. A entrada é frequentemente controlada pelo diretor, que pede às crianças que entrem calmamente, sem correr. Os portões das salas de aula, que são abertos pelos próprios professores, permanecem fechados, sendo abertos próximo ao horário do toque de entrada, às 07 horas (13 horas). Neste intervalo, as crianças costumam correr e brincar e são orientadas, pela gestão e professores, a beberem água e irem ao banheiro antes do toque.

Por volta das 08h30min (14h30min) um funcionário da escola (pode ser o diretor, a auxiliar da coordenação ou outro que esteja disponível) vai de sala em sala organizando a saída dos alunos para pegarem a merenda na cantina. Primeiro saem os alunos do 1º ano, que ficam no início do corredor. Ao voltarem para sala, o funcionário vai seguindo a sequência até chegar às últimas salas. Antes dos alunos que estão em sala de aula lancharem, as crianças que participam do projeto Mais Educação merendam.

Em sala de aula (nas turmas observadas) as crianças lancham, organizadas espontaneamente em grupos no chão. Terminado, duas crianças ficam responsáveis de levar a louça suja de volta para a cantina. Na maioria das vezes as próprias crianças se voluntariam, mas acontece também da professora indicar um aluno que esteja mais agitado. Dependendo do tempo livre entre o término do lanche e a hora do recreio, as professoras dão continuidade

à atividade que estava sendo realizada. Quando o tempo é insuficiente, as crianças ficam livres, conversam, leem histórias enquanto a sirene toca para o intervalo.

Entre 9 horas e 9h20min (15 horas e 15h20min) os alunos ficam livres no recreio. Não há nenhuma atividade planejada para este momento. Comumente algum funcionário da coordenação fica responsável por observar o que acontece neste horário a fim de intervir em alguma situação como um aluno que se machuque ou confusões. É hábito o diretor observar o recreio.

Neste mesmo tempo, parte dos docentes se reúne na sala dos professores para lanche. Este lanche, assim como a água, é adquirido pelos próprios professores, através do sistema de cota mensal. As professoras sujeitos desta pesquisa e outras colegas não costumam lanche com os demais professores, dizem não se sentirem acolhidas neste espaço. Elas trazem e dividem o lanche entre si nas próprias salas de aula.

Às 9h15min (15h15min) é dado um toque para que os alunos e professores possam beber água e ir ao banheiro. Cinco minutos depois outro toque indica que devem entrar em sala. Por volta das 10h45min (16h45min) os portões da escola são abertos para a entrada dos pais, que se direcionam para os portões das salas de aula, onde ficam esperando a sirene tocar para liberar a saída dos alunos, às 11 horas (17 horas). Observamos que esta prática quase sempre atrapalha o encerramento da aula pela professora, já que acontece dos alunos ainda estarem concluindo as atividades de classe ou cópia da tarefa de casa da lousa. As crianças ficam agitadas quando veem os pais chegando e isso atrapalha a conclusão das atividades. Esta prática dos pais buscarem os filhos na escola é mais comum com os alunos das séries iniciais.

3.6.2 Estrutura física das salas de aula

No que se refere à infraestrutura das salas de aula, estas são amplas, geralmente com cadeiras organizadas em forma de U e o birô da professora no centro, como ilustram as figuras 4 e 5. Possuem duas estantes nas quais são guardados os livros didáticos que os alunos utilizam e materiais pedagógicos das professoras. As paredes laterais possuem combogós, que contribuem para a iluminação, apesar disso as salas são pouco ventiladas. Cada sala possui dois ventiladores grandes, mas que são constantemente desligados devido o excesso de ruídos, principalmente pela professora Julia.

Para que as crianças não saiam das salas no transcorrer das aulas para irem ao bebedouro, há um garrafão térmico de 5 litros com água sobre uma cadeira. As crianças

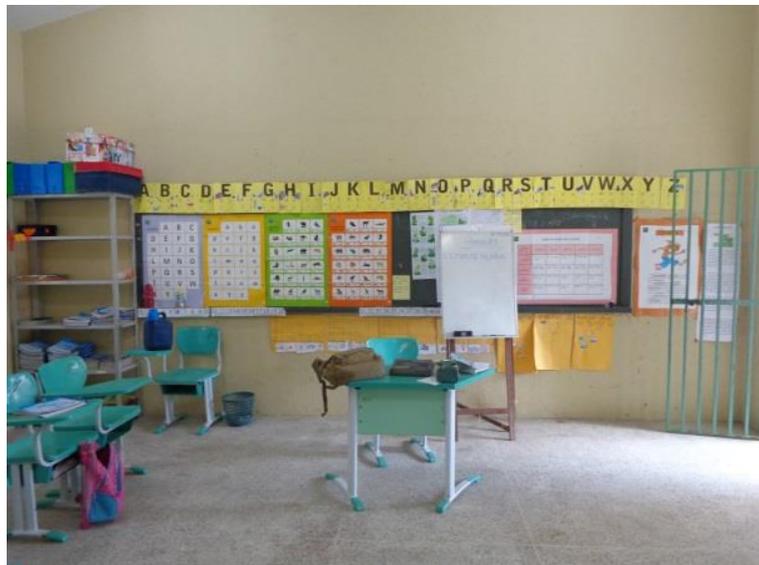
tinham livre acesso e compartilhavam um mesmo copo. Algumas levavam suas próprias garrafinhas de casa.

Figura 4 - Organização da sala de aula – cadeiras dos alunos em forma de U



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

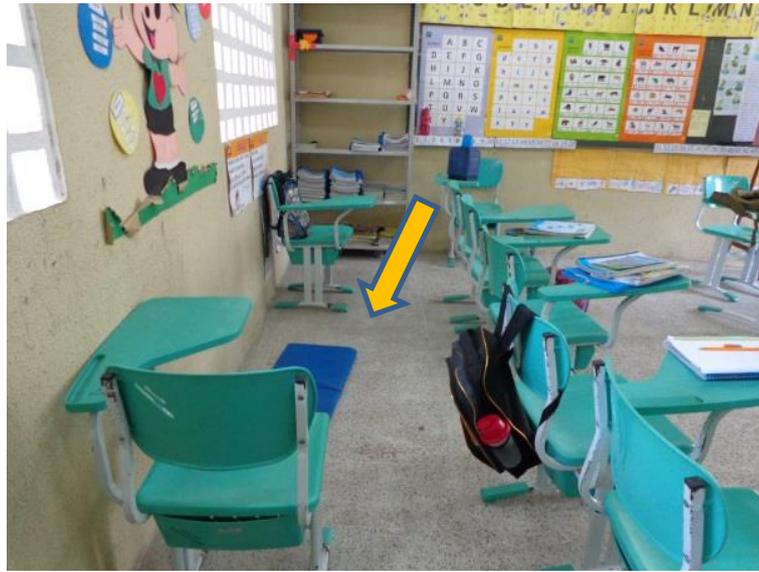
Figura 5 - Organização da sala de aula – birô da professora no centro



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

A sala da professora Beatriz possui um colchonete no chão para que João se deite quando dorme durante a aula (ver figura 6). Por se localizar ao lado do espaço onde fica o parquinho e próximo à quadra, é comum estar barulhenta em dias de recreação e aulas de Educação Física.

Figura 6 - Local onde fica colchonete para João dormir na sala da professora Beatriz



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

As duas salas não possuem muitos elementos decorativos, apenas um quadro com as datas de aniversário, um alfabeto de borracha na lateral da sala, quadro de parabéns, o cantinho da matemática e um expositor de livros (do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC e que está em todas as salas do ensino fundamental I). Na lousa, dividida em quadro negro e quadro branco, estão afixados cartazes utilizados pelo PAIC, outros com pequenos textos, além do alfabeto em letras bastão e cursiva e imagens de animais presentes no material didático. Próximos ao quadro estão afixados trabalhos produzidos pelas crianças. É o local que apresenta o maior número de estímulos visuais.

3.7 Etapas da investigação

As etapas da investigação tiveram início com a solicitação à secretaria de educação do município para a realização da pesquisa. Concedida a permissão, foi realizado levantamento das escolas públicas municipais que possuíam SRM em funcionamento, apresentando um total de nove escolas. Foram excluídas aquelas que se localizam nos distritos distantes da sede, tendo restado quatro. Destas, apenas a escola MD atendeu todos os critérios estabelecidos, como demonstrado no tópico 3.6.

Após a escolha, realizamos apresentação da pesquisa para a gestão e corpo docente e aplicamos um estudo piloto para verificar a eficiência dos instrumentos elaborados

(roteiro de observação e de entrevista). Este processo ocorreu no período de setembro e outubro/2013.

Após o estudo piloto, realizamos revisão nos roteiros de entrevistas, elaboramos o roteiro de entrevista a ser aplicado com o auxiliar de sala de aula e outro roteiro de entrevista a ser aplicado com as professoras, construído com base nas questões que surgiram depois que tiveram início as observações. Também houve uma reconstrução dos objetivos específicos, como a relação entre o AEE e as práticas pedagógicas das professoras de sala de aula, o que exigiu a elaboração de um roteiro de entrevista para a professora do AEE.

No transcorrer da pesquisa foi realizada primeiramente a aplicação de um questionário sobre o perfil das professoras, preenchido por elas na presença da pesquisadora, em momentos diferentes. Em seguida, realizamos a primeira entrevista semiestruturada. Iniciamos as observações participantes que foram registradas no diário de campo e através de imagens fotográficas. Paralelamente às observações, realizamos entrevista semiestruturada com os demais sujeitos participantes da pesquisa e a entrevista de retomada com as professoras de sala de aula, feita a partir das observações. A pesquisa de campo aconteceu de outubro a dezembro de 2013.

Realizamos também, com o intuito de coletar dados sobre a realidade da Educação Especial e inclusiva no município e sobre o atendimento oferecido aos alunos com deficiência que pertencem às salas de aula observadas, entrevistas com a diretora do Centro de Atendimento Clínico e Educacional de Horizonte - CACE, assim como com a psicomotricista, especialista responsável por atendimentos com os alunos. Estas entrevistas aconteceram na sede do CACE e foram realizadas no período no qual estávamos empreendendo pesquisa de campo. Coletados os dados, estes foram categorizados, descritos e analisados com base na fundamentação teórica.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com este capítulo, iniciamos a descrição e análise dos dados da nossa pesquisa. Nele apresentamos dados referentes à Educação Especial e educação inclusiva em Horizonte-CE, os quais foram coletados através de levantamento e análise documental e de entrevista realizada com a diretora do Centro de Atendimento Clínico e Educacional Maria de Nazaré Domingos – CACE. Para a apresentação destes dados, adotamos uma perspectiva histórica, buscando caracterizar o contexto no qual ações e serviços relativos à Educação Especial foram sendo implementados no município ao longo do tempo. Através do exercício de reescrita desta história buscamos ampliar a nossa compreensão sobre a situação atual da inclusão escolar no município, no âmbito da qual se insere o nosso objeto de estudo, a saber: a prática pedagógica de professores do município junto a alunos com deficiência, em salas de aulas comuns. Com o mesmo propósito, discutimos as bases legais – planos e diretrizes – nas quais se apoiam as ações do município, assim como o trabalho realizado por algumas instituições responsáveis por estas ações, a exemplo do CACE e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em escolas.

Nele ainda descrevemos e analisamos os dados obtidos através da observação participativa em salas de aula, com foco na realização das práticas pedagógicas, e a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa – as professoras de sala de aula, sobre suas percepções acerca de sua própria prática e seu caráter inclusivo.

Para atender aos objetivos de nosso estudo, descrevemos as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras e analisamos, com base na fundamentação teórica, caracterizando-as, ou não, como inclusivas. Quanto às percepções das professoras identificamos as falas e analisamos, à luz das considerações teóricas. Em seguida, relacionamos a prática observada com a percepção apresentada, analisando se estas se alinham ou divergem.

Apresentamos ainda a realidade do AEE na escola, verificando se há articulação entre a professora deste atendimento e as professoras de sala de aula e como o trabalho desenvolvido neste serviço influencia/contribui com as práticas das professoras em sala de aula.

4.1 A Educação Especial e inclusiva em Horizonte-CE: contexto histórico e legislação

Nesta seção recontamos a história da Educação Especial e o processo de inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino de Horizonte-CE a fim de compreendermos como a conjuntura atual no município foi constituída. Apresentamos ainda a organização da educação inclusiva no município, através de dados que expõem os setores responsáveis e suas funções, além de números que a caracterizam e diretrizes que a regulam.

Horizonte completou 26 anos em 2013, sendo, portanto, um município relativamente novo³⁵. Tem a economia baseada na atividade industrial, sendo considerado o quinto município mais desenvolvido do Estado do Ceará, segundo pesquisa do Instituto de Pesquisa e Estratégias Econômicas do Ceará (Ipece, 2008)³⁶. Sua população, hoje estimada em 54 mil³⁷ habitantes, cresce em ritmo acelerado, principalmente devido à migração de população das cidades vizinhas que buscam emprego nas indústrias lá situadas.

Geograficamente, a cidade situa-se a 40 quilômetros de Fortaleza, capital do estado do Ceará, e está territorialmente dividida em quatro distritos: Aningas, Dourado, Queimadas e Sede (conhecido popularmente por Centro e que apresenta a maior concentração populacional). No que se refere à educação³⁸, a gestão municipal é responsável pelas duas primeiras etapas da educação básica (educação infantil e ensino fundamental), contemplando também a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

A Educação Especial em Horizonte³⁹ teve início em 1998 com a oferta de atendimentos clínicos especializados para pessoas com deficiência pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Até então não havia um diagnóstico por parte desta secretaria sobre o número de pessoas com deficiência nem sua frequência em escolas regulares.

Para o conhecimento desta demanda na escola regular a Secretaria de Educação, em parceria com a Secretaria de Saúde, através dos Agentes Comunitários de Saúde, realizou busca ativa nas comunidades por pessoas com deficiência a fim de organizar atendimento para

³⁵ Os dados referentes à história de Horizonte foram extraídos do livro Horizonte – história e vida (2006) e do site oficial da Prefeitura Municipal de Horizonte:

<<http://www.horizonte.ce.gov.br/cidade/texto.asp?id=112¤t=cidade&ativo=historia>>, acesso julho/2013.

³⁶ Disponível em: <<http://www.horizonte.ce.gov.br/cidade/texto.asp?id=112¤t=cidade&ativo=historia>>, acesso julho/2013.

³⁷ Dado disponível em: <<http://www.horizonte.ce.gov.br/cidade/texto.asp?id=119¤t=cidade>>, acesso em julho/2014.

³⁸ Fonte: Plano Municipal de Educação de Horizonte 2010 – 2020 (2009).

³⁹ Os dados sobre a história da Educação Especial no município foram coletados das Diretrizes Municipais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (HORIZONTE, 2009a).

este público que não recebia serviços prestados pelo poder público e permanecia isolado do convívio e da participação social.

Partindo deste reconhecimento, as pessoas que apresentavam características que se assemelhavam a algum tipo de deficiência eram avaliadas, diagnosticadas, se necessário, encaminhadas aos atendimentos. Para iniciar a prestação de serviços a Secretaria de Educação contratou uma equipe composta por uma fonoaudióloga, uma psicóloga e um terapeuta ocupacional. As ações eram desenvolvidas em salas disponibilizadas em duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) localizadas na sede do município: EMEF Maria Regiana da Silva (terapia ocupacional e fonoaudiologia) e EMEF José Eduardo de Sousa (psicologia), ambas localizadas na sede do município, demonstrando ainda uma visão médica na oferta dos serviços.

A psicóloga realizava atendimento em grupo ou individualizado, conforme a necessidade; a fonoaudióloga atendia além de crianças surdas, aquelas com dificuldade de desenvolvimento da linguagem oral; e a terapeuta ocupacional fazia um trabalho direcionado para instrumentalização e desenvolvimento de habilidades necessárias no cotidiano, denominada Atividade da Vida Diária – AVD, que contemplava alunos e familiares.

As primeiras matrículas de alunos com deficiência aconteceram em 1999, em uma classe especial no espaço da EMEF Maria Regiana da Silva. Para garantir a permanência e frequência dos alunos, a secretaria disponibilizou transporte que viabilizava a locomoção. Neste período, as mães acompanhavam os filhos e permaneciam na escola e na sala durante todo o período.

A professora responsável por esta classe especial era especialista em deficiência mental⁴⁰ e contava com o apoio de uma professora auxiliar. No período frequentavam 40 alunos de idades e deficiências diversas. O objetivo do trabalho pedagógico consistia em oportunizar a socialização, a integração e auxiliar na identificação da deficiência.

O trabalho educacional desenvolvia a habilidade ao convívio com os outros e de orientação quanto às ações que atendiam suas condições de deficiência. Pouco direcionava aos assuntos pedagógicos comuns em salas de aula regular, estando voltado para o desenvolvimento da coordenação motora (auxiliando na promoção de habilidades que contribuíssem para o trabalho em atividades escolares – pegar o lápis, recortar papel, colar e pintar). Os alunos matriculados nesta classe eram atendidos durante os horários de aula, não havendo oferta de atividades no contraturno.

⁴⁰ Nomenclatura utilizada no documento fonte dos dados e que se refere atualmente à deficiência intelectual.

Em 1999, o governo municipal e governo do estado estabeleceram um convênio, o Termo de Convênio de Cooperação Técnica, que objetivava atender crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais⁴¹. A partir deste convênio foi criado o Núcleo de Educação Especial na sede do município de Horizonte, no qual os atendimentos passaram a ser realizados.

No ano seguinte, outra parceria com o governo estadual resultou na criação do Núcleo de Educação Especial Maria de Nazaré Domingos, localizado nas dependências da EMEF Maria Regiana da Silva. O núcleo recebeu do estado equipamentos de mobília para a montagem das salas de atendimento terapêutico e psicológico, computadores para implantação de laboratório de informática, equipamento apropriado para uma sala acústica de fonoaudiologia, equipamentos específicos para trabalho realizado com cegos (duas máquinas Perkins, regletes, punções e bengalas), recursos pedagógicos e jogos didáticos.

O núcleo funcionava em parceria com o Centro de Atendimento ao Deficiente - CEAD, de responsabilidade do governo municipal, no qual eram prestados os mesmos serviços do núcleo, acrescido de fisioterapia, aos alunos matriculados nas classes especiais e para outras crianças, jovens e adultos que não estavam regularmente matriculados em escolas. No CEAD também eram atendidas pessoas advindas dos municípios vizinhos. A coordenação pedagógica e administrativa do CEAD e do Núcleo de Educação Especial Maria de Nazaré Domingos era exercida por uma mesma pessoa.

O CEAD foi extinto em 2002, quando suas instalações físicas foram cedidas para o funcionamento do Centro de Atendimento Psicossocial - CAPS. Deste modo, as pessoas atendidas pelo CEAD passaram a ser de responsabilidade do núcleo. Consequentemente, o número de profissionais especialistas foi ampliado, acrescentando-se uma psicóloga, um professor para alunos cegos, um professor para alunos surdos, outro para alunos com deficiência mental/intelectual e um instrutor para o laboratório de informática.

A expansão do atendimento e do espaço físico de funcionamento do núcleo geraram modificações na organização da gestão da escola na qual se localizava. Foi preciso a contratação de mais um coordenador pedagógico (um para ensino regular e outro para a Educação Especial).

O trabalho do núcleo alcançou tamanha proporção que a secretaria de educação cogitou ampliação do espaço físico ou concessão de novas instalações. No entanto, a instituição considerou mais apropriado que o funcionamento permanecesse integrado à escola

⁴¹ Nomenclatura utilizada na época.

por supor que a construção de um espaço específico para a Educação Especial poderia fortalecer a segregação.

Em 2006 o núcleo passou a oferecer novos serviços, com a contratação de uma professora surda, disponibilizando a formação em Libras para professores que se interessassem em serem intérpretes, contribuindo para inclusão de alunos surdos em salas regulares. As famílias também foram agraciadas com estas oficinas, favorecendo o fortalecimento das relações familiares. Neste período foram constituídos: o coral de surdos, as oficinas de pinturas em tela, o atendimento psicológico às famílias e a participação dos alunos nas aulas de educação física da escola.

Com o aumento da demanda e o reconhecimento de outras necessidades, novos atendimentos foram disponibilizados como a Psicopedagogia e a Psicomotricidade, contando com especialistas na área. O município apresentava avanços nesta modalidade. Matriculou alunos cegos e surdos em séries do ensino fundamental na escola regular. As matrículas ocorriam nas escolas Maria Regiana (Sede), Maria Pinheiro (Canavieira dos Pinheiros) e João Antônio (Catolé), e contemplaram, a princípio, quatro alunos.

Ainda em 2006 a prefeitura do município, através da SMEH, estabeleceu parceria com MEC/FNDE para financiamento de equipamentos, formação de professores e contratação de novos profissionais visando ao atendimento da demanda e ampliação da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. Neste período foram realizados dois cursos sobre os temas deficiência mental⁴² e autismo, dos quais participaram os profissionais do Núcleo de Educação Especial e professores das escolas do município.

Em 2007 o espaço físico oferecido ao núcleo pela escola foi expandido com a construção de três salas de aula, sala de atendimento e de coordenação. Foram também realizadas modificações arquitetônicas para garantir o acesso aos espaços escolares.

Com as mudanças apresentadas, o núcleo agora oferecia os seguintes serviços: Fonoaudiologia, Psicologia, Terapia Ocupacional, Psicomotricidade, Psicopedagogia, Informática Educativa, Atendimentos para Cegos (aulas de Braille, sorobã, imprensa braile, orientação e mobilidade) e Sala de aula para Surdos (que recebia alguns alunos ainda não incluídos na sala de aula regular).

Neste mesmo ano, o núcleo interrompeu o recebimento de matrícula de alunos para classes especiais, mantendo o funcionamento de duas salas, uma formada por aluno com deficiências diversas e outra com alunos surdos. O atendimento de novas pessoas com

⁴² Termo utilizado no documento fonte dos dados, referente à nomenclatura utilizada na época que, atualmente, corresponde à deficiência intelectual.

deficiência pelo núcleo passou a estar vinculado à matrícula do aluno em escola regular. O trabalho do núcleo reconduziu-se para uma perspectiva inclusiva “realizando atendimentos de alunos com deficiência, através da promoção de intervenções no processo de aprendizagem dos alunos incluídos nas classes regulares” (HORIZONTE, 2009a, p. 10).

Em 2009, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), iniciou-se discussão sobre os novos rumos do núcleo, numa perspectiva de ressignificação de objetivos e funções, considerando a necessidade de incluir todos os alunos nas escolas regulares e de oferecer o AEE em turno inverso ao da matrícula em sala de aula. Esta reestruturação do trabalho do núcleo culminou na construção do Centro de Atendimento Clínico e Educacional Maria de Nazaré Domingos – CACE, que atendeu em 2010, ano de sua inauguração, 298 alunos (HORIZONTE, 2009. p. 41), possibilitando a ampliação e a ressignificação do atendimento até então oferecido pelo Núcleo Maria de Nazaré. Segundo dados do MEC/Inep (2012) foram matriculados em 2012⁴³, 4.739 alunos no ensino fundamental I - séries iniciais, dos quais 157 estão matriculados na Educação Especial (MEC/Inep, 2012). De acordo com o Censo Escolar de 2013⁴⁴ (MEC/Inep, 2013), foram matriculados 4.642 alunos nas séries iniciais, dos quais 163 estão matriculados na Educação Especial.

Mesmo seguindo uma orientação para 100% dos alunos com deficiência incluídos em escolas regulares, há ainda duas classes especiais em funcionamento no município, com sede na EMEF Maria Regiana. Conforme exposto no Plano Municipal de Educação (2009b), a Educação Especial atendia a 269⁴⁵ alunos incluídos⁴⁶ em salas de aula regulares, dos quais 43 estavam matriculados em classes especiais. Em 2014, de acordo com dados fornecidos pela diretora do CACE, há 26 alunos matriculados nestas duas classes.

Horizonte possui um parque escolar⁴⁷ constituído de 27 Escolas de Ensino Fundamental - EMEF, 17 Centros de Educação Infantil – CEI, 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos de Horizonte – CEJAH e o Centro de Atendimento Clínico e Educacional Maria de Nazaré Domingos – CACE. Destas unidades, 10 possuem SRM/AEE (nove em escolas municipais e uma na sede do CACE).

⁴³ Fonte: Censo Escolar 2012 (MEC/Inep, 2012) disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>> Acesso em: jul/2013.

⁴⁴ Fonte: Censo Escolar 2013 (MEC/Inep, 2013) disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: jul/2014.

⁴⁵ Dados referentes ao ano de 2009.

⁴⁶ A diferença referente ao número de alunos atendidos pelo CACE e o número de alunos incluídos corresponde aos atendimentos referentes às dificuldades de aprendizagem, que não são contabilizados na segunda contagem.

⁴⁷ Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Horizonte

No município, documentos como as Diretrizes Operacionais da Rede Municipal de Educação de Horizonte (2010a) e as Diretrizes Municipais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010b) (em fase de elaboração)⁴⁸ orientam o modo como devem ser conduzidas as ações na Educação, na Educação Especial e na inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino do município.

O primeiro documento contempla, na Educação Especial, a formação de professores lotados em SRM e o segundo trata das especificidades desta modalidade, garantindo ao professor do AEE os mesmos direitos de professores de sala de aula regular, exigindo deste formação inicial em Pedagogia, com especialização em educação especial ou inclusiva e cursos de aprofundamento na Área de Atendimento Educacional Especializado, em Braille, Libras, Baixa Visão, Tecnologia Assistiva e Altas Habilidades (HORIZONTE, 2010a).

Conforme as Diretrizes da Educação Especial (HORIZONTE, 2010b), esta modalidade se organiza do seguinte modo:

1. Possui uma gerência da Educação Especial na Secretaria de Educação Municipal, a qual tem a função de orientar e acompanhar a implantação e o desenvolvimento do que propõe a Política Nacional;
2. As salas de AEE, implantadas gradativamente no município;
3. O Centro de Atendimento Clínico e Educacional Maria de Nazaré Domingos – CACE;

Verificamos que existe a gerência na Secretaria Municipal de Educação de Horizonte - SMEH, denominada Coordenadoria de Educação Inclusiva, que acompanha especialmente a Educação Especial, com ênfase ao trabalho desenvolvido no AEE e no CACE; e acompanha as escolas, em especial a gestão escolar através de orientações que possam contribuir com o processo de inclusão.

Ainda de acordo com as Diretrizes da Educação Especial do município, os professores do AEE devem ser acompanhados e avaliados por técnicos da SMEH, pelo grupo gestor da escola, professores e familiares dos alunos atendidos. Determinam também as funções do professor do AEE, tais como (HORIZONTE, 2010b, p.18) (grifos nossos):

Registrar diariamente os atendimentos, destacando as estratégias desenvolvidas e os avanços dos alunos atendidos;
Apresentar semestralmente à Secretaria de Educação relatório individual dos alunos atendidos;

⁴⁸ Este documento foi concedido pela coordenadora do CACE, mas a mesma afirmou que, mesmo sendo um documento regulador, ainda estava em fase de conclusão.

Exercer na escola papel de articulador do processo de inclusão escolar;
 Sistematizar e **realizar momentos de estudo com os demais professores da escola**, discutindo questões do AEE com vistas à inclusão do aluno público alvo da Educação Especial;
 Participar das reuniões mensais convocadas pela SMEH.

Consideramos que há uma determinação adequada às especificidades e exigências do município quanto ao trabalho do professor do AEE. Destacamos aquelas que consideramos estarem diretamente relacionadas com este estudo, como o seu papel de articulador no processo de inclusão. No tocante das ações estratégicas estabelecidas pelo município para serem efetivadas no decênio 2010-2020, verificamos uma preocupação específica em alusão à educação inclusiva. Entre 14 estratégias estabelecidas destacamos aquelas relacionadas ao tema (HORIZONTE, 2009, p.65-66):

- Aperfeiçoar o Programa Educação Inclusiva⁴⁹, por meio de garantia do acesso dos alunos com deficiência às salas regulares, visando à aprendizagem e à continuidade dos níveis mais elevados de ensino, respeitando as peculiaridades de cada um;
- Implantar a equipe de Educação Inclusiva, visando ao assessoramento aos profissionais de educação em toda a rede municipal;
- Dar continuidade à Política de Formação Continuada de Professores para o AEE e demais profissionais para a inclusão, assim como para os profissionais especialistas no núcleo Educação Especial;
- Assegurar a inserção de conteúdos programáticos da Educação Especial na formação continuada de professores da rede regular de ensino.

Observamos uma preocupação do município em orientar uma formação na área tanto para professores do AEE como daqueles de sala de aula comum, no entanto, no período entre 2010-2013 pouco foi feito para se por em prática as indicações. De acordo com a direção do CACE e com o Relatório de Gestão da Coordenadoria de Educação Inclusiva (HORIZONTE, 2012), houve apenas seis oficinas destinadas a professores que atuavam com crianças com deficiência intelectual, tendo em vista esta ser a maior demanda do município. Foi esta instituição que, junto à SMEH, elaborou e pôs em prática esta formação. As seis oficinas foram distribuídas ao longo de dois anos, três em 2011 e três em 2012, contabilizando 20 horas em cada ano, atendendo 25 professores da rede pública municipal.

Os dados quanto ao número de professores que participaram destas oficinas, como apresentados pela direção do CACE, divergem daqueles apresentados no Relatório de Gestão

⁴⁹ Não encontramos documentos que especifiquem do que trata o Programa Educação Inclusiva.

(HORIZONTE, 2012). Conforme o relatório, foram contemplados ao todo, 79 professores de EMEFs e CEIs.

Ainda de acordo com as informações da diretora do CACE, estas oficinas foram elaboradas com foco na prática do professor de sala de aula, necessidade que partiu da fala de muitos professores que afirmavam não saber o que fazer nem como atuar com crianças com deficiência intelectual em sala de aula. As formadoras foram as especialistas do CACE, que apresentaram conceitos sobre a deficiência intelectual e realizaram atividades práticas com estudo de caso, planejamento de intervenções e avaliações.

Identificamos ainda algumas ações promovidas pela SMEH, em parceria com o CACE, que não contemplam a participação dos professores de sala de aula e as escolas. Como ilustração, apresentamos um convite publicado no *site* oficial da prefeitura⁵⁰, para palestra que tratava sobre autismo:

O Centro de Atendimento Clínico e Educacional (Cace) de Horizonte realiza na próxima quinta-feira (3), a partir das 08 horas, uma ação em prol do Dia Mundial da Conscientização do Autismo, celebrado no dia 02 de abril. **Pessoas autistas, familiares, profissionais do CACE, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais da saúde e a Coordenadoria de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação** participarão de uma palestra com o neuropediatra André Cabral, que dará orientações de como **identificar o autismo e lidar com esse público**. A palestra acontece no auditório II da Secretaria de Educação. (grifos nossos)

Se a ação tratava de uma deficiência que, segundo a diretora do CACE vem aumentando consideravelmente sua demanda e se abordava a identificação do autismo e o modo como lidar com este público, por que não incluir a escola e os professores de sala de aula? Lembramos que são, na maioria, estes professores que indicam os encaminhamentos para atendimento. Verificamos assim, a necessidade de uma aproximação dialógica entre SMEH, CACE, escolas e AEE em prol de uma construção de estratégias e ações conjuntas para a oferta de uma educação verdadeiramente inclusiva. Contudo, acreditamos que a burocracia que impõe um tempo e conteúdos que devem ser cumpridos na escola impedem a participação dos professores em eventos como este.

As demais indicações presentes nos dispositivos legais municipais que regem o AEE orientam sobre público alvo, planejamento do atendimento, garantia de dupla matrícula (escola regular e AEE) seguindo as orientações da Política Nacional (BRASIL, 2008). Não verificamos indicações quanto à quantidade máxima de alunos com deficiência que devem ser

⁵⁰ Disponível em: < <http://www.horizonte.ce.gov.br/?p=3814>>, acesso em: 20 de junho de 2014.

incluídos por sala de aula nem a quantidade de alunos que deve compor a turma quando houver alunos incluídos.

Fazendo uma análise sobre o que foi exposto até então, os documentos que regem e orientam a modalidade Educação Especial e sua perspectiva inclusiva no município de Horizonte-CE apresentam o foco no acesso e permanência das pessoas com deficiência às escolas regulares e a prestação dos serviços especializados, seja pelo AEE, seja pelo CACE. São pontuais as considerações feitas quanto à aprendizagem deste aluno e ao professor que atua em sala de aula comum com o aluno com deficiência.

4.2 Sobre o Centro de Atendimento Clínico e Educacional Maria de Nazaré Domingos – CACE

Partindo da peculiaridade⁵¹ deste município em possuir um centro de atendimento clínico e educacional para alunos com deficiência matriculados na rede pública de ensino e considerando sua importância para o processo de inclusão destes alunos, apresentamos nesta sessão um levantamento histórico desta instituição, sua atuação e relação com a escola *locus* desta pesquisa e com a prática da professora do AEE e de sala de aula. Os dados foram coletados no histórico produzido pela própria instituição (HORIZONTE, 200-), nas Diretrizes Municipais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (HORIZONTE, 2010a) e através de entrevista realizada com a diretora da instituição.

O CACE surgiu em 2010 a partir das orientações estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), do encerramento das atividades do Núcleo de Educação Especial Maria de Nazaré Domingos e do aumento da demanda do atendimento prestado aos alunos com deficiência matriculados na rede pública de ensino regular de Horizonte-CE.

Conforme relato da diretora desta instituição, a qual denominamos professora Jasmin, em meados de 2010 (abril-junho) foi realizado um levantamento nas escolas identificando os alunos com deficiência; em seguida ocorreram entrevistas e avaliações com as famílias e as crianças a fim de identificar, através de estudos de casos⁵², os serviços adequados para cada situação para que fossem encaminhados aos atendimentos no CACE. Os serviços de atendimento começaram efetivamente em agosto de 2010.

⁵¹ Não temos conhecimento de outro município cearense que apresente instituição semelhante ao CACE, o que não nos permite afirmar que de fato não haja outra.

⁵² Refere-se ao atendimento e acompanhamento das crianças. As profissionais se reúnem para conversarem sobre cada caso e indicarem as melhores estratégias e atendimentos.

O centro tem sede independente (desvinculada de escola), localiza-se na sede do município e realiza atendimentos de “cunho clínico e educacional especializado, contando com sala de atendimento multifuncional [AEE] e serviços de Psicopedagogia, Psicologia, Psicomotricidade, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia” (HORIZONTE, 2010b, p.41). O AEE disponibilizado pelo CACE atende alunos matriculados em escolas que não possuem este atendimento, nem em suas proximidades, e conta com profissional especialista em Educação Especial com curso de extensão em AEE. Esta SRM, assim como todos os gastos da instituição, é mantida pela prefeitura exclusivamente. São oferecidos ainda serviços de informática educativa, imprensa braile, instrução em Libras, oficinas terapêuticas (como a atividade holística *Lian Gong*) e aulas de campo.

A professora Jasmin atua na direção do CACE desde sua inauguração, estando à frente inclusive de sua constituição. A professora graduou-se em Pedagogia no ano 2000, no sistema de licenciatura breve, concluiu o curso de História pela Universidade Vale do Acaraú – UVA em 2006, e cursa atualmente especialização em Gestão Escolar. Iniciou a docência em 1997 na Educação de Jovens e Adultos - EJA, atuou em sala de aula do Ensino Fundamental I e EJA entre os anos de 2001 a 2005. De 2006 a 2009 assumiu a coordenação pedagógica do ensino fundamental I de uma escola regular do município.

De acordo com a ficha técnica disponibilizada pela diretora, atuam no CACE os seguintes profissionais: a diretora da instituição, uma coordenadora pedagógica, um terapeuta ocupacional, duas fonoaudiólogas, três psicopedagogas, uma psicóloga, uma psicomotricista relacional, uma professora de AEE. Conta ainda com dois professores/instrutores da imprensa braile, orientação e mobilidade, duas professoras que atuam no espaço socioeducativo⁵³, uma educadora física (professora de dança), um mestre em *Lian Gong*, dois residentes da terapia comunitária (dentista e enfermeira), uma estagiária de psicologia. Dão apoio ao trabalho administrativo uma agente administrativa, dois auxiliares de transporte e três responsáveis pelos serviços gerais.

O público atendido no CACE é o mesmo público alvo da Educação Especial acrescido de crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem, como ilustra a professora Jasmin, “são crianças do 2º ano e que tem uma dificuldade ainda muito acentuada e que não desenvolveram ainda um nível de proficiência de leitura e escrita”. Ou ainda crianças e adolescentes do ensino fundamental II que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita.

⁵³ É como denominam as duas turmas das classes especiais.

Segundo a diretora, em 2013 cerca de 410 pessoas foram atendidas no CACE, sendo realizados 812 atendimentos por semana, considerando a variabilidade do número de atendimentos por pessoa de acordo com as necessidades específicas. O período de atendimento depende da evolução que a pessoa apresenta, podendo ser reduzido ao longo do tempo, ou perdurar por toda vida.

O atendimento é realizado no contraturno da matrícula na escola regular e para aqueles que fazem acompanhamento no AEE, os atendimentos clínicos são agendados em horários que não coincidam. Cada aluno recebe de 2 a 3 atendimentos por semana, que podem ser individual ou em grupo, de acordo com a necessidade, e duram cerca de 45 minutos. É realizado um controle de frequência destes alunos, que possuem um limite de três faltas. O excesso de faltas sem justificativas acarreta no desligamento do aluno ao CACE, podendo ser retomado após diálogo e acordo estabelecidos entre gestão e responsáveis pelo aluno. Os atendimentos acontecem de segunda à quinta-feira. Às sextas-feiras ocorrem os estudos de caso e planejamento com a equipe multidisciplinar e/ou visitas às escolas.

Este estudo de caso, conforme descreveu a diretora, são realizados sobre os casos considerados emergenciais, que precisam de investigação mais aprofundada. Alguém da equipe faz observação no espaço escolar, registra a rotina da criança, desde a acolhida ao intervalo, analisa aspectos de relação, socialização, aprendizagem, envolvimento, tudo se utilizando de um instrumental produzido pela instituição. Posteriormente a equipe se reúne, estuda e analisa os dados coletados a fim de, em consenso, encaminharem aos atendimentos mais adequados.

A avaliação e acompanhamento dos alunos são feitos através de relatórios que anualmente são encaminhados à escola, desde que esta solicite. Caso haja necessidade, a escola poderá ter acesso aos relatórios antes do período estabelecido.

Para que a pessoa com deficiência ou dificuldade de aprendizagem seja atendida pelo CACE o encaminhamento deve partir da escola, através de ficha de observação⁵⁴ preenchida pelo professor de sala de aula que descreve as dificuldades do aluno; ou pelas instituições parceiras⁵⁵ que atendem pessoas com deficiência no município. Em ambos os casos, a matrícula em escola regular é condição para matrícula no CACE.

⁵⁴ Instrumento de observação do professor orientado pela Secretaria Municipal de Educação de Horizonte – SMEH e pelo CACE.

⁵⁵ Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS, Centro de Atendimento Psicossocial – CAPS, Centro de Reabilitação Funcional de Horizonte e Programa pessoas com deficiência – PPCD. O PPCD é um programa de responsabilidade do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS e oferece atividades socioeducativas e cursos profissionalizantes atendendo a demanda espontânea.

Seguido ao encaminhamento, é realizada anamnese com a família a fim de apropriar-se do contexto ao qual pertence a pessoa atendida. Não é exigido o diagnóstico clínico para recebimento e atendimento educacional do aluno, a indicação realizada pelo professor de que o aluno possui dificuldades de aprendizagem ou características que venham a interferir em seu rendimento escolar são critérios que permitem o acompanhamento pelo CACE. Contudo, a instituição realiza avaliação para averiguar a real necessidade e, caso seja oportuno, encaminham para avaliação do médico neuropediatra para que seja realizado o diagnóstico.

Aqueles que residem distante do CACE, tem garantido pelo município seu deslocamento. No entanto, este transporte possui uma rota organizada e horários fixos para buscar e deixar os alunos em suas residências.

Algumas atividades de campo são realizadas com turmas divididas de acordo com sua deficiência. Para a coordenadora, essa divisão não pretende segregar, mas contribuir para a construção da identidade dos sujeitos e para o trabalho dos especialistas. Ilustra esta atividade com um passeio para a praia realizado com crianças autistas, colaborando para que os profissionais observassem as semelhanças e diferenças no grupo, para autonomia das crianças, já que não é permitida a participação dos familiares, e o convívio com os semelhantes.

No CACE⁵⁶ são desenvolvidos ainda projetos que oportunizam a interação com a família, entre eles o Projeto Casulo iniciado em 2011 e que visa “fortalecer a autoestima e potencializar as habilidades e competências” (HORIZONTE, s.d). Conforme relatos da diretora, a ideia surgiu da observação da quantidade de mães que levavam para fazer no CACE seus artesanatos enquanto esperavam o atendimento dos filhos. Foram realizadas reuniões com as mães que concordaram em partilhar seus conhecimentos. “Quem sabe fazer crochê ensina pra quem não sabe, ensina a costurar, a ideia não é de auxiliar na renda da família, mas de promover uma troca entre as mães. Atualmente o projeto conta com 12 mães efetivas e voluntários da comunidade”, afirma a professora Jasmin.

As oficinas iniciaram com os recursos das próprias mães e hoje, com a venda dos produtos em feiras, como as promovidas pelo município, o projeto tornou-se autossustentável. Ele tem caráter terapêutico e proporciona “momentos interativos, formação de novos vínculos, estimulação e treinos de habilidades, lazer e descontração” (HORIZONTE, s.d).

⁵⁶ Os dados referentes aos projetos e atividades desenvolvidas no CACE foram extraídos de um relatório produzido pelos profissionais do centro.

Existe um projeto de terapia comunitária em andamento para apoio à família. Em 2013 foi realizado por um grupo de estudantes universitários da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, uma experiência desta terapia comunitária com familiares de pessoas atendidas no CACE, que não teve continuidade devido à infrequência dos participantes. Na avaliação da coordenadora, isso se deve à dificuldade que muitas famílias apresentam em aceitar a condição de deficiência dos filhos.

Acreditando que este trabalho coletivo pode ajudar na evolução das pessoas atendidas no centro e na interação com a família, o grupo multidisciplinar que atua na instituição decidiu retomar a terapia comunitária, mas agora atrelando ao atendimento dos filhos, tentando reduzir as faltas. Será priorizado, em um primeiro momento, grupo de pais de crianças recentemente diagnosticadas com autismo, demanda que vem aumentando consideravelmente na avaliação da professora Jasmin. Relata ainda como sucederá este projeto:

[...] a gente vai fazer este trabalho de estabelecer rotina, de orientar, de explicar um pouco sobre o que é autismo, diante do conhecimento que cada um tem, se for necessário convidar o próprio neuropediatra pra poder tá fazendo uma fala de forma mais geral e, em seguida, a terapia comunitária, que é a forma de você ter a condição de falar, de dizer, de socializar seu problema, de ouvir o outro, de dividir [...] a gente vai se reunir, vai explicar a proposta pras famílias de uma forma muito sutil, dada a questão da resistência e tem mães de autistas que são assim, encantadoras, então é preciso que elas contagem, que as que não aceitam se sintam contagiadas por esse amor. O filho é meu, se a condição é essa eu vou ter que arranjar meios, estratégias pra poder conviver com essa diferença. (DIRETORA DO CACE) (SIC)

Observamos então o cuidado da instituição em acolher os pais e a intenção de estabelecer uma parceria com os mesmos. Para a diretora, a informação e a atenção são recursos fundamentais nesse processo e os reflexos de ações como essas são vistos inclusive em sala de aula, já que os familiares compreendem as especificidades de suas crianças. Há ainda o cuidado dos especialistas em orientar os pais quanto às ações a serem adotadas com os filhos no cotidiano. Estes diálogos acontecem dentro do tempo de atendimento do aluno, sempre que reconhecido como essencial pelos especialistas ou quando solicitado pelos familiares.

Quanto à relação com a escola, a diretora da instituição reconhece o distanciamento entre os atendimentos e a prática dos professores de sala de aula e AEE. Reflete ainda sobre a dificuldade que os professores apresentam para lidar com alunos com deficiência. Na avaliação da diretora, a formação (ou falta dela) tem relação direta com o modo como os professores agem diante da inclusão. Reconhece que as esferas

governamentais precisam investir na formação continuada dos professores, mas critica aqueles que utilizam este discurso para argumentar a pouca ou nenhuma ação em prol da inclusão.

Complementa dizendo que são raros os professores que procuram a instituição para acompanhar a evolução de seus alunos ou até mesmo para buscar o auxílio dos especialistas. Admite a pouca parceria com a escola e os entraves existentes nesta relação. Reconhece que ainda são poucas as que acolhem bem a equipe. Mesmo investindo em trabalhos de sensibilização nas escolas, explicando o que é o CACE, levando pessoas com deficiência para deporem sobre suas experiências, pouca foi a mudança nesta relação.

Para ilustrar esta situação, relata um ocorrido em uma escola que recebeu relatórios⁵⁷ produzidos pela instituição com os dados dos alunos que eram atendidos no CACE, com informações sobre serviços recebidos, horários, diagnósticos, dentre outros. A diretora afirma que a gestão da referida escola tratou com descaso esta documentação, sem compartilhar com o corpo docente. Em outros casos, as visitas realizadas pela coordenadora pedagógica do CACE não recebe atenção e apoio. Segundo informa, há casos em que a coordenadora pedagógica conversa com os professores nos portões das salas de aula, o que interfere na qualidade deste trabalho.

Reitera a importância da formação não só dos professores de sala de aula comum como também da gestão escolar, mas considera a atitude e a boa vontade muito importantes para a construção de uma relação colaborativa entre as instituições.

De fato, esse “mal estar” ou “maus jeitos” entre as instituições é também exposto nas falas das professoras de sala de aula, do AEE e da gestão da escola pesquisada. Para a professora do AEE, o CACE exerce a função de acompanhamento e atendimento especializado às crianças, mas poucas são às vezes em que existe um diálogo para troca de informações e sugestões sobre crianças que são atendidas mutuamente nos dois espaços (SRM da escola e CACE). A professora Beatriz afirmou em entrevista que nunca havia recebido visita de pessoas do CACE, compreende que a instituição oferece atendimentos aos alunos com deficiência, mas não tinha certeza se João, seu aluno, era acompanhado pela instituição.

Assim como a professora Beatriz, a professora Julia compreende os atendimentos oferecidos pela instituição, afirma ter recebido uma visita de acompanhamento e sabia informar que seu aluno era atendido no centro. A gestão da escola compreende o processo de encaminhamentos dos alunos para o CACE, sugere como importante que a professora do AEE

⁵⁷ Faz parte das atribuições do CACE produzir relatórios semestrais que apresentem uma síntese sobre a situação do aluno atendido. Estes relatórios são encaminhados às escolas onde o aluno está matriculado.

realizasse uma triagem desses encaminhamentos, que são indicados pelo professor de sala de aula, mas reconhece a falta de diálogo entre as instituições.

A coordenadora pedagógica e o diretor relataram que há visitas da coordenadora pedagógica para acompanhar alguns alunos e que já houve situações de parceria, como uma oficina de Libras produzida por um funcionário do CACE, mas acreditam que deveria haver mais destes momentos por reconhecerem esta instituição como uma referência no trabalho com pessoas com deficiência no município.

Na avaliação da coordenadora do CACE a escola *locus* desta pesquisa ainda não compreende o público alvo do atendimento da instituição, prova disso é o grande número de encaminhamentos que esta escola faz em comparação às demais. Há também repetição de encaminhamentos (um mesmo aluno é indicado para atendimento várias vezes). Para a diretora do CACE:

Eu não vejo que existe de fato essa harmonia ou pelo menos o compromisso de fazer que funcione, às vezes eles [gestores das escolas] não acreditam no CACE, eles dizem 'ah, mas é muito fácil atender numa sala com ar condicionado dois, três alunos', eles não sabem que a proposta é diferente. Então é dessa forma, não é assim 'vamos nos unir', vendo como mais uma ferramenta que o município oferece [...] fica muito direcionado ao encaminhamento para os atendimentos. Algumas escolas reconhecem que ajudou, mas outras dizem que 'não serve de nada'.
(DIRETORA DO CACE) (SIC)

Para superar esta situação, vem sendo planejadas pelos profissionais do CACE visitas aos professores de sala de aula comum, no período do planejamento institucional⁵⁸, estabelecendo parcerias e auxiliando o processo de inclusão. Há ainda sugestão da SMEH que em 2014 o CACE participe das formações continuadas existentes no município, abordando temas da inclusão relacionados com o trabalho docente. Na análise da diretora, as intervenções do CACE com a criança apresentarão resultados melhores se contarem com a parceria da família e da escola.

Outras atividades, festivas e de cunho social, também são realizadas pelo centro. Entre elas pode-se destacar a mobilização em meios de comunicação e panfletagem, caminhadas pela cidade, palestras e participação em celebração eucarística na Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla (agosto) com objetivo de divulgar, esclarecer e sensibilizar a comunidade quanto ao respeito às diferenças. Essas mobilizações também acontecem no dia mundial de conscientização do autismo (abril) e no dia internacional da Síndrome de Down (março).

⁵⁸ Período em que o professor está fora de sala de aula, mas na escola, para realizar planejamento.

Podemos identificar na realidade apresentada duas situações: a falta de diálogo entre as instituições e a responsabilização do outro sobre a função de assumir a procura pela efetivação desta relação. Podemos indicar aqui a necessidade de se construir uma ação colaborativa, que requer compreensão dos papéis que cada um assume no processo de inclusão de pessoas com deficiência.

4.3 Processo de elaboração do planejamento, livros didáticos e rotina em sala de aula

Considerando a importância e a direta relação existente entre planejamento e prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, é que optamos por abordar nesta seção o processo de constituição do planejamento, apresentando o tempo disponibilizado e as orientações e objetivos que regem este decurso.

As professoras possuem uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais, das quais aproximadamente um terço é destinado à ação de planejar suas aulas, para a qual destinam um dia fora da instituição e meio período na escola. Com frequência⁵⁹ neste dia fora da instituição as professoras participam de uma formação na Secretaria de Educação de Horizonte - SMEH, com outras professoras de 1º ano da rede pública de ensino, para formação ofertada no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC.

O PAIC⁶⁰ é um programa do governo estadual do Ceará que foi lançado em 2007, em parceria com a UNDIME/CE, UFC e UNICEF⁶¹. Tem por objetivo apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, os municípios devem aderir ao pacto cooperativo, comprometendo-se em cumprir as seguintes metas:

- priorizar a alfabetização de crianças, redimensionando recursos financeiros para os programas da área;
- estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente;
- rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho;

⁵⁹ Nos dias em que não há esta formação as professoras fazem seu planejamento em casa.

⁶⁰ As informações referentes ao PAIC foram coletadas do site: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>>, acesso em 30 de maio de 2014.

⁶¹ UNIDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; UFC – Universidade Federal do Ceará; UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

- definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito;
- implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente;
- ampliar o acesso a educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola;
- adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

Em contrapartida o governo do estado, através do PAIC, oferece apoio à gestão municipal, formação continuada aos professores de Educação Infantil ao 2º ano do ensino fundamental I, livros de literatura infantil para as salas de aula, e materiais didáticos para professores e alunos. No contexto observado identificamos que o município implantou um sistema de avaliação das crianças, em especial do 2ºano, assim como para avaliação anual dos professores concursados através do instrumental Avaliação de Desempenho⁶². Desenvolve o projeto Tempo de Mais Aprender de Horizonte - TEMAH⁶³ de incentivo à leitura e escrita e realizou seleção pública organizada pela CCV/UFC para diretores e coordenadores pedagógicos.

No âmbito do estado, verificamos que o governo oferece formação para os professores dos 1º e 2º anos, distribui para as salas de aula materiais didáticos (livros de literatura e didáticos, e jogos pedagógicos).

Remetemo-nos a esta formação continuada, pois de acordo com as professoras, atualmente está direcionada aos planejamentos. Nestes dias participam todas as docentes que atuam no 1º ano, que são divididas em pequenos grupos e cada grupo elabora a aula de um dia da semana. Em seguida estas produções são apresentadas ao grupo maior, para discussão. O planejamento semanal é consolidado pela formadora responsável, enviado para o e-mail das professoras e adaptado por elas conforme a realidade de cada turma. Desta forma, todos os primeiros anos do município apresentam um plano de aula padrão a ser aplicado. É indicado o uso do material didático do PAIC.

⁶² Este instrumento é enviado para as escolas e o diretor, junto com a coordenação e professores, preenchem a avaliação. Vale ressaltar que este instrumento é aplicado com todos os funcionários públicos concursados do município.

⁶³ De acordo com informe no blog Educa Horizonte, este projeto “visa ampliar o tempo de permanência na escola dos alunos de 2º ano que apresentam maiores dificuldades da leitura e escrita no turno regular, promovendo atividades específicas que possam contribuir para esse aprendizado”. Ainda de acordo com o blog, os alunos que participam do projeto são selecionados “com base em análises dos resultados de diagnósticos, avaliações internas e externas de leitura e escrita”. Disponível em: <<http://educahzt.blogspot.com.br/2012/07/projeto-tempo-de-mais-aprender-e-tema.html>>, acesso em: 12 de junho de 2014.

Durante o expediente de 4 horas em que o planejamento acontece na escola, as professoras organizam as atividades que realizarão, com base no plano de aula supracitado. Para tanto, repassam para o caderno de planejamento as ações estabelecidas, adequando algumas à realidade de sua turma, utilizando outros livros didáticos e pesquisas da internet para diversificar as atividades. Este material é entregue semanalmente à coordenadora pedagógica⁶⁴. Ainda nesse período, elaboram relatórios, avaliações e outras atividades, como os eventos realizados extraclasse na escola, tais como as festividades do dia das mães e dia das crianças, dia da consciência negra e feira cultural. Durante o período em que as professoras Julia e Beatriz ficam ausentes de sala para planejamento, as professoras de apoio Raquel e Marina, respectivamente, conduzem as atividades com as turmas.

Como um dos aspectos a ser observado na prática pedagógica propostos no Roteiro de observação *Index* é material e recurso, verificamos que as professoras dispõem de livros didáticos escolhidos pelos docentes no início do ano, os quais abordam os conteúdos das disciplinas de matemática, *Agora é hora de aprender*⁶⁵, e alfabetização e letramento, *Porta aberta*⁶⁶, e do material didático fornecido pelo PAIC, que conta com *Caderno de Atividades*⁶⁷ e um livro de histórias chamado *Parece...mas não é*⁶⁸, que serve de apoio para as leituras textuais e realização das questões propostas no *Caderno de Atividades*. Todos os alunos (exceto João) recebem os livros didáticos adotados pelo município e os fornecidos pelo PAIC, estes últimos utilizados diariamente durante as aulas. Observamos que a professora Julia associa, com mais frequência, o uso de todos os livros didáticos.

O *Caderno de Atividades* do PAIC é completamente em preto e branco (exceto material didático presente no anexo do livro), com poucas imagens, dividido em quatro etapas organizadas em oito semanas e cada semana composta de atividades subdivididas em três dias. Segundo Andrade (2009), as atividades propostas no livro são divididas em três tempos didáticos que tem o propósito de apropriação e uso da leitura e da escrita.

Estes tempos didáticos são organizados no livro do seguinte modo: Lendo e Compreendendo, que são textos para serem lidos, compreendidos e utilizados como base para

⁶⁴ O objetivo dessa entrega é de a coordenadora pedagógica ler o planejamento e fazer contribuições/sugestões. O que observamos é que esta ação está mais relacionada ao cumprimento de uma atividade exigida pela gestão do que um apoio pedagógico propriamente dito, já que não há diálogos nem sugestões propostas pela coordenação.

⁶⁵ PRADO, J.S.S. **Agora é hora de aprender**: alfabetização matemática – 1º ano. Base Editorial, Curitiba, PR: 2011.

⁶⁶ BRAGANÇA, A; CARPANEDA, I. **Porta aberta**: letramento e alfabetização – 1º ano. São Paulo: Editora FTC, 2011.

⁶⁷ ANDRADE, M.A.S.G. **Caderno de atividades Programa Alfabetização na Idade Certa**. Fortaleza: Seduc, 2011.

⁶⁸ ANDRADE, M.A.S.G. **Parece...mas não é**. Fortaleza: Seduc, 2008.

a realização das propostas seguintes; Aquisição da Escrita, que são atividades nas quais o aluno utiliza algum suporte como o texto lido, ditado feito pelo professor, imagem e sílabas para formação de palavras; e o Escrevendo do seu Jeito, que são atividades de escrita espontânea, solicitando a produção escrita das crianças (ver anexo A com ilustração de uma sequência didática presente no *Caderno de Atividades* e realizada durante as observações).

Observamos que as atividades propostas não induzem a um trabalho colaborativo já que as questões devem ser produzidas individualmente, em geral as questões propostas solicitam dos alunos ler e completar, algumas vezes utilizando os textos do *Parece...mas não é* como base ou outros textos presentes no próprio *Caderno de Atividades*. Encontramos também questões para ilustrar as leituras realizadas, ditados e escrita de textos solicitando que as crianças relatem o que compreenderam da leitura.

No final do *Caderno de Atividades* há um material didático ilustrado e colorido com imagens de animais e seus respectivos nomes, cartelas que apresentam a sequência de duas histórias presentes no livro *Parece...mas não é*, cartelas com as letras do alfabeto, e cartelas didáticas⁶⁹, que apresentam atividades relacionadas ao estudo da palavra, para os alunos completarem, tais como: número de vezes que abre a boca para falar uma determinada palavra? Quantas letras? Quantas sílabas? Qual a última sílaba? A palavra é grande ou pequena?

Na seleção dos conteúdos que são desenvolvidos em sala de aula alguns advêm do *Caderno de Atividades* do PAIC como, *paisagem urbana e rural e animais em extinção*, outros dos livros didáticos *Porta Aberta* e *Agora é hora de aprender*, como gênero textual *convite e medidas*.

O livro apoio *Parece...mas não é* possui uma apresentação atrativa, colorida, com adaptações de contos e brincadeiras populares infantis e fábulas, de autoria de Amália Simonetti⁷⁰. Podemos observar que as crianças apresentam mais dificuldade em ler as histórias deste livro do que do *Caderno de atividades*, isso porque, segundo algumas crianças expunham, “a letra é diferente” se referindo à letra cursiva. Já no *Caderno de atividades* a letra utilizada é a bastão, com as quais as crianças estão sendo alfabetizadas. Logo, as crianças que não conseguiam ler, memorizavam as histórias e repetiam, utilizando também as figuras com suporte de leitura.

Os livros adotados pelo município possuem aparência mais atraente do que o *Caderno de Atividades* do PAIC por apresentar imagens coloridas, textos e atividades

⁶⁹ Ver anexo B.

⁷⁰ Ver ilustração no anexo C.

diversificadas⁷¹. Além da apresentação colorida, que os tornam mais atraente para as crianças, propõem questões que contribuem para o acesso ao conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, situações problemas (como encontrar uma palavra dentro de outra), utilizam jogos, relacionam conteúdo com letramento e com a realidade cotidiana, apresentam diversidade de gêneros textuais, entre outros.

A professora Julia os utiliza para enviar como atividades de casa e em sala associando ao que é proposto pelo material do PAIC. A professora Beatriz utiliza os livros didáticos com menos frequência e não os envia para casa, sob a justificativa de que os alunos não trazem de volta no dia seguinte.

Além dos livros didáticos, as professoras possuem como recursos jogos pedagógicos e livros de literatura infantil. Destes, alguns ficam expostos e acessíveis diariamente aos alunos, enquanto outros ficam sob supervisão da professora e são utilizados somente em atividades propostas, como a roda de leitura.

Em sala de aula a rotina de condução das atividades sugeridas na formação do PAIC, deve ser organizada na seguinte sequência: acolhida (20 minutos), Tempo de gostar de ler, Prática de leitura e oralidade, Prática de aquisição de escrita, Intervalo do lanche, Escrevendo do meu jeito e 50 minutos destinados à outra área do conhecimento. Para este último momento, as professoras deveriam elaborar um planejamento constando: disciplina, competência, metodologia, recursos, atividades de classe, atividade de casa.

Esta sequência está diretamente relacionada à organização do *Caderno de Atividades* do PAIC, descrita anteriormente. Mesmo existindo esta orientação, as professoras organizam diferentemente suas rotinas em sala de aula, nem sempre seguindo a sequência sugerida.

4.4 Como são realizadas as práticas pedagógicas em salas mistas de uma escola do município de Horizonte/CE

O presente relato trata da descrição e análise das práticas pedagógicas realizadas em duas salas de 1º ano do Ensino Fundamental I que possuem alunos com deficiência matriculados. As professoras Beatriz e Julia, que atuam nestas salas, a primeira no turno da manhã e a segunda no da tarde possuem, respectivamente, uma criança com Microcefalia e uma com Transtorno do Espectro do Autismo.

⁷¹ Ver anexo D.

Esta narração se baseia em dados coletados a partir da técnica de observação participante tendo como suporte e orientação o roteiro elaborado com base no *Index*. As observações foram realizadas por cerca de dois meses, de 21 de outubro a 06 de dezembro de 2013. Na sala da professora Beatriz tivemos um total de 21 observações, enquanto na professora Julia totalizaram 16 observações. Esta diferença se deu devido à ausência desta última por alguns dias devido problemas pessoais. Outras 2 observações foram destinadas às aulas regidas pelas professoras apoio de cada turma, Marina e Raquel, num total de 4 observações. Em geral as observações ocorreram em dias de terça, quarta e quinta, exceto as das professoras apoio, que ocorreram às sextas-feiras. Nas segundas-feiras, dias nos quais as professoras estavam realizando planejamento na instituição, foram realizadas as entrevistas.

Estas observações focalizam a relação das professoras com seus alunos com deficiência no contexto de sala de aula mista e o modo como as mesmas realizam suas práticas pedagógicas a fim de atender (ou não) as especificidades de sua turma.

Neste estudo vamos considerar como práticas pedagógicas o “conjunto de interações, procedimentos, variáveis que intervem e se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade, metodologia, aspectos materiais da situação, estilo de professor, relações sociais, conteúdos culturais” (ZABALLA, 1998 *apud* LUSTOSA, 2009, p.44), acrescentando o que diz Garcia (2005, p. 34) que esta prática depende “das decisões individuais [do professor] que não estão isentas da influência de normas coletivas e de regularizações organizacionais”.

No processo de ensino-aprendizagem, objeto das práticas pedagógicas, consideramos o professor como agente primordial, assim como fazem Lunardi e Pletsch (2009), “pois as suas experiências como professor e ex-aluno, as características da turma, bem como a organização da instituição escolar e as prescrições curriculares do sistema no qual se insere, acabam por definir suas opções didáticas” (LUNARDI, 2004, *apud* PLETSCHE, 2009a, p. 131) e essas opções, segundo as autoras, determinam o sucesso e o fracasso na aprendizagem.

É certo que o foco desta pesquisa está na prática pedagógica, nesta seção sendo considerado o modo como as professoras desenvolvem seu trabalho em sala de aula junto aos alunos com deficiência, considerando suas escolhas, as atividades, os métodos, técnicas, estratégias e procedimentos sem, contudo, desconsiderar as influências do contexto no qual estão inseridas e suas percepções sobre a inclusão e sua prática.

Nossa análise pretende verificar se as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras contribuem para a participação e aprendizagem de seus alunos, incluindo aqueles

com deficiência. A narrativa é subdividida em seções organizadas em função das práticas pedagógicas observadas de cada professora, primeiro da turma da professora Beatriz e em seguida da professora Julia.

4.4.1 Como são realizadas as práticas pedagógicas da professora Beatriz

Esta seção é destinada à descrição e análise das práticas pedagógicas realizadas pela professora Beatriz em sua turma de 1º ano, durante as observações, com foco nos oito dias nos quais João esteve presente. Descrevemos e analisamos as práticas com a pretensão de verificar se estas favorecem a participação e a aprendizagem da turma, em especial de seu aluno com deficiência.

Na análise, verificamos a interação do aluno com a professora e com os demais colegas, a organização didático-pedagógica da professora a partir das estratégias, procedimentos, recursos, participação e de seu compromisso em escolarizar a turma.

Demonstramos primeiramente a rotina da turma. A professora segue a ordem estabelecida no planejamento do PAIC, exceto sobre o planejamento de outra área de conhecimento após a sequência proposta no livro *Caderno de Atividades*. Ela centra sua atuação nas atividades do livro do PAIC, o qual utiliza todos os dias. Foram pontuais os momentos nos quais a professora Beatriz utilizou os livros *Porta Aberta e Agora é hora*.

Em sua rotina costuma organizar a turma indicando o lugar onde as crianças devem sentar. Utiliza a estratégia de separação por gênero para evitar a conversa entre as crianças, assim a disposição fica de uma menina, um menino, uma menina, e sucessivamente (ver figura 7), alterando esta organização quando a turma está conversando excessivamente ou quando precisa dividir os alunos em grupos menores ou em duplas, para a realização de uma atividade. Mas, de modo geral, a turma esteve organizada em forma de “U” (ver figuras 4 e 5, p.92).

Figura 7 - Organização menina-menino



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

Quanto a João, sempre fica na fileira de trás, como mostra a figura 8, que indicam os locais onde João costuma dormir e sentar.

Figura 8 - Locais onde João costuma dormir e sentar



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

Inicia a programação fazendo a acolhida com a turma, organizando-os em círculo, fazendo oração e cantando músicas de “bom dia”. João costuma participar destes momentos. Em seguida verifica as atividades de casa dos alunos, solicitando que estes se organizem em fila em frente ao seu birô. Feita a verificação, distribui os livros *Caderno de Atividades*,

solicitando, ocasionalmente, o auxílio das crianças para a distribuição. Inicia as atividades de classe no livro, pede aos alunos que abram na página indicada, lê o texto necessário para realização da atividade (que pode ser do próprio livro ou do *Parece...mas, não é*).

Depois da leitura, explica o que deve ser feito na atividade e dá o comando para as crianças iniciarem. Às vezes senta e espera que as crianças venham a sua procura caso tenham dúvidas, em outras vai de cadeira em cadeira. Essa dinâmica (atividade-correção) perdura até a hora do lanche e recreio. Os alunos recebem a função de levar para a cantina a louça que foi utilizada por eles na merenda. Entre o período do lanche e recreio, como os alunos ficam mais ansiosos e agitados, a professora deixa que eles vejam os livros de história. No retorno do recreio os alunos repousam de cabeça baixa.

Continua a realização da atividade. Quando a turma conclui, a professora corrige na lousa, explicando as respostas. Quando a atividade de casa é uma atividade fotocopiada colada no caderno, a professora vai de cadeira em cadeira colando. Quando é uma atividade no caderno copiada da lousa, os alunos logo que concluem a atividade de classe e a correção, iniciam a cópia no caderno. Há dias em que as crianças não conseguem finalizar a cópia antes da chegada dos pais. Alguns destes entram em sala e copiam a atividade para os filhos e a professora não se opõe.

Observamos que nos momentos nos quais os alunos ficam livres de alguma atividade, como antes do término da aula ou no horário entre o lanche e o recreio, a professora os deixa à vontade para pegarem os livros de histórias na estante. Nos dias em que a turma é levada à biblioteca⁷², João não participa, o que o deixa agitado, sendo levado por Valter para o parquinho.

As descrições que seguem pontuam algumas práticas desenvolvidas pela professora e o modo como João participa (ou não) das mesmas.

Prática 1: a acolhida. Todos ficam de pé, em círculo, fazem a oração e cantam. João permanece sentado na cadeira, a professora o chama para participar, mas ele se recusa fazendo ruídos como se chorasse. Quando a turma começa a cantar, ele levanta e se junta aos outros, ao lado da professora, sem dar as mãos. Ao retornarem aos lugares, João senta ao lado de um colega, faz ruídos com a boca e o cospe, sem intenção aparente de agressão. A outra criança demonstra não ter gostado, mas permanece ao lado dele. João retorna para sua cadeira. Em outros momentos de acolhida, a situação é semelhante. A professora não utiliza este momento para conversar com a turma, promover uma relação de afetividade com os alunos,

⁷² As idas à biblioteca durante o período de observação ocorreram em dois dias tendo em vista que a professora responsável estava de licença médica e não fora substituída por outro profissional.

estretar as relações, tendo em vista a importância da afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (WALLON, 1995). A turma apenas executa os comandos de ficar de pé, cantar e imitar movimentos.

Prática 2: roda de leitura. A prática de realizar roda de leitura consiste em organizar a turma, geralmente em círculo, para que tenham contato direto com os livros, folheando, vendo as imagens, lendo para que, em um segundo momento, partilhem com o grupo.

Nos dias em que faz esta atividade, ocorre antes de iniciar as atividades de classe no livro didático. A professora faz uma roda de leitura com as crianças sentadas no chão, põe no centro da sala uma caixa de livros e as crianças escolhem o que querem ler. Ela não senta no chão com as crianças. João não compartilha deste momento e nem é estimulado pela professora a participar. O auxiliar pega um livro da caixa e leva para que João folheie, mas ele começa a rasgar e Valter guarda o livro. A professora encerra a atividade sem fazer retomadas, nem diálogo com as crianças, elas apenas guardam os livros e retornam aos seus lugares.

Na sequência, a turma inicia a realização de atividade, como demonstramos na descrição a seguir: os alunos são orientados a abrir os cadernos para copiarem uma lenda exposta no quadro; concluída a cópia, a professora realiza um ditado com base na lenda apresentada, sem haver relação das atividades com a proposta da roda de leitura. João não participa. Não observamos diferença entre a roda de leitura e os momentos que as crianças ficam livres para pegar os livros na estante, exceto o fato de poderem estar sentadas no chão, em círculo.

Prática 3: explicação de conteúdo. Apresentamos dois momentos da aula nos quais a professora conduz a explicação sobre um conteúdo, *medidas* de espaços. A professora não conversa com a turma inicialmente para verificar o que conhecem sobre o tema e inicia com a atividade proposta no livro *Agora é hora* que consiste em medir, com os pés, a largura e o comprimento da sala. A professora então escolhe uma criança para fazer a atividade enquanto as demais observam e contam juntas. Depois de contarem, anotam no livro a resposta.

João não participa desta atividade assim como não há um estímulo à sua participação, o que entendemos ser possível por se tratar de uma atividade prática, mas nem mesmo o livro ele recebe. Verificamos que não há uma contextualização da proposta, as crianças apenas executam e muitas parecem não compreender o que fazem, apenas realizam o que lhes é solicitado. A proposta de atividade é boa, propicia uma interação entre a turma por

se tratar de uma atividade concreta, mas a professora não a utiliza estratégias que promovam esta interação. Para Freschi (2008), em alguns momentos o ensino precisa utilizar materiais ou ações concretas assim como situações-problemas que envolvam efetivamente o aluno no estudo.

Em outro momento, ainda sobre o tema *medidas* a professora promove com a turma uma atividade de matemática, do livro *Agora é hora*, solicitando que as crianças contem quantos copos de 200ml cabem em uma garrafa pet de 2 litros. A professora divide a sala em dois grupos, cada um com um representante que fica responsável por realizar a contagem, enchendo os copos com água e colocando nas garrafas. A água está em dois baldes, uma para cada grupo. A professora utiliza da competição para estimular a participação da turma. Ao terminarem as crianças anotam a resposta no livro. João não participa, fica agitado e é levado para fora da sala.

Observamos que na verdade a professora não explica os conteúdos, não acessa o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. Apenas propõe atividades, orienta a execução, mas não faz retomadas, não relaciona com o cotidiano das crianças e não dá significado às propostas.

Apresentamos a seguir três relatos do cotidiano observado em dias nos quais João esteve presente, a fim de ilustrar situações específicas vivenciadas pelo aluno em sala de aula, além de expor a relação dele com a professora e os colegas, assim como a dinâmica da aula e as estratégias pedagógicas da professora.

Dia 1: neste dia Valter passa parte da manhã em outra sala substituindo uma professora que chegaria apenas depois do recreio. A professora queixa-se sobre a retirada de Valter da sala para substituir professores, como se ele fosse um professor apoio, afirmando que chamaria a atenção do mesmo sobre esta situação.

João fica na sala sem auxiliar, mas a professora solicita que uma colega, que já tem relação de cuidado com ele desde a Educação Infantil, fique o acompanhando. A menina o coloca para sentar ao seu lado. Pacientemente, limpa a baba de João, se protegendo para que ele não a cuspisse e o busca para retornar a seu lugar sempre que ele se levanta e caminha pela sala.

A professora põe na lousa um texto para as crianças copiarem. Em seguida, faz a leitura coletiva (ela lê apontando e as crianças repetem). João caminha pela sala, mexe com os colegas, derruba alguns materiais, enquanto a professora continua a atividade, sem fazer qualquer intervenção. A menina vai até ele e tenta levá-lo de volta à cadeira. Ele se recusa, vai à lousa, põe o dedo sobre as letras e encosta-se à professora, que pede para ele sentar-se. João

senta no chão. A colega vai novamente tentar levantá-lo, mas ele não obedece e permanece onde está.

Depois de um tempo ele levanta e fica brincando no armário, abrindo e fechando a porta. A professora resolve pegar um livro e o entrega. João pega o livro e vai para o colchonete, onde o folheia, vê as gravuras, faz ruídos com a boca, mas sem gritos, e não danifica o livro, como mostram as figuras 9 e 10. Depois continua sentado em seu colchonete. A professora prossegue desenvolvendo as atividades com a turma.

Figura 9 - João vendo o livro que recebeu da professora



Fonte: registro fotográfico da pesquisado

Figura 10 - João sentado no colchonete



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

Durante o lanche, a colega que cuida de João o põe sentado na cadeira. Algumas crianças vão até ele e ficam imitando um gesto que costuma fazer com as orelhas. João parece mais animado, faz ruídos com a boca e garganta. Quando começa a cuspir (demonstrando aparente alegria), os colegas saem de perto. Algumas crianças permanecem brincando perto de João, que fica observando. A professora não faz nenhuma interferência nestes momentos, organiza seu planejamento enquanto as crianças lancham e brincam a espera do recreio. Um colega vai até João e brinca com ele como se fosse um bebê. João começa a brincar e a professora exclamou: “*para de mexer com ele que ele para de gritar!*”. A professora então dá um jogo matemático, de encaixe (ver figura 11) para João, que fica sentado no chão, próximo ao armário, brincando até o horário do intervalo.

Figura 11 - João brincando com o jogo matemático



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

No recreio a irmã de João vai buscá-lo. No retorno, Valter vem o acompanhando, mas João não aceita entrar em sala, chorando e gritando muito. Então o auxiliar o leva para o parquinho. A professora não toma nenhuma atitude nem tenta incentivar João a entrar em sala.

A professora dá continuidade à atividade com a turma, realiza as correções, momentos que pouco dá espaço para as falas das crianças, geralmente ela mesma responde as perguntas. Logo após, põe na lousa uma atividade para que as crianças copiem no caderno, para a casa. Esta atividade está no livro didático dos alunos, mas a professora diz que é difícil mandar o livro para casa, pois geralmente as crianças não o trazem de volta.

Dia 2: depois de faltar três dias consecutivos, João chega atrasado à sala e as crianças demonstram felicidade com sua chegada: “*olha, o Joaozinho chegou!*”. A turma está

se organizando para a acolhida. A professora o convida a participar, a princípio ele não aceita, mas aos poucos se aproxima, fica dentro do círculo e dá a mão à professora, fazendo gestos chamando Valter para participar com ele. João parece feliz com este momento, os colegas o abraçam e falam com ele.

Encerrada a acolhida, a professora dá início às atividades, como de costume. Ao sentarem, Valter pede uma folha de caderno a uma criança, pois João não tem nenhum material escolar (lápiz, caderno, livro), escreve o nome João e desenha uma flor nesta folha e a entrega para o menino pintar com giz de cera. A criança demonstra dificuldade em segurar o lápis, mas pinta o desenho (ver figura 12). Uma amiga chega perto dele para ver o que estava fazendo e ele balbucia sons como se conversasse com ela, mostrando o que fazia. Por causa do barulho a professora pede à menina que sente.

Valter insiste que João continue pintando, dá-lhe uma folha em branco e vai o estimulando a colorir. Paralelamente, conversando com Valter sobre o lápis ser inadequado para João, ele disse que havia conversado com a professora do AEE sobre isso e ela havia afirmado ter encomendado um adaptado, mas ainda não recebera. Enquanto João realizava a atividade proposta por Valter, a professora passa nas cadeiras verificando quem havia feito a tarefa de casa. João continua pintando, mas a professora não para para ver o que ele faz, tão pouco diz frases de estímulo, como *“olha, como está bonito”*. Valter se levanta para auxiliar a professora com a atividade de classe e João permanece sentado, agora sem fazer nada. Levanta-se em seguida e fica olhando o parquinho pelos combogós da sala.

Figura 12 - João pintando a atividade proposta por Valter



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

Figura 13 - João pintando com giz de cera



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

Após a conclusão das atividades, a professora deixa a turma livre para leitura dos livros disponíveis na estante e no expositor do PAIC. Algumas crianças se aproximam de Valter e o pedem para ler uma história, e ele o faz. Mas João não participa deste momento, permanecendo sentado no chão perto dos livros (ver figura 14). Percebemos que as crianças possuem uma relação afetiva com Valter melhor do que com a professora. Acreditamos que isso se deve ao fato dele estar convivendo com a turma há mais tempo, por estar mais disponível, brincando e lendo para as crianças, o que a professora não costuma fazer.

Figura 14 - João próximo aos livros de história



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

Dia 3: João passou cerca de duas semanas sem ir para aula. Segundo a professora, a irmã dele avisou que ele estava muito gripado. Ao retornar, vem acompanhado da mãe que o deixa em sala e sai sem conversar com ninguém, enquanto o menino fica chorando. Nem Valter nem a professora fazem algo para tentar acalmá-lo, ficam olhando até que João sai de sala e pega a mão de Valter para caminhar. O auxiliar se nega e o chama para voltar para a sala, João faz que não com a cabeça e o auxiliar não insiste, o levando para passear pela escola. A professora não faz nenhuma intervenção e fica olhando à distância enquanto organiza os outros alunos.

Ao retornar, João se recusa a entrar, mas Valter insiste e ele aceita. A professora não o convida para ingressar em sala. Valter se ausenta momentaneamente da sala, enquanto isso pego uma folha do diário de campo, escrevo o nome João e desenho um boneco o representando. Ajudo a cobrir o nome, mostro as letras, estimo que pinte com cores variadas, utilizando lápis de cor maior. João demonstra alegria e interesse em fazer, fica rabiscando e mostrando o que faz. Passado certo período, deixa a atividade de lado e vai caminhar pela sala. Retorna para a cadeira e continua rabiscando a folha que lhe dei.

Concomitantemente, a professora se aproxima e me confidencia que havia procurado a professora do AEE para pedir que providenciasse algumas atividades para que Valter aplicasse com João. Disse ainda que havia falado com Valter sobre suas saídas de sala para substituir outros professores, pedindo que não o fizesse nos dias em que João estivesse presente.

No retorno do recreio, diferentemente do habitual, João entra sem queixas em sala, vai para o armário e fica batendo as portas. A professora pede para ele parar, “*ei, não pode fazer isso*”, mas o menino continua. Valter também chama sua atenção, mas ele prossegue até que a professora retira um jogo, dominó de sílabas, do armário e dá para que ele brinque. João derrama as peças no chão e as coloca novamente na caixa (ver figura 15), permanecendo assim por um bom tempo.

Figura 15 - João brincando com o jogo dominó de sílabas



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

Enquanto isso, a professora e o auxiliar conversam. Ela fala para ele sobre as atividades que precisa desenvolver em sala com João e que havia pedido à professora do AEE para providenciar algumas. Valter diz que já havia falado com ela anteriormente e que estava aguardando um retorno. Depois da conversa, Valter pega João e sai de sala, mesmo ele não estando agitado nem gritando. O jogo fica espalhado no chão. A professora solicita que outra criança guarde.

Consideramos que a ação apresentada pela professora e pelo auxiliar de buscar junto à professora de AEE uma atividade para ser desenvolvida em sala com João é reflexo da presença da pesquisadora em sala de aula e das entrevistas nas quais questionamos sobre o que João fazia em sala e de quem era a responsabilidade de providenciar atividades para ele.

Concordamos com Zuqui (2013) quando afirma que a presença do pesquisador na escola, em especial na sala de aula, provoca nos sujeitos uma auto avaliação, levando-os a “refletiram sobre sua atuação, pois o fato de participar de um estudo significa colocar em evidência para outras pessoas seu saber/fazer, podendo ressignificá-los” (p.200). De certo modo, foi o que presenciamos na sala de aula da professora Beatriz, que seguida das entrevistas que questionaram, por exemplo, sobre o fato de João não realizar nenhuma atividade, buscou a professora do AEE e o auxiliar de sala para providenciar alguma atividade que pudesse ser aplicada com o aluno. No entanto, a professora continuou atribuindo esta responsabilidade para outros profissionais, tendo em vista que ela mesma não buscou planejar/pesquisar esta atividade, mas sim solicitou à professora do AEE que providenciasse.

Dia 4: passado alguns dias do exposto no dia 3, Valter trouxe para a sala uma atividade selecionada pela professora do AEE para ser aplicada com o João. A atividade, segundo consta no enunciado, solicita que a criança cubra os pontilhados e cole bolinhas de papel em uma gravura de um guarda-chuva (ver figura 16). No entanto o auxiliar solicita apenas que João pinte o desenho. Outra novidade é o material didático que Valter adaptou para João. Como não tem lápis de cor de espessura grossa nem um engrossador de lápis, para facilitar o manuseio de João, juntou alguns lápis de cores e prendeu com fita gomada (ver figura 17).

Figura 16 - Atividade desenvolvida com João



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

Figura 17 - Adaptação dos lápis de cor feita pelo auxiliar



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

Durante a realização da atividade, Valter orienta e estimula João a fazer, enquanto a professora não acompanha, o que a nosso ver comprova a transferência da responsabilidade de escolarização para o profissional auxiliar e para a professora do AEE (na seleção das atividades). Quanto à realização da atividade, João a faz com satisfação e empenho. Mas com o passar do tempo a mesma se tornou desinteressante para a criança que começa a bater os lápis contra a cadeira. A professora reclama com ele e pede que tenha cuidado com os lápis.

Identificamos que algumas mudanças foram ocorrendo ao longo de nossa presença em sala de aula em relação a João. O interesse demonstrado tanto pelo auxiliar quanto pela professora em buscar atividades e a insistência do auxiliar em tentar manter João em sala foram as que chamaram mais atenção. A professora também tentou estimular a criança a permanecer em sala em alguns momentos. Nos dois últimos dias observados nos quais João esteve presente, ele demonstrou menor resistência em estar em sala. Outras duas atividades foram ainda aplicadas com João, semelhantes à apresentada na figura 16.

De modo geral, verificamos alguns aspectos presentes na prática pedagógica da professora Beatriz que entendemos caminhar em sentido oposto ao da inclusão. A professora segue uma rotina estabelecida por ela, fundamentada nas orientações do PAIC e sem a colaboração das crianças. Não iniciava as aulas partindo do conhecimento prévio das crianças, nem de fatos recentes ou do cotidiano, como recomendam Ferreira e Martins (2007) e Freschi (2008). A sua prática está organizada numa sistemática fechada, seguindo o roteiro de acolhida, realização de atividades do livro, recreio, continuação de atividades e atividade de casa. Foram pontuais as situações em que propôs uma atividade diferenciada ou interessante para a turma, estando sempre centrada naquilo que é acordado no planejamento. Tinha como principal suporte o livro *Caderno de atividades*. Preocupava-se muito em terminar o ano com todas as atividades propostas neste livro realizadas.

A dinâmica da aula não atendia à diversidade, tendo em vista o predomínio das atividades de cópia e de escrever no livro, o que não envolvia a turma. Muitas vezes percebemos o desinteresse dos alunos, o que supomos estar relacionado também a pouca diversidade de recursos. Foram pontuais as vezes em que a professora utilizou desenho, jogo ou atividades concretas, como apresentadas no relato da prática 3, e esse uso era indicado pelas atividades do livro, e não planejadas por ela com a intenção de atender à diversidade da turma.

Durante o período de observação identificamos o pouco incentivo dado pela professora para um trabalho colaborativo entre os alunos. É certo que houve situações nas quais ela dividiu o grupo em pequenos grupos ou duplas para a realização de alguma atividade, mas não havia a tutoria entre pares, na qual um aluno “mais adiantado” ajudasse outro “menos adiantado”, como propõem Ferreira e Martins (2007), Glat e Pletsch (2012a, 2012b), Pletsch (2009a).

A ludicidade não se apresenta em seu cotidiano. Não há momentos de contação de história, apenas leituras dos textos propostos para a realização das atividades do livro e leituras feitas pelas próprias crianças. Nem mesmo nos momentos de roda de leitura ou nos quais estimula que a turma busque livros de história, a professora promove o diálogo com os alunos, nem entre eles, assim como não organiza estratégias que tornem a contação de histórias um momento interessante para o aluno.

A professora demonstra não se sentir a vontade com a movimentação e conversa entre as crianças, por isso as organiza de modo a evitá-las e solicita constantemente que permaneçam sentados e em silêncio, inclusive em momentos nos quais estão ociosos ou realizando as leituras dos livros.

Na realização das atividades e exposição de conteúdos, não estimula a turma a questionar sobre os assuntos, assim como não os relaciona com o cotidiano das crianças. Em geral, foram poucos os momentos que observamos de diálogo e interação entre a professora e a turma.

Quanto a João, identificamos que a professora demonstrou não se sentir responsável por ele, indicando sempre que a seleção e realização das atividades deveriam ser realizadas pela professora do AEE e pelo auxiliar, respectivamente. No período de observação, não elaborou/realizou nenhuma atividade direcionada ao menino. Sua prática pedagógica seguia uma mesma rotina ele estando ou não em sala, o que demonstrava sua descrença e falta de conhecimento quanto à capacidade de aprendizagem do menino. Na avaliação de Pletsch (2009a), “a partir do momento em que o professor toma a dificuldade do

aluno como empecilho para a aprendizagem, não busca caminhos alternativos para que o processo ocorra satisfatoriamente” (p.162).

João esteve alheio aos acontecimentos em sala de aula. Em nenhum momento recebeu os livros, não era estimulado a participar das atividades, exceto a acolhida. A professora não preparava sua prática para atender as especificidades da condição de João. Na percepção da professora, João frequentava a escola apenas para ser socializado, e não apresentava condições de aprender. Entendemos que esta percepção está atrelada ao modelo médico de deficiência, dando ênfase ao comprometimento do aluno e refletindo em sua prática de modo que, na maioria do tempo em que presenciamos a convivência de João na sala, para professora parecia que ele não estava lá, reflexo de uma cultura da incapacidade (PLETSCH, 2009a).

Analisamos que a prática da professora reflete ainda uma crença da homogeneidade da turma, na qual todos apresentam um padrão único de comportamento, de ritmo, de aprendizagem e de experiência e, aqueles que não estão adequados são considerados público e responsabilidade da Educação Especial. Ilustra ainda uma situação que, de acordo com Fontes, Glat e Pletsch (2007) é observada nas escolas, a de apresentarem um discurso inclusivo, de aceitação à diversidade, mas que “no dia-a-dia não atendem suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem” (p.348).

Entendemos que a falta de apoio recebido pela professora, tanto do AEE como da coordenação pedagógica, contribuíram para que a prática pedagógica da professora Beatriz não sofresse mudança. Ressaltamos ainda que o comprometimento apresentado por João, a falta de formação inicial e continuada e a postura negativa da professora diante da deficiência são também determinantes de uma prática pedagógica que não oportuniza a participação e a aprendizagem de seu aluno.

Por fim, percebemos que a professora não se sentia a vontade com a turma, com a série em que estava atuando, talvez por preferir lecionar na Educação Infantil ou por ter assumido nos últimos meses do ano. Isso também parecia refletir no modo como se relacionava com as crianças, sem muita afetividade e interação. Concordamos com Pletsch (2009a) quando afirma que práticas desse cunho não contribuem para que os alunos superem suas dificuldades, destacando que “a aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas [...] planejadas e sistematizadas de forma intencional” (p.157). De fato, identificamos que o modo como a professora planeja e realiza sua prática pedagógica não contribui para a participação e a aprendizagem do aluno com deficiência presente em sua sala de aula.

4.4.2 Como são realizadas as práticas pedagógicas da professora Julia

Neste tópico apresentamos as práticas pedagógicas realizadas pela professora Julia durante o período de observação, assim como a postura de Carlos diante das propostas e algumas estratégias utilizadas pela professora. Enumeramos as práticas para tratar de situações específicas que ocorreram em sala de aula. Refletimos ainda como essas práticas pedagógicas contribuem, ou não, para a participação e aprendizagem de Carlos.

Expomos a principio a rotina de sala de aula. A professora segue parte da sequência estabelecida no planejamento do PAIC. Ela realiza com a turma as atividades propostas no *Caderno de Atividades* na ordem estabelecida, seu diferencial está no modo como conduz a realização das atividades, utilizando métodos e estratégias diversificadas para envolver os alunos.

Em sua rotina não faz os momentos de acolhida, mas cumprimenta os alunos ao chegar à sala. Em seguida organiza o grupo para o início das atividades, mas sem determinar o local em que os alunos sentarão. Muda a organização da turma nos momentos nos quais os alunos estão mais agitados e conversando excessivamente. Essa mudança também é solicitada quando a atividade proposta exige uma organização de sala diferente, como os trabalhos em duplas e em grupos.

Inicia a programação da tarde verificando as atividades de casa dos alunos, passando de cadeira em cadeira ou pedindo que se organizem em fila em frente ao seu birô. Em seguida, a professora corrige a tarefa e inicia as atividades de classe. Com frequência, as atividades desenvolvidas em classe estão relacionadas aos livros didáticos. O diálogo com a turma e a realização das atividades perdura até o horário de saída para o lanche e recreio.

Quando os alunos retornam costumam ficar de cabeça baixa por alguns minutos e retomam as atividades de classe. Próximo ao horário de encerrar a aula, a professora organiza a tarefa de casa que pode ser no livro didático fornecido pela escola ou, uma atividade copiada no caderno pelos alunos ou ainda, o que acontece na maioria das vezes, atividades coladas nos cadernos. Por fim, os alunos organizam seu material escolar e aguardam a chegada dos pais.

Essas atividades de casa coladas nos cadernos são folhas fotocopiadas que apresentam atividades de escrita tais como: formação de palavras, completar as sílabas, ligar palavras às suas respectivas figuras e não tem relação com as discussões desenvolvidas em sala já que, de acordo com a professora, elas são elaboradas e entregues pela coordenação.

A professora costuma explicar à turma o que deve ser feito na atividade de casa já que, segundo ela, nem todas as crianças tem o acompanhamento dos pais, assim como não

possuem agenda, e que faz a explicação para auxiliar e estimular as crianças na resolução da tarefa.

De modo geral, a professora costuma atribuir funções aos alunos, em especial àqueles que se encontram mais agitados. A eles solicita que distribuam e recolham os livros didáticos entre os colegas, que deixem na cantina a louça que foi utilizada no lanche e que ajudem na organização dos materiais nas estantes. Os alunos ajudam também na colagem das atividades de casa no caderno.

Expomos aqui uma prática corriqueira (apresentando a dinâmica em diferentes dias de aula) que é a realização de atividades do livro didático do PAIC (*Parece... mas não é e Caderno de Atividades*) a fim de demonstrar como a professora a conduz e como os alunos respondem a essa proposta, em especial Carlos.

Os livros são distribuídos pelas próprias crianças. Carlos recebe os seus, mas não demonstra interesse, coloca-os embaixo da cadeira e continua a ver os livros de histórias que pegou logo que entrou em sala. O texto abordado é *Vamos passear no bosque enquanto seu lobo não vem*, que possui uma versão cantada e cartazes expostos na sala com imagens que representam a história. Como as crianças já conhecem a história, participam bem da leitura, exceto Carlos que apenas observa e retorna para os outros livros. A professora costuma seguir a seguinte sequência: lê para a turma ou os alunos leem em voz alta, em seguida, conversam sobre a história e iniciam a produção das atividades no livro didático do PAIC relacionadas ao texto lido.

Durante a realização da atividade, a professora costuma explicar e auxiliar os alunos que tem dúvidas e solicita que um aluno que consegue fazer colabore com um colega que não está conseguindo. Percebemos que nas situações em que a professora propõe o auxílio entre os colegas, não há uma orientação de como esta ajuda deve ser realizada. Apenas quando percebe que uma criança está resolvendo a atividade no lugar da outra é que conduz esta organização em duplas, explicando como deve ser desenvolvido este trabalho de cooperação. Na imagem a seguir, vemos uma ilustração do trabalho colaborativo em duplas entre as crianças:

Figura 18 - Crianças em atividade colaborativa



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora

Essa estratégia de tutoria entre pares é comumente utilizada com Carlos. Outra estratégia que a professora aplica com os alunos que apresentam dificuldade em resolver as atividades é colocá-los a seu lado, no birô, para facilitar a orientação à criança (ver figura 19). Costuma ir também às cadeiras dos alunos verificar se estão conseguindo realizar a atividade e auxiliar os que não estão conseguindo. Mesmo assim, há dias em que Carlos não faz a atividade do livro, apenas abre na página solicitada, com a ajuda de um colega.

Figura 19 - Carlos ao lado do birô da professora para receber as orientações



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora

Durante a correção das atividades de classe, a professora solicita à turma que respondam oralmente para que, em seguida, escreva na lousa as respostas, como suporte para

aqueles que ainda não conseguem escrever sozinhos e pede para aqueles que já escrevem, a maioria da turma, que confirmem o que colocaram e corrijam, caso seja necessário.

A cópia é uma estratégia da professora para que os alunos que não acompanham a atividade não fiquem sem participar da proposta. Para ela, a realização da cópia pode contribuir no processo de aquisição da escrita e da compreensão do texto lido, já que as respostas são construídas com o grupo. Para a professora “*mesmo a criança não escrevendo sozinha, ela pode participar oralmente pra depois copiar a resposta que ajudou a construir*”. Quando utiliza o quadro para escrever as respostas, a professora tem o cuidado de utilizar o mesmo formato que a questão apresenta no livro, para que os alunos possam localizar a atividade que está sendo desenvolvida no momento.

Com a insistência da professora, Carlos copia da lousa as respostas escritas durante a correção da atividade. Esta situação acontece com certa frequência, já que ele ainda não sabe escrever fluentemente. O aluno desempenha bem a atividade de cópia.

Entretanto, em alguns dias, não conseguimos identificar por quais motivos, Carlos participa desta proposta de atividade leitura de texto do *Parece...mas não é* e exercício no livro *Caderno de Atividades* do PAIC. Observamos que nestes dias ele abre os livros nas páginas solicitadas, olha as figuras, fica atento à leitura realizada pela professora ou pela turma. Mas não consegue ler sozinho e nas atividades de escrita ou ele copia da lousa ou, quando a professora tem condições, o leva para ficar próximo ao birô e o atende individualmente.

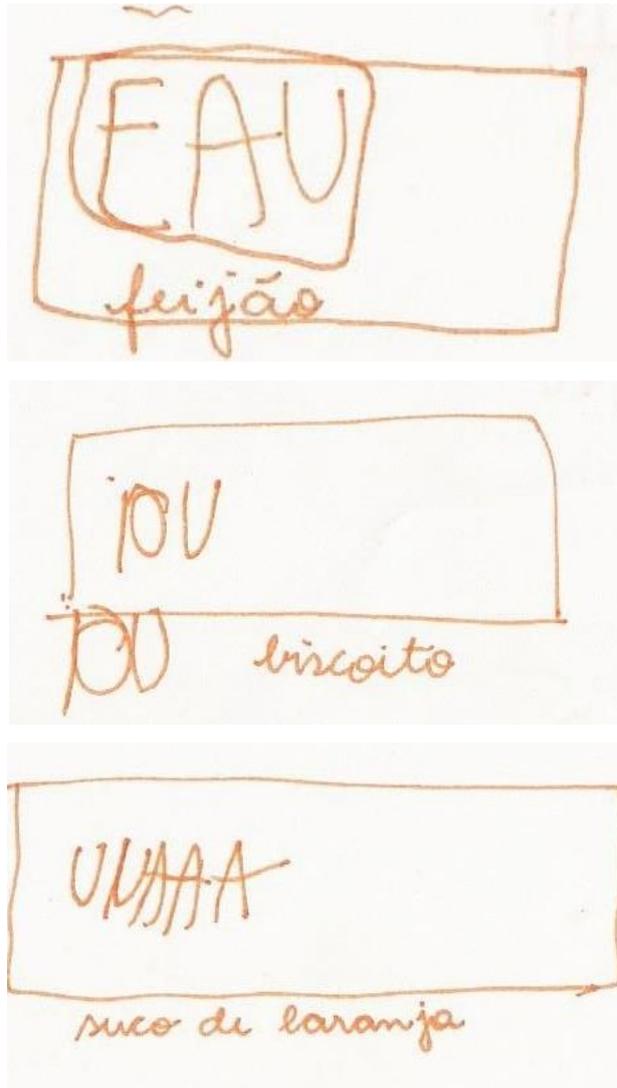
Nestas atividades observamos que a falta de condições da professora em acompanhar individualmente não só a Carlos, mas também outras crianças que ainda estão no processo de aquisição da leitura e da escrita, acaba por refletir no modo como esta conduz a realização do exercício, propondo a cópia. Mesmo a professora interpretando o texto com a turma, dando a oportunidade que escrevam as respostas e em seguida exponham oralmente, nem todos conseguem realizar, o que pode gerar desinteresse no trabalho.

Conforme observamos nas atividades nas quais Carlos escreveu sem copiar, com a orientação da professora, o aluno encontra-se no nível silábico de escrita, que se caracteriza, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) pela representação do som da fala pelo grafismo, na qual “as letras começam a ser usadas com um valor silábico fixo” (p.213) estabelecendo relação entre o número de símbolos gráficos e o número de sílabas que compõem a palavra. Esta representação pode ser feita por vogais ou consoantes.

Para ilustrar esta situação, solicitei a Carlos que escrevesse as palavras (feijão, biscoito e suco de laranja) que correspondem aos produtos utilizados em uma aula que será

descrita na prática 4 (p.145), durante o encerramento da atividade proposta para verificar o dado constatado. Para que ele escrevesse, pronunciei silabicamente as palavras (fei-jão; bis-coi-to; su-co de la-ran-ja) . Ele utiliza vogais e consoantes (em menor número) para representar as sílabas, como mostram as imagens a seguir:

Figura 20 - Escrita de Carlos realizada junto à pesquisadora



Fonte: diário de campo da pesquisadora

Outra ilustração que demonstra o nível silábico em que Carlos se encontra pode ser vista na figura 21. Ao mostrar à pesquisadora o desenho que produziu, perguntei quem eram as pessoas desenhadas, e ele explicou que eram ele mesmo, um colega e a pesquisadora. Solicitei que escrevesse o nome de cada um sobre a figura correspondente. Para tanto, foi necessário novamente pronunciar silabicamente as palavras. Como Carlos escreve seu nome corretamente, este foi retirado da figura para preservar sua identidade:

Figura 21 - Desenho de Carlos com o nome dos sujeitos



Fonte: diário de campo da pesquisadora

Não identificamos individualmente os níveis em que os demais alunos da turma se encontram, mas conforme observações, acreditamos que a maioria está no nível alfabético no qual, conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p.219), a criança compreende que “cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba”, e que a criança ainda apresenta dificuldades quanto à ortografia, mas consegue escrever.

Carlos desempenha bem atividades que solicitam representações através de desenhos. Quando não consegue escrever, a professora solicita que desenhe, representando as histórias lidas. Algumas atividades do livro do PAIC também trazem esta proposta, como a representação da história *A gansa dos ovos de ouro*, que Carlos produziu, conforme ilustração abaixo:

Figura 22 - Desenho da gansa dos ovos de ouro produzido por Carlos



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

Vale ressaltar que a professora, durante o trabalho com o livro didático, não se limita apenas à realização das atividades propostas. Estes momentos são baseados em diálogo

com a turma, discutindo sobre o assunto abordado. Isso pode ser ilustrado pela realização de uma atividade do *Caderno de atividades* que tem como base o texto *Lobos de verdade*, do livro *Parece...mas não é*, o qual fala sobre a extinção de algumas espécies de lobo. Além da atividade do livro, a professora articula pesquisa do significado da palavra *extinção* no dicionário e traz para a sala exemplares da revista *Ciência Hoje*, do acervo da escola, que possuem fotos e histórias de outros animais em extinção.

Para a realização de como seria desenvolvida a atividade com as revistas, a professora explica (ver figura 23) e solicita que a turma se organize em duplas (ver figura 24), cada uma ficando com uma revista para leitura; em seguida um representante da dupla fala sobre o animal que pesquisaram, exibindo a imagem presente na revista para o restante da turma; na culminância, as crianças montam um mural com as imagens dos animais. O grupo participa muito bem da proposta, se mostra interessado e estimulado. Do mesmo modo, Carlos participa da atividade, apresenta o animal que pesquisou com o colega (ver figuras 25), e demonstra gostar de ir ao mural ver as figuras expostas.

Figura 23 - Explicação da professora sobre atividade. Carlos está identificado pela seta.



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora

Figura 24 - Organização da sala em duplas



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora

Figura 25 - Apresentação da pesquisa para a turma. Carlos está identificado pela seta



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora

A dinâmica da professora Julia na realização das atividades do livro vai além da mera execução, mesmo trabalhando o conteúdo exigido, procura diversificar sua prática utilizando diferentes materiais e adotando estratégias como a colaboração entre os alunos e a apresentação das produções. A interação era possível porque as propostas de atividades para Carlos eram idênticas às da turma. A cópia é um recurso utilizado para garantir a participação e talvez, nas condições apresentadas de turma numerosa, com um aluno com deficiência e

outros alunos com dificuldade na aquisição da leitura e escrita, é o que está mais fácil de ser executado dentro de suas possibilidades.

Apresentamos a seguir algumas práticas desenvolvidas pela professora no decorrer das observações que consideramos importante de serem expostas para contribuir com a análise.

Prática 1: roda de leitura. Nesta atividade a professora põe um pedaço de tecido TNT no chão, no centro da sala e sobre ele uma caixa com livros novos concedidos pelo PAIC. A professora senta com as crianças e solicita que cada uma pegue um livro e leia “do seu jeitinho” para que, em seguida, contem ao grupo sobre o que fala a história escolhida. Permite que as crianças conversem, mexam a vontade nos livros antes de realizarem a escolha, sempre organizando para que a turma não desvie a atenção da proposta. As crianças também ficam livres para deitar no chão e/ou encostar-se aos colegas enquanto leem.

Transcorrido determinado tempo, a professora pergunta aos alunos sobre os livros que leram, deixando as crianças à vontade para falarem, não apontado quem deve falar nem mesmo solicitando que todos o façam. Aqueles que se interessam em contar a história que leram mostram seu livro, falam o título e contam alguma coisa sobre a história lida/vista, já que alguns ainda não leem fluentemente, e se utilizam da imagem para compreender a história. A maioria da turma participa, principalmente contagiados pela participação dos colegas.

Carlos demonstra interesse pela atividade, senta com os colegas, escolhe o livro, vê as imagens, sempre falando sozinho, como se estivesse lendo em voz alta. Não conta de imediato o que leu, entretanto, estimulado pela participação dos outros colegas, levanta o braço e fala sobre sua história, descrevendo algumas imagens. A professora fica atenta ao que Carlos diz e pede aos demais colegas que escutem o que o garoto está dizendo. No entanto, percebemos que ele não se dirige ao grupo, mas apenas à professora. Quando Carlos conclui, ela passa a vez para outra criança. Quando a professora percebe que houve boa participação da turma, encerra a atividade. As crianças colaboram na arrumação do material. Não há uma relação entre as histórias lidas/apresentadas e as outras atividades propostas durante esta tarde.

Esta prática se repetiu outras três vezes durante as observações. Em metade delas Carlos não quis, a princípio, participar e sempre que ele rejeitava a professora insistia e o convidava a ir para a roda, até que ele aceitava.

Vemos que a professora organiza a atividade de modo a estimular a participação de todos, sem no entanto, obrigá-los. Os momentos de partilha de atividades, segundo Ferreira e Martins (2007), nos quais as crianças utilizam a oralidade para se expressarem contribuem

para que a professora apreenda a compreensão dos alunos sobre o que leram e desenvolve nas crianças, além da oralidade, a confiança, a autonomia, a aprendizagem de escuta sobre o que o outro tem a dizer, a convivência em grupo e a formar opiniões. Ainda nesta atividade a professora trabalha aspectos característicos dos livros, como o título, autor e ilustração. Consideramos que seria significativo para os alunos se fosse realizada uma relação entre o que foi apresentado nesta atividade e as demais atividades propostas ao longo da tarde ou, pelo menos com uma das histórias lidas, tendo em vista a diversidade de livros.

Prática 2: contação de história. Nesta atividade a professora lê para a turma. Nos três dias nos quais esta atividade ocorreu, o livro foi escolhido pela docente. A professora organiza a turma em círculo, no chão, deixando que as crianças se organizassem espontaneamente. Algumas deitam, outras ficam encostadas nos colegas e/ou ficam sentadas enquanto ela faz a leitura do livro. No começo, tem dificuldade em realizar a leitura devido à conversa das crianças. A professora então se levanta, pede silêncio, senta novamente e retoma a leitura do livro, mostrando a capa, o título e as imagens à medida que vai lendo a história.

Concluída a leitura, solicita que as crianças retornem aos seus lugares e inicia um diálogo com a turma sobre a história lida, perguntando sobre o que falava a história, quem eram os personagens e o que faziam. A participação é voluntária, a professora faz perguntas à turma e os alunos que se sentem confiantes respondem. A princípio poucos participam, mas a quantidade de participação vai aumentando à medida que os colegas começam a falar. Estes momentos de oralidade iniciam timidamente e os alunos vão aderindo aos poucos, vendo os outros colegas que se sentem mais confortáveis falando. Mesmo os alunos que não falam parecem estar atentos à atividade proposta. Assim como na prática 1, não há uma relação entre a história lida e as outras atividades propostas em seguida.

Em um dos dias observados, Carlos se recusa a participar da roda, fica no portão e não parece estar atento ao que a professora está lendo. Durante as perguntas para a turma, já sentado em sua cadeira devido à solicitação da professora, não participa, mas fica observando em silêncio o que os colegas dizem. Concluída a atividade, Carlos pega os livros de histórias e fica folheando em sua cadeira, sem dar atenção ao que está acontecendo em sala de aula.

Nos outros dois momentos de contação de história, em um deles Carlos participa desde o princípio, quando o círculo no chão está sendo construído; no outro se recusa novamente em participar, mas com a insistência da professora se junta à turma. Nesta prática, assim como nas rodas de leitura, observamos que a professora adota uma postura de insistir no convite para que Carlos participe com o grupo, mas sem obrigá-lo, respeitando seu tempo.

Prática 3: explicação de conteúdo. Apresentamos como a professora conduz a explicação de conteúdos, relacionando com o cotidiano e saberes das crianças, tornando-os significativos e conduzindo à aprendizagem, observando o modo como interage com a turma,

Nas situações em que a professora explica algum conteúdo/conceito, busca ouvir o que as crianças sabem sobre o tema, questionando-as e considerando suas falas. Há exemplos que ilustram essa característica da prática pedagógica da professora como quando aborda os temas *dias da semana*, *paisagem*, *medidas* e o gênero textual *convite*.

Na ocasião em que a professora aborda o tema *dias da semana*, inicia fazendo questionamento à turma, tais como: “quem sabe que dia é hoje?”, “que dia foi ontem?”, “quais os dias do fim de semana?”. As crianças logo levantam os braços e respondem. A partir das falas dos alunos, a professora dá continuidade à conversa falando sobre *ontem e amanhã*, *fins de semana*, *quais dias vamos à escola*, *quais ficamos em casa*, *o que fazemos nos fins-de-semana e nos outros dias da semana*. Em seguida, apresenta o calendário e pede que as crianças apontem onde estão os dias da semana que ela fala. Carlos e outros colegas levantam e mostram no calendário os dias citados pela professora.

Antes de iniciar a conversa, Carlos está de cabeça baixa, sem participar. Ao perceber o entusiasmo dos colegas, levanta a cabeça, observa o que acontece (sem falar) e resolve participar no momento em que a professora solicita que a turma vá ao calendário. Como fechamento, as crianças realizam uma atividade do livro didático *Porta Aberta*.

De acordo com Ferreira e Martins (2007), esse conhecimento que as crianças apresentam sobre um tema discutido em sala é considerado conhecimento prévio, que são conceitos que elas já desenvolveram em relação ao novo tópico. Para as autoras (p.36):

Saber o que os alunos já conhecem ajuda a decidir por onde começar a ensiná-los. Às vezes a turma toda apresenta o mesmo nível de informação prévia, e a aprendizagem na sala pode começar do mesmo ponto; outras vezes, as experiências e os conhecimentos prévios de alguns estudantes são tão distintos dos da maioria que não é possível começar do mesmo ponto. Nesse caso, é preciso modificar a estratégia de ensino para atender as diferenças.

Concordamos com as autoras quanto à importância do professor acessar o conhecimento prévio das crianças a fim de verificar as melhores estratégias a serem utilizadas com a turma e de elaborar um planejamento adequado à sua realidade. Observamos que a professora Julia costuma adotar esta prática com a turma com o objetivo de saber o que eles sabem e relacionando as falas das crianças com o tema/conteúdo abordado. Consideramos que esta seja uma conduta positiva para a inclusão principalmente por contribuir na construção de uma aprendizagem significativa para a turma.

No dia em que o tema abordado foi *medidas*, a professora propõe uma atividade que utiliza recursos concretos, com garrafas pet e baldes de água. A turma é dividida em dois grupos, meninas x meninos, e o objetivo da atividade é que os grupos encham as garrafas e observem quantas garrafas pets de 2 litros podem ser cheias com um balde de água de 7 litros. Aproveita a oportunidade e faz uma competição entre os grupos, incentivando qual grupo enche primeiro todas as garrafas. É importante ressaltar que, para a realização da atividade a professora introduziu, através de diálogo com a turma, o tema, perguntando qual dos recipientes comportava mais água, como medimos os líquidos, dentre outras.

Carlos não participa da atividade, mesmo todo o restante da turma estando entusiasmado e participativo, demonstrando que a atividade despertou o interesse do grupo. Essa falta de interesse de Carlos está relacionada a uma situação vivenciada durante o recreio, quando machucou um colega. Mesmo o colega o tendo desculpado, Carlos ficou o restante da aula sem participar, agitado. Como de costume, a professora insiste para que se integrasse ao grupo dos meninos, tentando tranquilizá-lo, mas ele se recusou em participar, permanecendo no portão durante a realização da atividade em grupo.

Concluída esta primeira parte da atividade, a professora retoma com a turma o que aprenderam, observando como os líquidos são medidos, diferença das quantidades de água existente no balde e nas garrafas. Como fechamento, as crianças respondem uma atividade presente no livro didático *Agora é hora*.

Em outra aula a professora Julia abordou o tema *paisagens*, iniciando a aula com a apresentação de duas imagens expostas na lousa, solicitando que os alunos fossem observar. Seguinte à observação dos alunos, a professora inicia um diálogo pedindo que exponham o que tinham observado, identificando as diferenças e semelhanças existentes entre as imagens e qual delas se assemelhava com o lugar onde os alunos moram e porquê.

Partindo da fala das crianças e utilizando as imagens como suporte, a professora explica que as imagens apresentam uma paisagem urbana e outra rural, do campo, dando continuidade à conversa. A professora então propõe às crianças que desenhem os elementos presentes na cidade e no campo. A turma participa bem da proposta, tanto no diálogo quanto na produção da atividade. Carlos participa da discussão, fica atento à discussão e produz a atividade, como mostra a imagem a seguir:

Figura 26 - Desenho solicitado na atividade¹

Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

A abordagem do tema *paisagens* está relacionada à proposta de atividade no livro do PAIC desenvolvida neste mesmo dia. A professora discute com eles a fábula *O rato da cidade e o rato do campo*, do *Caderno de atividades*. Isso mostra a preocupação da professora em contextualizar o tema, dar significado às atividades que são propostas. Invés de apenas ler e responder as questões presentes no livro, aproveitou o tema e o levou para a discussão com a turma, mostrando um cuidado quanto à compreensão das crianças sobre o que leem.

Durante outra abordagem, sobre o gênero textual *convite*, como é de costume, a professora inicia questionando o que os alunos compreendem sobre o assunto: “*o que é um convite? Para que serve? O que tem que ter em um convite?*”. Reproduz na lousa um modelo de convite, mostrando os elementos que o compõem, e pede que cada aluno produza um convite de aniversário para entregar a um colega da sala. Além da produção escrita, pede aos alunos que ilustrem.

As meninas ficam muito entusiasmadas com a atividade. Já os meninos, terminam logo, preocupando-se mais em preencher as informações solicitadas e pouco desenhavam. Assim como os outros alunos, Carlos copia os elementos que a professora expôs na lousa (de quem, para quem, data, hora, local, evento) e, com a ajuda da professora os preenche. No término da atividade, cada criança entrega seu convite a um colega da sala. O comportamento de Carlos nesta produção foi semelhante às vezes em que ficou desatento, de início, e com o

estímulo e persistência da professora, seu interesse foi despertando até realizar a atividade proposta.

Prática 4: projetos. A professora elaborou um projeto sobre conceitos matemáticos e sua relação com valores monetários. O projeto durou 15 dias, nos quais a professora arrecadou, junto com a turma, embalagens vazias de iogurte, biscoitos, arroz, café, entre outros produtos. Solicitou ainda que trouxessem encartes de supermercados.

A professora inicia o projeto explicando do que ele trata e conversando com a turma sobre *os locais onde realizam compras, o que utilizam para comprar e de onde vem o dinheiro*. Utilizando cédulas e moedas de papel presentes no livro *Agora é hora*, discute com as crianças sobre o valor do dinheiro (o que dá para comprar com 2 reais, por exemplo) e as combinações possíveis para chegar a determinados valores (para ter 0,75 centavos precisa juntar 0,50 com 0,25 centavos) , além de ensinar sobre como fazer pesquisa de preço em encartes de supermercado.

Para culminância do projeto, a turma monta um painel com as embalagens e os preços de cada produto. A professora conversa com a turma sobre a simulação de uma ida ao supermercado (ver figura 27) que eles criaram e que denominaram *Corações*, no qual comprariam, com dinheiro de papel, os produtos representados pelas embalagens.

O grupo é dividido em dois grupos menores que recebe um determinado valor em dinheiro para realizar as compras. Em cada grupo, um aluno é responsável por montar uma lista com o nome dos produtos e os valores, para que planejem o que podem gastar. Uma criança é escolhida democraticamente, através do voto, para ser o caixa do supermercado. A participação das crianças foi excelente, todos colaboraram, ficaram entusiasmados com as compras e ajudaram o colega na hora de calcular o valor do troco.

Carlos inicialmente não demonstra interesse em participar, fica deitado enquanto a professora explica o que será feito e não se integra a nenhum dos dois grupos formados. Ao ver os colegas se juntarem para planejar como gastar o dinheiro, demonstra interesse, se aproxima do grupo (ver figura 28) até que se junta a ele. Participa das compras (ver figura 29), mas não demonstra habilidade em fazer as atividades propostas com o dinheiro, como pagar e receber o troco. A professora retoma com os alunos o que eles aprenderam, vendo quem conseguiu comprar mais coisas com o mesmo valor e analisando a ficha de produtos e valores preenchida.

Figura 27 - Professora Julia explicando atividade para turma. Carlos encontra-se deitado.



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora

Figura 28 - Divisão da turma em pequenos grupos.

Carlos se aproximando para integrar-se.



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora

Figura 29 - Crianças no supermercado. Carlos participa da atividade.



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora

As atividades planejadas e organizadas pela professora Julia tendem a proporcionar a participação de Carlos. Observamos que é comum o aluno se recusar a participar, mas a professora sempre adota uma postura de estímulo. Esse projeto permitiu a relação do conteúdo que estava sendo estudado com o cotidiano dos alunos. Podemos verificar que a professora, mesmo argumentando não ter formação na área da inclusão e que isso interfere em sua prática, apresenta uma atitude positiva diante de seu aluno com deficiência, considerando suas possibilidades de aprendizagem e estimulando sua participação nas atividades pedagógicas, demonstrando uma disposição interna para reorganizar seu trabalho pedagógico e um compromisso humano com o outro.

4.4.3 Considerações gerais sobre as práticas pedagógicas observadas

Diante do exposto nas duas seções anteriores, podemos apresentar algumas considerações. As professoras apresentaram práticas pedagógicas divergentes, mesmo as duas apresentando formação em Pedagogia e não tendo tido formação inicial e continuada na área da inclusão. No entanto, consideramos como mobilizadores destas diferenças as experiências de vida de cada uma, a atitude diante da deficiência e as condições de deficiência dos alunos, tendo em vista que as possibilidades de aprendizagem e participação de Carlos são maiores que a de João.

Quanto à atitude diante da deficiência, enquanto a professora Beatriz enfatizava as impossibilidades, a professora Julia demonstrava acreditar nas possibilidades de aprendizagem de Carlos, tanto que não propunha atividades diferenciadas dos demais da turma, adequando apenas suas estratégias e estreitando sua relação com o aluno. Supomos que a atitude positiva de Julia a motivou a buscar ampliar seu conhecimento sobre a deficiência de Carlos, realizando pesquisas na internet e procurando o auxílio da professora do AEE em algumas questões.

Já a atitude negativa de Beatriz se reflete em sua prática tendo em vista que a professora não credita para si a responsabilidade sobre a escolarização de João e não planeja, pesquisa, nem realiza nenhuma atividade com o aluno. Além da falta de formação, a professora argumenta não saber o que fazer com João em sala de aula, mas também não empreendeu nenhuma pesquisa sobre a deficiência do aluno.

A dinâmica da professora Julia atendia à diversidade da turma e suas estratégias envolviam os alunos, inclusive Carlos. Mesmo nos momentos nos quais o menino se recusou a participar (e por opção, não por impossibilidade), a professora o estimulou a participar. Já a professora Beatriz apresenta uma prática ainda vinculada ao modelo tradicional, talvez por reflexo de suas experiências quanto aluna ou da sua formação inicial. Além disso, a falta de experiência em atuar junto a turmas de 1º ano e a realidade que vivenciava, tendo assumido a turma próximo ao fim do ano, podem ter contribuído para a pouca interação com os alunos e para a efetivação de práticas pouco estimulantes.

Para manter o controle sobre a turma, a professora Beatriz evitava diversificar a organização da turma, mas apresentava a forma de meia lua (ou U), que também colabora para a interação entre as crianças.

A falta de articulação entre as professoras e a professora do AEE pode ser apontada como um elemento que dificultava a elaboração e aprimoramento de práticas que favorecessem a participação e a aprendizagem dos alunos.

A seleção dos conteúdos e as atividades eram pautadas, no caso das duas professoras, nos livros didáticos, principalmente os fornecidos pelo PAIC. Nem todas as atividades eram motivadoras e estimulantes, mas entendemos que o modo como as professoras conduziam as atividades determinavam a participação e a aprendizagem do grupo.

Identificamos ainda que ambas apresentavam um bom relacionamento com os alunos, mas não havia demonstrações de afetividade, tão comum em turmas compostas de crianças entre 6 e 7 anos. Por fim, entendemos que tão importante quanto a formação do professor, é o seu posicionamento diante da situação da presença de um aluno com

deficiência em sala aula, determinando suas ações, seu planejamento e a realização (ou não) de práticas pedagógicas inclusivas.

4.5 A percepção das professoras sobre suas práticas pedagógicas junto a alunos com deficiência

Esta seção apresenta as percepções das professoras Beatriz e Julia sobre sua prática, analisando-as sob o aspecto da inclusão. Os dados foram coletados a partir da aplicação de um questionário sobre o perfil das professoras e de entrevistas semiestruturadas. Relacionadas a esta percepção, apresentamos também o modo como as professoras compreendem a inclusão, a presença de um aluno com deficiência em sala de aula e o conceito de deficiência. As análises são realizadas com base na fundamentação teórica.

4.5.1 Percepções da professora Beatriz

Iniciamos apresentando o modo como a professora concebe a deficiência, afirmando que se trata de algo que atrapalha o desenvolvimento da criança em sala de aula, que o impede de realizar atividades e de se concentrar nas aulas. Este conceito reflete uma influência do modelo médico, que entende a deficiência como algo intrínseco ao indivíduo, desconsiderando a organização do meio social no qual está inserido. Reflete ainda o estigma sobre a pessoa com deficiência, considerada como aquela que não consegue.

Para a professora, a inclusão é uma maneira de socialização das crianças na sociedade. Considera que o projeto de inclusão escolar veio contribuir, mas ainda precisa ser melhorado, principalmente quanto aos recursos materiais e de profissionais especializados em educação inclusiva. Para o professor de sala de aula regular, afirma que é preciso haver mais formação para que se aproprie do modo adequado para lidar com alunos com deficiência.

Complementa falando sobre a necessidade de uma adaptação estrutural da escola, assim como ações que estimulem a participação da criança com deficiência nos demais espaços escolares, como nos horários de recreio. De fato, em nossas observações, verificamos que João durante os intervalos fica sempre na companhia da irmã mais velha e não interage nem brinca com as crianças de sua idade.

Ainda sobre inclusão escolar, afirma que quando o processo de chegada das crianças com deficiência na escola iniciou, ouvia falar que haveria cursos de capacitação para os professores e auxiliares em sala, “[...] e não foi isso que aconteceu. Eu vejo um estagiário¹

que tá iniciando, que não vivenciou nenhuma experiência e vem logo trabalhar justamente com um aluno que tem deficiência”, discordando do modo como o processo de inclusão acontece nas escolas, e defendendo a ideia de que é necessária a preparação da escola e dos professores para atender à inclusão. Compreende que uma escola inclusiva é aquela que está apta a oferecer as condições essenciais para um trabalho pedagógico que atenda as necessidades dos alunos com deficiência.

Para Margareth Diniz (2012) a superação dessa lógica de que é preciso estar preparado para receber um aluno com deficiência acontecerá a partir de dois movimentos: um subjetivo (individual), no qual o professor define seu posicionamento diante da diversidade; e o outro de formação profissional, que qualifica aquele que assume o compromisso com a inclusão e que pode proporcionar uma mudança de posicionamento naquele que se opõe.

Para a professora Beatriz, o aluno com deficiência deve estar na escola regular, principalmente quanto ao aspecto da socialização, no entanto apresenta a seguinte ideia quanto ao modo como esse processo deve acontecer:

[...] eu não acredito nessa parte de passar o horário todo na sala juntamente com o professor sem ter uma pessoa só pra ele, com atenção nele [...] eu deixo ele lá na hora da socialização, conteúdo e tudo, mas a pessoa formada nisso [em Educação Inclusiva] vai dá atenção a ele, acredito que ele se desenvolvesse mais. (PROFESSORA BEATRIZ) (SIC)

Continua dizendo que seria interessante se houvesse um elo entre escola especial e regular para que esta ficasse responsável pela socialização, enquanto que naquela seriam desenvolvidas as questões específicas da deficiência, “*mas hoje a sociedade joga só na escola e que se vire, é isso que eu não concordo na questão da inclusão*”. Resumidamente, expõe sua reflexão sobre a inclusão escolar:

Eu acredito que não seja tão boa [...], a gente sabe que existem leis que quando tem um aluno com deficiência em sala reduz a quantidade de alunos, mas isso não acontece. Então eu acho que, por um lado, veio para prejudicar. Por que você já imaginou alfabetizar uma sala com 25 alunos e ainda uma criança que não tem independência nenhuma? (PROFESSORA BEATRIZ) (SIC)

Refletindo sobre a escolarização de criança com deficiência na escola regular, reafirmou a necessidade de haver suporte e formação específica para o professor, porque se não houver a criança não poderá ser escolarizada e continuará tendo perdas, fazendo a seguinte manifestação:

Não adianta eu dizer que tenho 20 alunos e um deficiente e consegui fazer que ele aprendesse no mesmo nível que os outros. E é porque a gente sabe que cada criança tem seu tempo. Mas se a criança que não tem deficiência tem seu tempo, imagina ele [João], que tem algum tipo de deficiência. (PROFESSORA BEATRIZ) (SIC)

Entendemos que a professora não se apresenta a favor da escolarização de alunos com deficiência na escola regular, isso por acreditar que esta função seja dos profissionais da educação especial. Defende que o aluno participe da escolar regular, mas pelo viés da socialização. Entretanto, ao refletir sobre a proposta que define a escola regular como espaço para a aprendizagem de todas as crianças, a professora argumenta que a falta de condições adequadas de trabalho tais como recursos pedagógicos, profissionais especializados, auxiliar e professor de sala qualificados são os principais empecilhos para que este processo aconteça.

Sobre a presença de um aluno com deficiência em sua sala de aula, a professora Beatriz relata ter lhe causado preocupação por não saber o que fazer com esse aluno. Narra ainda que se sente excluída em relação *“a essas pessoas”*, quando quer, por exemplo, conversar com elas, por não saber como fazer, como no caso do João, ou até mesmo de uma pessoa surda, *“[...] às vezes você tem uma pessoa perto de você que só consegue se comunicar por gestos e você não entende, nisso quem se sente mal sou eu, de não poder contribuir”*.

Ao se referir sobre o momento em que viu João pela primeira vez em sala, afirma ter sido um choque porque não tinha nenhuma preparação e realmente não sabia o que fazer. Para amenizar a situação, declara ter procurado se aproximar dele, construir um elo de afetividade, o que acredita ter conseguido, mesmo considerando que a presença de Valter interfere na sua interação com o menino. Sua fala ilustra como ocorreu o processo de aproximação com João: *“aos poucos, de semana em semana, consegui me aproximar dele, desenvolvendo a questão da afetividade. Até agora não consegui desenvolver nenhuma atividade com ele, ainda tô tentando conquistar meu espaço com ele, mas com foco na afetividade”*. Ainda assim, acredita ter superado o choque que sentiu diante da situação e avalia ter avanços quanto à abertura de João para sua aproximação, *“hoje me sinto mais livre pra me direcionar a ele”*, completa.

Declara que outra atitude tomada diante da presença de um aluno com deficiência em sala de aula foi de buscar a opinião de alguns colegas com mais experiência sobre o que fazer e, segundo a mesma, todos a orientaram a iniciar o trabalho pela construção da afetividade, *“é difícil lidar com determinado problema se você não tem conhecimento dele”*, completou a professora Beatriz. No entanto, a mesma afirma que não buscou pesquisar sobre as especificidades da deficiência de João, tão pouco sobre estratégias e condutas apropriadas em sala de aula. Afirma que a orientação recebida da coordenação foi quanto ao

comportamento do aluno em sala, indicando a saída da criança sempre que atrapalhasse o andamento das atividades.

A professora parece não conhecer a condição de deficiência de João. Afirma que procurou a professora do AEE para ter informações sobre ele e, segundo esta, a criança apresenta dificuldades em relação à frequência e à falta de acompanhamento dos pais, mas não apresenta referências da criança sobre o trabalho pedagógico. Para a professora Beatriz, João tem paralisia cerebral e dificuldade de aprendizagem, depois denominada por ela como deficiência intelectual.

Quanto ao significado que dá à profissão docente, acredita ser de extrema importância tendo em vista seu contributo social, refletindo sobre a importância do trabalho do professor para a transformação social, com foco no que vem sendo desenvolvido atualmente com as crianças, *“acredito que a mudança em torno da sociedade tá nessas crianças que estão na escola agora”*.

Sobre sua escolha profissional, declara que ser professora não foi sua primeira opção, que na verdade sonhava em ser assistente social. No entanto, a falta de um curso superior na área disponível no município, a dificuldade em se deslocar para Fortaleza e a necessidade de um emprego, a levou a trabalhar como auxiliar em escolas de educação infantil, e fatalmente a induziu para o curso de Pedagogia. Outro ponto que pesou sobre sua escolha foi a quantidade de pessoas em sua família que atua como professores.

Conta que no início de sua atuação achou muito difícil exercer a docência, declarando que sentia falta de um profissional mais experiente que pudesse servir como inspiração e modelo. Além disso, a falta de apoio da coordenação, tanto no início quanto em tempos atuais, a deixa insegura quanto às decisões que deve tomar para desenvolver bem seu trabalho. A sua formação acadêmica inicial também não contribuiu para superar esta situação em sala de aula, afirmando que não recorda de ter tido na faculdade nenhuma disciplina que abordasse o assunto.

Considera que seria importante que a secretaria de educação do município oferecesse cursos de capacitação que levassem as dificuldades vividas em sala de aula para as discussões. Complementou sugerindo que nas formações do PAIC houvesse formadores específicos na área para que fossem relacionados os planejamentos e atividades propostas com a realidade de sala de aula que os professores vivenciam, principalmente aqueles que tem um aluno com deficiência. Para a professora, a formação deve ensinar ao professor como atuar com cada deficiência, entendendo suas características e como desenvolver um trabalho pedagógico adequado.

A professora define prática pedagógica inclusiva como aquela em que o professor consegue realizar seu trabalho de modo a atender as necessidades da criança com deficiência sem diferenciá-las diante da turma. Declara ainda que é quando o “*professor uni toda a turma, fazendo todo mundo interagir junto, sem fazer diferenças*”. Analisa que sua prática pedagógica é, em partes, inclusiva considerando o aspecto da afetividade.

Sobre o trabalho que desenvolve com o aluno, declara ter foco apenas na afetividade e na socialização da criança e que não tem preparo para produzir atividades específicas para o aluno. Como acredita que a inclusão está diretamente relacionada com a socialização, julga que João está incluído em apenas algumas situações, como a interação com os colegas, mas reconhece que para ele ser considerado incluído deveria participar de todas as atividades, o que não acontece. Afirmo ainda que a responsabilidade sobre as atividades deveria ser de Valter e da professora do AEE. Informa que ainda não realiza atividades com ele por ainda estar em processo de adaptação, mas que tinha pretensão¹ de realizar. Outros argumentos foram a falta de tempo e o excesso de atividades que precisa cumprir com a turma.

Quanto ao comportamento da criança em sala de aula, descreve que os ruídos e gritos que João faz atrapalham sua aula e as das salas vizinhas e que por isso ele saia de sala com Valter. No entanto, compreende que estes barulhos são uma estratégia utilizada pelo aluno para sair de sala, por isso acha pertinente que o auxiliar traga atividades interessantes para que João “*saía da mesmice*” e não queria sair de sala.

As práticas que considera contribuir para a inclusão de João são a acolhida e a roda de leitura. Afirmo que o menino participa batendo palmas e olhando para ela enquanto lê alguma história. Na sua avaliação, quando faz os momentos de acolhida, de mãos dadas com as crianças, em forma de círculo, ele interage com os colegas e com ela e demonstra gostar da atividade.

Exceto as situações apresentadas acima, explica que João costuma se deitar em seu colchonete, ou onde quiser, e dorme quase todo o período da manhã. Relaciona a sonolência da criança com os medicamentos que a mesma toma. Quando não, fica sentado na cadeira observando o que os colegas fazem ou andando pela escola com o auxiliar.

Admite que sua prática pedagógica não sofreu nenhuma mudança com a presença de João em sala de aula, reconhecendo que isso se deve ao fato de ainda não conhecer suficientemente seu aluno. A partir destas reflexões, considera que sua prática pedagógica ainda não é inclusiva, mas que está em processo a partir dessa experiência que está vivendo e que para que se torne inclusiva é preciso que ela estude sobre o assunto, tenha formações e até

mesmo se especializar em Educação Inclusiva, de preferência com custos financiados pela Secretaria de Educação, já que faz parte de uma demanda de todas as escolas atualmente.

Podemos verificar isso na fala da própria professora quando afirma que:

Ele não participa em relação a pintar e escrever, nesse sentido, não. Mas de socializar com a turma. Quando ele chega que tá calmo, o que você for fazer ele participa [se referindo aos momentos de acolhida]. Só que em relação ao pedagógico mesmo, em escrever alguma coisa, não.

Reconhece que não sabe o que fazer com ele em relação ao conteúdo e ao letramento e que se fosse imposto a ela a situação de trabalhar os conteúdos com o João, buscaria “*pesquisar sobre o caso dele e atividades direcionadas ao problema dele. Mas não saberia o que poderia dar certo com ele.*” Justifica ainda que a infrequência deste aluno e o tempo dificultam na elaboração de uma aula diferenciada só para ele.

Analisa ainda que o fato de vir da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assumindo a turma no 3º bimestre dificultou também seu processo de adaptação não só com o João, mas como toda a turma e os projetos desenvolvidos pela escola e que as cobranças vindas da gestão interferem diretamente em sua prática pedagógica. Passado o primeiro mês observou que as crianças já se adequaram à rotina que ela criou, já participavam das aulas e produziam as atividades.

Entende que a sua prática depende também do apoio da família, principalmente quanto às informações que esta pode fornecer quanto às necessidades das crianças; e do suporte da gestão, incluindo a professora do AEE, para auxiliá-la nas questões pedagógicas específicas. Analisa que “*a família e a sociedade jogam nos educadores uma responsabilidade muito grande e, por isso, muitos se sentem amedrontados*”.

Quanto à metodologia que utiliza em sala, a professora percebe que em alguns momentos atende às necessidades de João, e em outros não, “*na prática mesmo, eu acho que minha metodologia, de como eu consigo trabalhar com meus alunos, os outros alunos, às vezes eu acho que não reflete nele não, não contribui pra ele [João]*”. Para que essa realidade mude, afirma precisa se aprofundar no assunto, se reconhecendo como uma professora em processo de aprendizagem dentro da experiência que está vivendo.

De acordo com sua análise, acredita estar aprendendo com as experiências diárias que vivencia, e compreende que na profissão docente a aprendizagem é contínua e diária. Reconhece que ainda precisa se qualificar profissionalmente para inovar seu trabalho, principalmente quanto às questões relacionadas ao ensino do conteúdo.

Ao longo de suas análises a professora destaca a responsabilidade que o auxiliar de sala deveria ter quanto à realização de atividades com João, assim como a da professora do AEE, mas não expôs sua responsabilidade quanto à aprendizagem de João. Para ela, quem deve planejar as atividades é a professora do AEE, por ter conhecimento na área e quem deve desenvolvê-las com João seria o auxiliar, mostrando que a professora não assume o compromisso com a aprendizagem de João. Supomos que os motivos dessa crença possam estar relacionados com o posicionamento da professora diante da inclusão, seu despreparo profissional e suas experiências de vida.

Sobre a ação de refletir sobre sua prática, a professora declara que ocorre com mais frequência quando percebe que não está conseguindo alcançar os objetivos estabelecidos. Essa reflexão a leva a uma mudança de metodologia, como exemplo a estratégia de contação de história. *“As crianças pareciam desinteressadas, então resolvi trazer o data show para a sala e ampliar as imagens para chamar mais a atenção dos alunos”*. Quando reflete sobre uma atividade planejada que deu certo, a ajuda a entender o melhor caminho que deve seguir com as crianças.

Mesmo considerando importante a ação de refletir sobre a própria prática pedagógica para identificar pontos positivos e negativos que podem ser corrigidos e aperfeiçoados, admite que não tem tempo suficiente para tornar a reflexão um hábito cotidiano.

Acredita que a possibilidade de haver uma rede de apoio entre os professores, que compreendemos ser uma atribuição da gestão escolar, para troca de experiências poderia contribuir para sua prática pedagógica, quanto à inclusão. Isso porque poderia expor situações de dificuldade para serem resolvidas em grupo:

Eu tenho um aluno com certa deficiência, aí eu não consigo desenvolver nenhum trabalho pedagógico com ele, aí eu vou pra esse encontro e tenho algum contato com esses professores e lá tem alguém com esse conhecimento que possa trocar comigo experiências. Seria maravilhoso se tivesse na mesma frequência das formações do município, duas vezes ao mês. (PROFESSORA BEATRIZ) (SIC)

Entendemos que a professora Beatriz reconhece que sua prática pedagógica não atende aos preceitos da educação inclusiva, isso porque as atividades desenvolvidas em sala não permitem a participação e a aprendizagem de seu aluno com deficiência. Para a professora, isso se deve ao fato de não ter formação adequada para atuar com alunos com deficiência, além de não ter apoio e orientação pedagógica da coordenação e da professora do AEE. Identificamos que contribuem para que a professora não organize sua prática para atender as especificidades de sua turma, a sua descrença quanto às possibilidades de

aprendizagem de seu aluno, assim como a atribuição que dá aos profissionais da educação especial sobre a responsabilidade quanto à escolarização deste aluno.

4.5.2 A percepção da professora Julia

Neste tópico apresentamos as percepções que a professora Julia tem sobre sua prática pedagógica junto a alunos com deficiência, especificamente no que se refere a Carlos. São abordados os seguintes elementos: (a) conceito de deficiência, inclusão e escola inclusiva; (b) o que é ser professor e (c) limites e avanços de sua prática pedagógica na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência. Estas reflexões foram expostas pela professora nos dois momentos de entrevista, um anterior às observações em sala de aula e um segundo durante o período de observações e através do preenchimento do questionário sobre o perfil do professor.

Para a professora, conceituar deficiência é uma tarefa complicada, tanto que a mesma demorou um bom tempo para conseguir responder esta pergunta, mas definiu como as dificuldades que uma pessoa apresenta, que podem ser vistas ou não, que são percebidas a partir do convívio. Entendemos que o conceito apresentado pela professora remete às influências do modelo médico reproduzidos socialmente, considerando as dificuldades que a condição de deficiência impõe ao indivíduo.

Avalia que a proposta de inclusão escolar é válida, que é uma forma de garantir a participação de todos e de eliminar os preconceitos e a exclusão que ainda existem na sociedade, de reconhecer a existência dessas pessoas [com deficiência] e de ensinar à sociedade a conviver com elas. Mas admite que ainda há falhas no processo de inclusão, principalmente quanto à assistência ao professor de sala de aula.

[...] não há capacitações para tá lidando com a educação inclusiva e se tem, não chegou nas escolas. O que tem chegado é a busca que os próprios professores fazem, tem corrido atrás de materiais, de cursos, mas da forma como chegou [...] incluir por incluir eu acho que não vale tão a pena (PROFESSORA JÚLIA) (SIC)

Na percepção da professora, a escola inclusiva é aquela que oferece meios adequados para que o aluno possa participar efetivamente das atividades, principalmente no que tange a professores e recursos materiais. Completa apontando para a necessidade, de acordo com a realidade que experiencia, de formações e de um profissional de educação que a auxilie em sala nas atividades pedagógicas com os alunos com deficiência, e até com aqueles sem deficiência, mas que demandam um acompanhamento mais individualizado.

Sobre a presença do aluno com deficiência em sala de aula, admite que causa nela preocupação por entender que este aluno demanda uma atenção maior de sua parte, o que muitas vezes se torna impossível tendo em vista a quantidade de alunos na turma e as especificidades de turmas de 1º ano, que estão em processo de aquisição da leitura e da escrita. A chegada de Carlos, seu aluno autista, lhe causou preocupação já que não foi informada com antecedência pela escola que o receberia. Soube através do pai da criança, no primeiro dia de aula, no portão da sala, impossibilitando que se organizasse previamente para esta nova realidade:

Já tinha ouvido falar da deficiência, a partir daí eu tentei conhecer mais aspectos, porque tinha sido informada que ele ficava diariamente com movimentos repetitivos, sentado, balançando a cabeça e quando eu cheguei na sala não vi isso, vi outras características, mas isso não vi (PROFESSORA JÚLIA) (SIC)

Acerca do significado de ser professor, percebe a profissão como um desafio, não só por ter que lidar diariamente com as diferenças de seus alunos, quanto às atitudes e aprendizagem, como também pela superação das dificuldades que são apresentadas ao trabalho docente, como falta de apoio pedagógico e de recursos materiais. Afirma que se sente impotente em algumas situações em sala, principalmente no que se refere às questões de comportamento de alguns alunos, em especial aqueles que acredita possuírem características de TDAH:

Nos momentos que os alunos estão sentados, atentos às aulas e este aluno fica caminhando pela sala, batendo nos colegas, não atende aos meus comandos e sai de sala diversas vezes, não sei o fazer! Até hoje eu não vejo o que fazer com ele pra ele mudar, não vejo. (PROFESSORA JULIA) (SIC)

Essa reflexão da professora expõe sua preocupação com a aprendizagem dos alunos, com a gestão da sala, assim como sua angústia diante da dúvida do que fazer, e a falta de um apoio pedagógico. Declara ainda que estas situações vividas com os alunos hiperativos as deixam mais desestabilizadas do que aquelas vividas com Carlos.

Diante de Carlos diz se sentir impotente principalmente quanto à comunicação, por não conseguir, muitas vezes, entender o que ele quer e está sentindo. Em algumas situações não consegue compreender o que diz. Afirma ainda que os momentos nos quais ele se isola, como quando fica no portão da sala sem querer participar da aula, são complicados e as deixam em dúvida sobre o que fazer: *“Sempre busco conversar com ele, pedir pra ele entrar em sala, algumas vezes ele atende, outras não”*.

As turmas, em geral, são numerosas, o que dificulta no momento de dar atenção aos alunos, além disso, a questão da alfabetização das crianças requer um acompanhamento

mais individualizado, o que acaba por resultar em um trabalho menos eficiente com Carlos, tendo em vista que ele necessita, em atividades de leitura e escrita, de uma orientação individualizada. E complementa:

Ai nessa hora eu me sinto impotente, ou eu faço aqui no grupão e em um determinado momento possa ser que eu tenha um tempinho pra tá com o Carlos, ou possa ser que eu nem consiga, aí vai ficar desagradável, porque não vou conseguir fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Se eu tivesse nessa hora uma pessoa pra tá me ajudando, acho que seria o ideal. (PROFESSORA JULIA) (SIC)

E essa situação se aplica também a outros alunos: *“por exemplo, a Girlene tem muita dificuldade em reconhecer as letras, ela se esforça, mas não consegue escrever sozinha, mas eu não tenho condição de estar perto dela tantas vezes pra auxiliar na atividade”*.

Quando chega o fim do dia e tem condições de refletir sobre sua prática relata ter um sentimento de impotência quando identifica que não conseguiu realizar aquilo que havia sido planejado e percebe que o que fez não foi suficiente, o que comumente acontece em dias em que a turma está mais agitada.

Ressalta sobre a importância de os professores terem a capacidade de lidar com cada deficiência e de possuírem, em sala de aula, um professor auxiliar para contribuir no acompanhamento da realização de atividades pelos alunos, ponto que afirma ser o mais difícil de realizar em sala, acompanhar o que cada criança está fazendo e poder auxiliar nas especificidades de cada um.

Compreende ter tido uma conduta que contribuiu para a organização de uma prática que pudesse incluir seu aluno com deficiência, isso por não ter se acomodado diante da situação de falta de apoio e de formação inadequada. Quando Carlos chegou a sua sala causou nela preocupação, mas isso a fez ir à busca de conhecimentos para poder acompanhar seu aluno da maneira mais adequada. Mesmo sem ter capacitações na área da educação inclusiva, investigou aspectos sobre o autismo e, por conta própria, verificou o que poderia ser mais apropriado fazer com seu aluno em sala de aula e buscou o apoio da professora do AEE: *“Eu baixei dois livros falando sobre autismo pra ler e entender, vi alguns vídeos sobre como era a rotina da pessoa, o que tinha pra poder identificar os aspectos presentes nele e ver mais ou menos como seria”*.

Na percepção da professora a presença de um aluno com autismo em sua sala de aula mudou sua prática por tê-la estimulado a buscar conhecimento sobre o assunto para apoiá-la na elaboração de atividades e organização da sala de modo a atender, dentro de suas

possibilidades, as necessidades de Carlos. Percebe sua prática como inclusiva por ter conseguido que seu aluno autista interaja e se comunique, mesmo que de modo ainda tímido e algumas vezes incompreensível, com os colegas e com ela e que participe, dentro de suas possibilidades, das atividades propostas em sala. Acredita que sua prática é responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem da turma e por isso cabe a ela pensar em ações que permitam a concretização destes processos.

Avalia ainda sua prática como inclusiva por garantir que seu aluno participe e não esteja em sala “*só por estar*”, mesmo que seja distribuindo material para os colegas ou sentado ao lado de outra criança que possa ajudá-lo, o importante é que ele participe e se sinta bem na escola e em sala de aula. Considera ainda que:

Em nenhum momento eu acho que eu o tenha deixado de lado, apesar da quantidade de alunos, mas eu tenho tentado dar assistência, fazer atividades que ele participe, que ele interaja com os colegas, na melhor maneira possível, como eu posso, tentando. (PROFESSORA JULIA) (SIC)

Para ilustrar que sua prática pedagógica é inclusiva, a professora acredita ter conseguido avançar com Carlos em três sentidos: interação, comunicação e participação, o que considera importante tendo em vista as particularidades da deficiência de Carlos. Quanto à aprendizagem “*vejo que ele não está abaixo de outras crianças ‘normais’ que estão na sala, ele sabe escrever o nome, reconhece as letras, forma algumas palavras, fiz o que estava dentro das minhas possibilidades*”.

Reconhece ainda que a prática pedagógica realizada com o Carlos não se aplica a outras crianças com deficiência e que esta depende do tipo de deficiência que o aluno apresenta. Caso recebesse um aluno cego, por exemplo, admite que estaria novamente em uma situação de impotência e preocupação e considera que a dificuldade seria ainda maior do que a vivida no caso de Carlos, pois lhe faltariam habilidades e recursos. No entanto, acredita que a convivência com a criança lhe permitiria conhecer mais sobre sua condição, o que contribuiria para uma construção de uma prática que permitisse, assim como foi para Carlos, a participação, a interação, a comunicação e a aprendizagem.

4.5.3 Considerações gerais sobre as percepções

A partir das falas das professoras podemos depreender que ambas apresentam uma percepção semelhante sobre a deficiência, ligada às limitações, dificuldades e impossibilidades, mas que refletem diferentemente na conduta de cada uma. Enquanto a

professora Beatriz utiliza este conceito como argumento para não propor atividades que contribuam para a participação e aprendizagem de seu aluno, a professora Julia usa como motivador para pesquisar meios adequados de planejar aulas e conduzi-las de modo a contribuir para a superação das dificuldades.

Na percepção da professora Beatriz, sua prática pedagógica é, em partes, inclusiva. Justifica dizendo que a inclusão se refere também à socialização das crianças com deficiência e declara que desenvolve este aspecto contribuindo para interação do aluno com os colegas da turma, principalmente nos momentos de acolhida. No entanto, reconhece que ainda precisa aprimorar seu trabalho quanto à participação de João nas atividades, pois ainda não sabe o que fazer para que João participe. Contudo, não considera possível desenvolver algo que permita sua aprendizagem, o que pode ser reflexo de sua falta de informação sobre as possibilidades e diferentes vias de aprendizagem da criança e da supervalorização dada às habilidades intelectuais (Pletsch, 2009a).

Quanto à percepção de Julia sobre sua prática pedagógica, considera inclusiva tendo em vista sua postura diante da presença de um aluno com deficiência em sala de aula, indo à busca de conhecer mais sobre a deficiência e as melhores estratégias a serem utilizadas em sala de aula. Acrescenta ainda o modo como conduz as atividades, permitindo, sempre que possível, a participação de Carlos e considerando sua evolução quanto ao aspecto da aprendizagem. Reflete que poderia desempenhar melhor sua atuação se houvesse apoio pedagógico, principalmente de uma auxiliar de sala e da professora do AEE.

Considerando as percepções apresentadas pelas professoras sobre a própria prática e o modo como as realizam, de acordo com nossa observação, podemos apreender que, diferentemente do que supúnhamos verificar, há um alinhamento entre os discursos das professoras e seu fazer pedagógico em sala de aula. Os estudos por nós analisados demonstram que, com frequência, os professores possuem uma percepção positiva sobre sua prática, considerando-a inclusiva, mas quando observadas, diferem de seu discurso.

Em nosso estudo podemos verificar que as professoras reconhecem suas limitações e dificuldades e ainda classificam adequadamente sua prática pedagógica como inclusiva ou não. Isso porque a professora Beatriz, que desenvolve uma conduta que poucas vezes estimula a participação de seu aluno com deficiência e não proporciona situação de aprendizagem para o mesmo, reconhece e assume isto em sua fala. A professora Julia declara que desenvolve uma prática pedagógica inclusiva, avaliando que seu trabalho permite a participação e contribui na aprendizagem de seu aluno com deficiência. Avaliamos esta constatação como positiva para mudanças necessárias no trabalho do professor de sala de aula

numa perspectiva inclusiva, pois entendemos que, a partir do momento em que o professor reflete sobre seu trabalho aumentam as possibilidades de mudanças sobre o mesmo.

4.6 A professora do AEE e suas relações com as professoras de sala de aula

Analisando alguns estudos (BAPTISTA, 2011, 2013; BÜRKLE, 2010; DELEVATI, 2012; KASSAR, 2011, KASSAR E REBELO, 2013; ZUQUI, 2013) que abordam o tema AEE/SRM, identificamos como principais eixos de pesquisa (i) as singularidades desses serviços, (ii) as trajetórias dos alunos, (iii) as percepções de professores e gestores da escola e (iv) o profissional que atua nesse espaço. Estes estudos destacam o AEE como um serviço da educação Especial que dá suporte ao processo de inclusão; sua relevância para a permanência e aprendizagem do aluno com deficiência em sala de aula comum; a necessidade de qualificar profissionais e as SRM; e a importância das articulações entre o educador especializado e o professor de sala de aula comum.

Em nosso estudo, que tem como objeto as práticas pedagógicas, utilizamos como eixo de discussão o modo como os professores de AEE e de sala comum se articulam (ou não) para o planejamento pedagógico tanto no plano do AEE quanto em sala de aula comum. Para isso, consideramos as percepções que cada profissional tem sobre a função do outro na aprendizagem dos alunos com deficiência bem como são estabelecidas as relações entre estes profissionais.

Para acessar as informações, analisamos o PPP da escola, os registros em diário de campo e as entrevistas com as professoras de sala de aula comum, Beatriz e Julia, bem como da professora do AEE, a qual denominamos professora Carol, e da gestão escolar.

Inicialmente, buscamos compreender como se institui a organização do AEE na escola pesquisada. Conforme as orientações da Resolução nº 4/2009, Art nº10, o projeto pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

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

VII – **redes de apoio** no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (grifos nossos)

Analisando o PPP da escola identificamos que nem todas as indicações acima destacadas estão contempladas. O documento trata da definição do AEE, suas funções na escola, seu público alvo e a implantação da SRM. Acreditamos que essa falta de alinhamento entre as orientações legais e o exercido na escola esteja relacionada à formação dos gestores e da comunidade escolar que compõe o conselho da escola, assim como a falta de apoio pedagógico da SMEH, que poderia trazer esclarecimentos legais e informações de como a escola deve contemplar em seu projeto pedagógico o AEE.

No entanto, podemos observar que mesmo não estando no PPP, algumas orientações estão sendo seguidas como a instalação de SRM, a matrícula do aluno no AEE, o cronograma de atendimentos e professor para o exercício da docência no AEE. Identificamos ainda a existência de um profissional de apoio em sala de aula.

Contudo, percebemos que quando se trata das relações entre os professores de sala de aula e do AEE, como a rede de apoio e a elaboração conjunta dos planos do AEE, isso não se aplica à realidade da escola. Para Aincow (2004, s.p):

Diretores de escolas precisam visitar e ajudar outras escolas. O supervisor precisa estar inserido no sistema, trabalhar junto com os diretores, professores, alunos e pais. Cada um aprendendo com o outro. Quanto mais as pessoas estiverem isoladas, mais dificuldades terão para resolver problemas. As possibilidades serão sempre limitadas.

Concordamos com o autor sobre a necessidade de comunicação e parceria entre aqueles que compõem o sistema educacional para a efetivação da inclusão, o que pouco presenciamos na escola MD. Assim como Bürkle (2010) em sua pesquisa, verificamos que os serviços prestados na SRM estão direcionados muito mais aos atendimentos aos alunos do que ao professor de sala de aula, relacionado ainda com o conceito clínico de atendimento. Acreditamos que esta desarticulação entre os professores se reflète negativamente sobre a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

A responsável pelo AEE na escola, professora Carol, atua na educação há 22 anos. Sempre trabalhou como professora em sala de aula, mesmo quando assumiu outras funções como coordenação pedagógica e a atual, como professora do AEE. Declara que ministra aulas no período da noite em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Na área da educação especial, possui formação em psicopedagogia e cursa especialização em AEE¹, financiada com recursos próprios. Trabalhou durante seis anos em um projeto desenvolvido na favela

Santa Teresinha, em Fortaleza-CE, com crianças com Síndrome de Down e em situação de risco. É concursada pela prefeitura de Horizonte como professora do ensino fundamental I.

Logo que passou no concurso da prefeitura de Horizonte e foi convocada, a professora Carol assumiu uma sala de aula na escola MD⁷³ e, posteriormente foi convidada pelo diretor para assumir a SRM que estava sendo instalada na mesma escola. A princípio declara que ficou relutante e assustada, mas resolveu aceitar, e faz a seguinte reflexão: *“É um serviço que assusta porque muita gente acha que o AEE chegou pra resolver o problema de todo mundo, que o menino que tá na sala de AEE vai aprender tudo, e não é assim”*.

A fala da professora corrobora com dados encontrados nos estudos de Buiatti (2013), que demonstram que professores de sala de aula e gestores se isentam de sua responsabilidade e põem para o professor do AEE a missão de dar conta das necessidades e aprendizagens desses alunos, reproduzindo a visão de que o aluno com deficiência é responsabilidade apenas da Educação Especial (BÜRKLE, 2010; FONTES, GLAT, PLETSCHE, 2007).

Conforme explica a professora do AEE, a indicação de atendimento na SRM para uma criança acontece, na maioria dos casos, através dos professores de sala de aula que identificam *“alguma deficiência ou dificuldade e encaminham ao CACE”*. No CACE a criança é avaliada por especialista, encaminhada para diagnóstico e recebe os atendimentos necessários. Caso seja identificada necessidade, é encaminhada ao AEE.

Acontece de uma criança não passar por esse processo, quando o CACE não está em período de avaliação. Nessas situações, para que a criança não fique sem receber nenhum serviço, o diretor entra em acordo com a professora do AEE que recebe a criança, mesmo sem diagnóstico. A professora Carol afirma que atende 14 crianças nessas condições, que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de comportamento (agressividade ou inquietude/ansiedade) identificadas pelo professor. Segundo as orientações da Coordenadoria de Educação Inclusiva, esta SRM deve atender no máximo 26 alunos, mas atende 40. Salientamos que a professora atende a demanda de outras escolas além daquela onde está instalada.

Quando a criança começa a ser atendida na SRM, o primeiro passo é entrevistar a mãe para conhecer o contexto no qual está inserida e seu histórico. A mãe recebe orientações da professora do AEE para conscientização sobre o que é o atendimento, seu papel no

⁷³ Esta sala de aula é a mesma que a professora Beatriz assumiu próximo ao final do ano e que nos referimos ao longo deste estudo.

desenvolvimento da criança, a importância de assiduidade, na busca de estabelecer uma parceria. O espaço de fala com os pais é garantido também nas reuniões bimestrais.

Em relação à estrutura física, a SRM possui um espaço amplo, com ar condicionado, recursos pedagógicos, computadores com acesso à internet, scanner e impressora (ver figura 30). É um espaço bastante colorido, com excesso de informações/exposições nas paredes, tanto produzidas pela professora como pelos alunos (ver figura 31). A aquisição dos recursos que compõem a SRM, conforme a professora Carol, foi garantida pelo Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (MEC/SEESP), Portaria Ministerial Nº 13/2007. Em contrapartida, o município garante o profissional e as instalações físicas.

Figura 30 - Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: registros da pesquisadora

Figura 31 - Produções expostas na parede da SRM



Fonte: registros da pesquisadora

Mesmo a sala se apresentando muito bonita, bem decorada e organizada, privilegiando as produções da criança, precisamos considerar as peculiaridades do excesso de estímulo visual que apresenta. No caso de crianças com autismo, como no caso de Carlos, o excesso de estímulos simultâneos dificulta que respondam instruções complexas e que mantenham a atenção (KHOURY, *et al.*, 2014).

Na compreensão da professora, o AEE é um serviço da Educação Especial que dá suporte ao aluno e ao professor, que corresponde às atividades diferenciadas a serem desenvolvidas na SRM com os alunos e adaptação das tarefas da sala de aula para os professores. É uma visão bem resumida tendo em vista a quantidade de ações estabelecidas pelos dispositivos legais e se reflete no modo como a professora conduz sua prática no cotidiano escolar.

Pudemos observar que a professora atua basicamente de duas formas: buscando/adaptando atividades para serem aplicadas pelos professores em sala de aula, desde que estes solicitem, e desenvolvendo atividades com os alunos em atendimento individuais e/ou coletivos, o que corresponde à sua compreensão sobre as funções do AEE.

A professora relata que as atividades que costuma propor nos atendimentos são as de desenhar, pintar com pincel e tinta guache e lápis de cor, rasgar e colar papel, usar jogos didáticos e pedagógicos (quebra-cabeça, jogo da memória e de encaixe) tanto de mesa quanto no computador. Costuma estimular a aprendizagem da leitura e escrita utilizando alfabeto móvel ou letras em formato concreto que podem ser manipulados pelas crianças.

Araruna (2013) reflete sobre as atividades propostas no AEE afirmando que estão “voltadas para os mecanismos de aprendizagem, como percepção, atenção, memória, linguagem oral e escrita” (p.242), demonstrando uma dificuldade destes professores em propor atividades que promovam os processos cognitivos. Para a autora, seria necessário um investimento em mediações e intervenções de estimulação cognitiva. Sugere que “invistam [também] em atividades que levem os alunos a mobilizar estratégias cognitivas em situações mais desafiadoras” (p.242).

Conforme Pletsch (2009), estas práticas direcionadas aos conhecimentos elementares tais como recortar, pintar, colar e copiar também estão presentes também em sala de aula, principalmente com crianças com deficiência intelectual. Acreditamos que a pouca diversidade de propostas de atividade e a falta de estímulo dos processos cognitivos da criança estejam relacionadas à qualificação dos profissionais.

Descreve a rotina do atendimento aos alunos apresentando as seguintes ações: conversa informal com o aluno sobre seu cotidiano a fim de estabelecer aproximação; combinação sobre que atividades serão realizadas; execução das atividades. A professora relata que tenta associar a atividade que planeja com uma de interesse do aluno, o que faz através de combinados. Modifica as atividades sempre que percebe o desinteresse ou a pouca participação da criança. Os atendimentos duram cerca de uma hora.

Com relação ao trabalho desenvolvido junto aos professores de sala de aula, observamos, tanto no cotidiano da escola quanto na fala das professoras, que a professora do AEE põe para o professor de sala de aula a responsabilidade pela procura de apoio, direcionado sempre para as atividades. A falta de diálogo, ou de uma ação colaborativa, presenciada expõe uma problemática apresentada em diversos estudos (BARBOSA, 2012; BUIATTI, 2013; BÜRKLE, 2010; DELEVATTI, 2012; DIAS, 2010; FONTES, 2007; ZUQUI, 2013).

Esta ação colaborativa pode ser entendida como a articulação entre professores que atuam no AEE e em sala de aula comum para promover as condições adequadas de participação e aprendizagem dos alunos e é aspecto fundamental para o processo de inclusão, orientada inclusiva em dispositivos legais como a NT N°11/2010 (BRASIL, 2010).

A professora Carol avalia que tem um relacionamento amistoso com os professores. Profissionalmente, declara sentir dificuldades quanto ao diálogo. Põe-se disponível aos professores para que a procurem quando precisarem de ajuda, principalmente no que se refere à adaptação e/ou seleção de atividades a serem desenvolvidas em sala de

aula, “*eu converso com eles quando eles vem aqui [SRM] pedir ajuda, pesquisa na internet, ideias de tarefas*”.

No planejamento coletivo, no qual afirma sempre participar, explica aos docentes qual era o trabalho desenvolvido pelo AEE. Realiza também ações de sensibilização, através de vídeos. Afirma que o diretor sempre disponibiliza um tempo do planejamento coletivo para que fale sobre o atendimento. “*Eu coloquei pros professores que quem quisesse tarefa, jogos, sugestões de atividades, eu tenho, que me procurassem porque fica difícil pra mim ir de sala em sala procurar por eles*”. Acrescenta que propôs aos professores que a procurassem também no horário de intervalo ou nos dias de planejamento para ajudar na adaptação das atividades. Relata ainda:

Conversei com eles porque eu tinha até sido chamada atenção na secretaria porque reclamaram que eu não tava repassando nada pra eles, e eu fui e disse a eles “gente, mas eu não posso repassar nada pra vocês sem eu saber do que vocês estão precisando”. Porque as meninas que me procuram elas nunca saem de mãos vazias, sempre eu tenho algo a dar, mas se você não me procura, se você não vem atrás, fica difícil de saber o que é. (PROFESSORA CAROL) (SIC)

A fala da professora demonstra sua percepção quanto à responsabilidade de procura por apoio ser apenas do professor de sala de aula, não reconhecendo ou desconhecendo seu papel de estabelecer articulação com os professores de sala de aula e de, além de orientar, acompanhar em sala de aula a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos pedagógicos, como orienta a Resolução N°4/2009.

Relata sentir resistência por parte de alguns professores que compreendem erroneamente seu papel, “*tem professor que pensa que eu quero ensinar como eles tem que trabalhar, mas tem professor que aceita de bom grado*”, conclui apresentando os entraves na relação com os professores de sala de aula. Alguns a procuram inclusive para sugestões a serem desenvolvidas com a turma, e não especificamente com seu aluno com deficiência. Entende que os professores que não a procuram demonstram não aceitar o trabalho que ela desenvolve.

Avalia ainda que há professores que esperam receber tudo pronto, não querem ter o trabalho de procurar “*ah, procura pra mim, e esse não é o papel do AEE, minha função é ajudar, não é fazer por eles*”. Esse pensamento pode ser ilustrado com a fala da professora Beatriz que considera ser da responsabilidade da professora do AEE o planejamento das atividades a ser desenvolvidas com seu aluno João, já que esta tem conhecimento na área.

Quanto às professoras de sala de aula sujeitos desta pesquisa, faz as seguintes considerações: a professora Julia é a que mais interage com ela e que mais usufrui dos

serviços do AEE, encaminha as crianças que identifica que precisam do atendimento, procura por materiais, pesquisas na internet, e sempre conversa sobre a situação dos alunos que são acompanhados no AEE. Quanto à professora Beatriz, relata que usufrui de materiais da SRM, como internet e scanner, mas ela nunca a procurou para conversar sobre as condições de João, nem buscar apoio, atividade ou algo semelhante. Acrescenta que nem mesmo o apoio Valter, que acompanha o João, a procurou para solicitar atividades, e que vai sempre à SRM quando está fora da sala de aula com João para utilizar os jogos e o computador, mas nada direcionado às questões de sala de aula.

Apresentamos o ponto de vista das duas professoras de sala de aula sobre o serviço oferecido a elas pelo AEE. A professora Beatriz entende o trabalho da professora do AEE como um suporte na escola, principalmente para as crianças e professores. Em relação aos alunos, o foco estaria nos atendimentos e para aos professores seriam orientações de como planejar as aulas contribuindo para o desenvolvimento das crianças com deficiência. No entanto, percebe que há dificuldades de diálogos entre os professores de sala de aula e AEE.

De fato, nas entrevistas realizadas com estas professoras, podemos identificar que uma põe sobre a outra a responsabilidade de procura e elaboração de atividades. Os momentos de diálogo acontecem em conversas informais, sem horários previstos e de modo superficial. Não havia estabelecido um espaço para o estudo do caso da criança para que compreendessem como está seu processo de desenvolvimento e como podem contribuir.

A professora Beatriz informou que os momentos mais comuns de “diálogos” são nos planejamentos coletivos, nos quais a professora do AEE apresenta o trabalho que vem desenvolvendo e se coloca à disposição para ajudar os professores. Acredita que o AEE representa muito trabalho para uma única pessoa desempenhar e por isso esses momentos de diálogo são restritos. Porém, ressalta da importância de uma relação de parceria com a professora do AEE para seu trabalho e tece a seguinte crítica:

Ela tá aqui para nos ajudar, dar sugestões de atividades, né?! Mas eu noto que ela muitas vezes deixa um pouco a desejar porque como eu não tenho muito costume de trabalhar com aluno com esse tipo de problema e eu ainda me sinto inexperiente em relação a isso, ela poderia muito bem tentar me ajudar, dar algum norte pra eu trabalhar com ele.” (PROFESSORA BEATRIZ) (SIC)

A professora Beatriz finaliza lembrando que procurou a professora do AEE para ajudá-la sobre como agir em sala de aula, reconhece que a mesma deu algumas contribuições, mas que ficou de ir a sala acompanhar o desenvolvimento de João e não foi. Este depoimento

diverge do que foi dito pela professora Carol, que relatou que a professora Beatriz não a procurou para conversar sobre a condição de João.

Por sua vez, a professora Julia declara ter buscado apoio da professora do AEE logo que recebera Carlos, para saber um pouco mais sobre o autismo e sobre como trabalhar com ele. A professora Julia afirma que recebeu as orientações solicitadas e que sempre que possível busca conversar para se inteirar sobre a evolução de seus alunos que são acompanhados no AEE. As vezes em que houve diálogo com a professora de AEE foi quando a própria professora buscou, em momentos que utilizava o espaço da SRM.

Acredita que se houvesse um espaço e um horário adequado para dialogar com a professora do AEE sobre a realidade de seu aluno e as formas mais adequadas atuar com ele, auxiliaria muito em sua prática pedagógica. Contudo, a professora queixa-se da falta de tempo e de oportunidades para que as conversas sejam formalizadas e que não aconteçam nos horários de intervalo.

Nas situações apresentadas acreditamos que seria também necessário que houvesse um estímulo por parte da gestão escolar em promover os encontros entre os professores, afinal, cabe à escola efetivar esta articulação pedagógica, “a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos” (NT N°11/2010).

Na avaliação da gestão, diretor Otávio e a coordenadora pedagógica Maria, o trabalho desempenhado pela professora do AEE ainda precisa passar por ajustes, principalmente no que se refere à relação com os demais professores. De acordo com a coordenadora *“É uma num canto e outra noutra. Tenho quase certeza que a professora de sala de aula não sabe o que acontece lá [SRM], assim como a Carol não sugere nada pra que a professora aplique em sala”*. Para a gestora, esta dinâmica deve ser mudada para que com a interação proporcione momentos de aprendizagem que possam ser refletidos no trabalho do professor em sala de aula.

Informa que a gestão orienta os professores e tenta sensibilizá-los para que organizem juntos os trabalhos direcionados aos alunos com deficiência. Para tanto, afirma que o planejamento institucional (quando o professor de sala de aula planeja na escola) pode ser o tempo disponibilizado para que os professores conversem sobre as dificuldades e encontrem soluções.

De acordo com o diretor, a professora do AEE poderia desenvolver um trabalho na escola de formação com os professores, além das falas que apresenta nos planejamentos coletivos. Complementa reconhecendo que a professora Carol direciona o trabalho mais para o atendimento das crianças e que isso precisa se expandido para os demais setores da escola,

contribuindo, por exemplo, na triagem dos alunos encaminhados ao CACE, o que resultaria na redução do número de crianças indicadas para o atendimento.

Durante observação que realizamos no planejamento coletivo realizado em novembro/2013, não ocorreu nenhuma apresentação/intervenção por parte da professora do AEE, mesmo ela estando presente, assim como não houve momentos de conversas entre as professoras. De acordo com Silva (2011), a interlocução/articulação entre os professores tem resultado direto sobre o desenvolvimento da criança. Para a autora (p.137):

Ao conhecer as práticas da sala regular a professora do AEE passa a ter maior conhecimento sobre as crianças com que trabalha, da mesma forma que as professoras do ensino comum se apropriam de mais elementos sobre as crianças na medida em que acompanham o desenvolvimento no AEE.

Entendemos que esta falta de diálogo e de articulação entre os professores está relacionada à incompreensão sobre suas próprias funções no processo de inclusão na escola e à falta de conhecimento e entendimento sobre o trabalho do outro, e se apresenta como um empecilho para a realização de práticas pedagógicas inclusivas.

No que se refere à formação continuada, a professora Carol afirma que não há um estímulo ou garantia por parte da SMEH. O que há são reuniões mensais, chamadas de encontros didáticos, entre as professoras de AEE que atuam no município e a coordenadora da Coordenadoria de Educação Inclusiva. Nestes momentos as professoras são divididas em duplas, que escolhem um tema relacionado ao AEE, estudam e apresentam na reunião seguinte.

Este relato coincide com o que está exposto no relatório de gestão da Coordenadoria de Educação Inclusiva (2012), que faz a seguinte referência quanto a esses encontros: “realizamos encontros didáticos mensais, onde os professores [AEE] participaram de forma ativa preparando, em dupla, os conteúdos a serem abordados, proporcionando momentos valiosos de trocas de conhecimentos e experiências” (s.p). No entanto, de acordo com a avaliação da professora Carol, estes momentos não são proveitosos para a prática do atendimento e não trata das dificuldades encontradas cotidianamente.

Na avaliação da professora Carol, seria mais produtivo que nestes momentos fossem discutidas as dificuldades que estão vivenciando nos espaços escolares. Outra sugestão seria promover formações com especialistas na área, profissionais com mais experiência de atuação para que pudessem contribuir na elaboração do trabalho e no esclarecimento de determinados assuntos e dúvidas.

Na sua percepção, a coordenadoria realiza apenas o trabalho de fiscalização e cobrança, não uma conversa sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho e com os alunos, nem mesmo orientações.

Avaliando seu trabalho no AEE, a professora considera que, em um ano de funcionamento, conseguiu observar avanços em algumas crianças, como melhora na escrita, socialização, independência/autonomia (utilizar banheiro sem auxílio, realizar atividades diárias) e controle emocional (diminuição nos choros e ansiedade). No entanto, observa que nem todas avançaram nas habilidades de leitura e escrita. Algumas crianças ainda não conseguem identificar as letras do alfabeto, mesmo tendo sido estimuladas durante o ano. Para ela, o trabalho do AEE é muito bom, principalmente quando vê resultados, *“mas é também espinhoso, porque o que você vê como avanço, pra muitos não significa nada”*.

Aponta como principais dificuldades para realização de seu trabalho os recursos materiais, a frequência das crianças nos atendimentos, a formação continuada e a relação com os professores de sala de aula e gestão, semelhante ao que foi identificado no estudo de Buiatti (2013) com professores do AEE.

Nesse contexto, a professora Carol avalia a inclusão escolar como positiva, por tornar as pessoas semelhantes mostrando que todas são capazes de aprender e que possuem dificuldades, trazendo à visão da sociedade a questão da deficiência. Mas considera negativo o processo como esta inclusão vem ocorrendo, apresentando como entraves os profissionais de educação, que na maioria não acreditam na inclusão, no trabalho do AEE e na capacidade de uma criança com deficiência tornar-se um adulto produtivo socialmente.

Mendes e Oliveira (2014), em pesquisa sobre o AEE, identificaram uma distância entre as orientações dos dispositivos legais e o modo como o processo acontece na escola, semelhante com o que observamos na escola MD. Para os autores (MENDES, 2009, 2010b, *apud* MENDES E OLIVEIRA, 2014, p.24):

As salas de recursos e o atendimento educacional especializado (AEE) oferecido, mesmo representando um avanço nas políticas públicas voltadas à escolarização destes alunos, atendendo suas necessidades sem que precisem interromper sua trajetória escolar em salas comuns, por serem organizadas segundo um modelo/padrão não tem atendido com esmero às especificidades e necessidades que emanam da realidade social, familiar e histórica de cada aluno.

Bürkle (2010) constata a viabilidade e importância do trabalho realizado pelo AEE, por representar ferramentas de efetivação da inclusão no sistema educacional. Baptista (2011) ressalta a peculiaridade desse serviço que tem no profissional que o representa “seu

principal recurso ou instrumento”, tendo em vista que o serviço é baseado nas ações deste profissional (p.68).

A presença de uma SRM na escola, por si só, não gerou mudanças significativas nas ações e concepções da escola e dos professores de sala de aula, o que evidencia a necessidade de rever como o trabalho da professora do AEE vem sendo conduzido nesse espaço para buscar construir um trabalho de articulação entre os estão envolvidos com a escolarização dos alunos com deficiência. Mas este trabalho não pode e nem deve ser feito individualmente por este professor, entendendo o papel da escola nesta articulação pedagógica, principalmente nos planejamentos de sala de aula e no plano do AEE.

Consideramos relevante ainda discutir sobre a formação da professora do AEE considerando suas extensas contribuições na escola, tanto com o aluno quanto com os professores de sala de aula. Observamos que o foco do trabalho da professora Carol está no atendimento dos alunos, na produção de atividades. Entendemos que a professora precisa trabalhar com os demais professores não apenas as estratégias de ensino adequadas às deficiências, mas também uma discussão sobre as concepções envolvidas no processo de inclusão.

Para isso, a própria professora da educação especial precisa passar por um processo de formação que a encaminhe a uma reflexão sobre suas próprias concepções. Concordamos com Magalhães (2012, p.30) quando propõe que:

A formação em Educação Especial, assim, não pode se limitar a determinar a gravidade da deficiência presente no sujeito, mas analisar a imersão do sujeito com deficiência no meio cultural como um processo desafiador e conflituoso para ele, sua família e sua escola. Neste sentido, o estudo das categorias de deficiência é necessário na medida em que mostra especificidades de aprendizagem e, principalmente, aspectos particulares relativos às estratégias de ensino.

Complementa ainda (p. 32):

Partimos do princípio segundo o qual, no contexto da escola regular, o professor de educação especial pode colaborar não somente com a aprendizagem dos alunos. Sua ação requer a quebra de preconceitos e estereótipos que representam barreiras no processo de real inserção de alunos com deficiência em sala de aula. Em sua formação, conteúdos e estratégias passíveis de suscitar a discussão sobre estigma, estereótipos e preconceitos são oportunos.

Acerca do exposto, concordamos que a formação deste profissional deva contar com duas vertentes: a que trata sobre a condição de deficiência que o sujeito apresenta a fim de proporcionar estratégias que colaborem com seu processo de aprendizagem; e a que aborda as concepções sobre deficiência e inclusão, construindo para proporcionar discussões que possibilitem mudanças atitudinais do próprio professor e demais integrantes da escola.

Esta reflexão surge pelo modo como a relação entre professores de AEE e sala de aula comum vem sendo estabelecida como também por compreender que professores que ainda definem deficiência como sinônimo de limitação e incapacidade dos indivíduos, como apresentado nas falas das professoras sujeitos dessa pesquisa, dificilmente gerarão significativas mudanças em sua prática.

A partir das observações e entrevistas podemos verificar que ainda é pouca a efetivação de todas as funções recomendadas ao profissional do AEE por parte da professora Carol. O papel de articuladora, na realidade observada neste estudo, não é exercido pela professora do AEE, assim como o trabalho de parceria com os demais professores. Atribuímos isto à falta de conhecimento dos sujeitos envolvidos sobre suas funções, as condições desfavoráveis para o desenvolvimento deste trabalho por parte da professora do AEE, em especial a falta de apoio da gestão escolar e da coordenação e o excesso de alunos que atendem.

Foram pontuais nas falas das professoras de sala de aula os momentos de colaboração entre estes profissionais, assim como não observamos ações conjuntas de estudo e planejamento. Acreditamos que caberia também à escola a competência de oferecer condições que estimulassem e garantissem essa parceria, e uma orientação à professora do AEE para que contemplasse em seu planejamento os momentos de visita/observação em sala de aula e participação no planejamento das professoras de sala de aula.

4.7 “Do que se diz ao que se faz”: algumas reflexões

Nosso estudo se propôs a verificar como a inclusão de crianças com deficiência vem acontecendo em salas de aula regulares, tendo como foco as práticas pedagógicas de duas professoras que atuam junto a turmas de 1º ano em uma escola de Horizonte-CE. Para tanto, utilizamos da observação para identificar como as práticas são realizadas e as entrevistas para conhecer a percepção das professoras sobre a própria prática, assim como o modo como se articulam com o serviço oferecido no Atendimento Educacional Especializado.

Partimos da suposição de que ouviríamos das professoras um discurso influenciado pelas orientações das leis e políticas assim, diriam que sua prática é inclusiva, considerando principalmente a presença do aluno com deficiência em sua sala e a participação deste em algumas atividades. Quanto às práticas pedagógicas realizadas, divergiriam do discurso, apresentando-se excludentes, não atendendo os preceitos da inclusão, que orientam a

utilização de estratégias diferenciadas, atendendo à diversidade, considerando as possibilidades dos alunos, entre outros.

No entanto, isso não foi confirmado. Os dados apontaram que as percepções das professoras e suas práticas apresentam um alinhamento, isso porque a professora que considera sua prática inclusiva, de fato desenvolve em sala de aula estratégias que permitem a participação e a aprendizagem de seu aluno com deficiência, mesmo ainda precisando de ajustes e melhores condições de trabalho. Já a professora que percebe que sua prática é parcialmente inclusiva, considerando que ainda precisa efetuar muitas mudanças para que assim se torne, efetivamente apresenta uma prática que em poucos momentos considerou a presença deste aluno e não utilizou estratégias, métodos, atividades que promovessem a aprendizagem de seu aluno, permitindo a este apenas alguns momentos de participação na rotina de sala de aula.

Consideramos fundamental este reconhecimento sobre as necessidades de reestruturação da prática pedagógica por parte das professoras, por entendê-lo como um ponto de partida para as modificações necessárias. Os dados demonstraram ainda a importância da atitude do professor diante da presença do aluno com deficiência e quanto esta influencia a condução de sua prática. Supomos que esta atitude está relacionada com os conceitos de deficiência e inclusão que o professor apresenta, assim como com as experiências de vida de cada professora.

Observamos que a professora Julia, mesmo apresentando as mesmas condições quanto à falta de formação na área e de apoio pedagógico da professora Beatriz, apresentou uma atitude positiva, buscou ampliar seu conhecimento sobre a condição de deficiência de seu aluno e sempre considerava sua presença em sala de aula, preocupando-se com a realização das atividades e aprendizagem do mesmo, diferente da postura adotada pela professora Beatriz. É fato que a falta de preparo também interfere na conduta das professoras, o que poderia promover mudanças na prática da professora Beatriz e melhoramento na da professora Julia.

Outro dado obtido nesta pesquisa foi a desarticulação entre as professoras de sala de aula e a professora do AEE. Como apontado em estudos anteriores, a atuação da professora do AEE tem sido focalizado apenas no atendimento ao aluno, demonstrando ainda um caráter clínico, e pouco se relaciona com a atuação das professoras em sala de aula, como recomendam os instrumentos legais e os estudos na área, que apontam para a ação colaborativa entre os professores como um recurso de aprimoramento das práticas pedagógicas. Entendemos que esta desarticulação é promovida pela falta de conhecimento das

próprias professoras e gestores sobre o papel do profissional do AEE na escola, que se reflete na falta de apoio e de estímulo por parte da escola para a promoção destes momentos de interação e a falta de iniciativa por parte da professora do AEE para promover esta articulação.

Por fim, considerando o processo de inclusão, compreendemos que ainda se fazem necessários alguns melhoramentos no contexto escolar, principalmente quanto à formação de professores de sala de aula, do AEE e gestão, e a garantia de serviços, como o auxiliar em sala de aula. Mas reconhecemos que a presença do aluno com deficiência na escola vem gerando mudanças nas práticas pedagógicas de professores que assumem o desafio e o compromisso com a inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação discorreu sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula por duas professoras de 1º ano que atuam junto a alunos com deficiência em uma escola pública da rede regular de ensino de Horizonte-CE através das seguintes categorias: o modo como as práticas são desenvolvidas em sala de aula, a percepção que os sujeitos apresentam sobre seu fazer pedagógico e a relação entre as professoras de sala de aula e aquela que atua no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando como instrumentos a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os dados coletados apresentam o modo como as práticas pedagógicas vem sendo realizadas em salas de aula mistas, a percepção das professoras sobre a própria prática, e as relações estabelecidas entre professoras de sala de aula e de AEE, entendendo como este contexto se relaciona com a efetivação (ou não) de práticas pedagógicas inclusivas.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro trata da introdução do tema, na qual apresentamos a problematização, as questões e objetivos da pesquisa. A partir da revisão de literatura verificamos a necessidade de ampliar estudos que demonstram o modo como as políticas públicas vem se consubstanciando no contexto escolar e o papel que a Educação Especial vem assumindo neste espaço, com ênfase no trabalho desenvolvido na Sala de Recurso Multifuncional por professora que atua no AEE. Entendemos então a importância da descrição e análise do cotidiano escolar, em especial a sala de aula, *locus* privilegiado da ação para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

O segundo capítulo expõe a discussão teórica que fundamenta este estudo e nossas análises. Nele apresentamos os modelos de deficiência e suas possíveis influências na conduta das professoras e demais sujeitos; os conceitos sobre a escola inclusiva, na busca de entender como esta deve ser constituída; definições sobre práticas pedagógicas inclusivas, compreendendo como estas se caracterizam e se organizam cotidianamente; a importância da formação do professor de sala de aula para promover práticas pedagógicas inclusivas; e por fim o AEE, sua organização legal e principais orientações sobre o trabalho e funções do profissional que nele atua.

No terceiro capítulo apresentamos a abordagem metodológica, justificando esta pesquisa como qualitativa, do tipo estudo de caso, os procedimentos de coleta e análise dos dados, assim como o espaço investigado e os sujeitos participantes. No quarto capítulo discutimos os dados alcançados e no quinto tratamos destas considerações finais.

O estudo revelou que os alunos com deficiência estão presentes na escola regular, mas que a inclusão escolar, considerando a participação e a aprendizagem dos mesmos, ainda apresenta entraves, principalmente no que se refere à falta de conhecimento dos professores de sala de aula sobre como fazer uma prática pedagógica que favoreça o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos. As práticas pedagógicas ainda estão se constituindo com base no que os professores acreditam ser a melhor forma, e não sob orientação e fundamentação, tendo em vista o recorrente discurso dos professores sobre a falta de formação para atuar junto ao aluno com deficiência.

A falta de condições adequadas de trabalho, como material pedagógico, auxiliar de sala com formação, quantidade de alunos por sala, formação adequada para professores e o apoio e orientação por parte da gestão e da professora do AEE ainda são argumentos utilizados pelas professoras para justificar a não efetivação de práticas pedagógicas que proporcionem a aprendizagem de todos os alunos.

No entanto, verificamos que a atitude do professor diante da presença do aluno com deficiência em sala de aula é capaz de promover mudanças em seu fazer pedagógico. Mesmo ambas apresentando um discurso sobre deficiência ainda pautado nas limitações do indivíduo, semelhante ao modelo médico, em uma delas esta compreensão não enrijeceu suas ações, ao contrário, mobilizou-a a procurar conhecimento sobre as condições de deficiência de seu aluno e, com base nisso, promover estratégias diferenciadas para atender suas necessidades especiais.

Contudo, refletimos que a inclusão não pode mais ser entendida como uma opção pessoal do profissional, e que é preciso pensar meios de sensibilização destes sujeitos e oferecer suporte adequado para conduzi-los a uma prática pedagógica inclusiva. É preciso se por no lugar do professor e entender suas angústias e medos ao receber em sala um aluno com o qual não sabe o que fazer. Não concordamos com falas e estudos que apontam o professor como responsável pelos fracassos recorrentes nas escolas. É preciso refletir e ampliar os estudos e discussões acerca das reais condições enfrentadas pelos docentes e a complexidade do processo de inclusão vivenciado na escola. Como pensar na construção de uma cultura inclusiva na escola tendo em vista as atuais exigências que a mesma sofre pelo sistema avaliativo adotado no Brasil?

Apesar disso, consideramos coerente a postura de professores, como o caso da professora Julia, que não se utilizam destas dificuldades para adotar uma posição alheia à presença do aluno com deficiência em sala de aula e levam para si a responsabilidade sobre este aluno, assumindo o compromisso com sua aprendizagem. Entendemos que a prática

pedagógica não depende apenas da formação, pois está associada a outros elementos mobilizadores, tais como: suas experiências de vida, sua atitude diante condição de deficiência de seus alunos, seu compromisso profissional e pessoal, sua disponibilidade interna, dentre outros.

Como superação desta problemática, além de garantir formação inicial e continuada aos professores e demais profissionais da educação, sugerimos a construção na escola de uma rede de apoio entre os profissionais, o incentivo e a garantia de um trabalho colaborativo entre professores de sala de aula e AEE e a promoção de ações de sensibilização quanto ao tema na escola e espaços de discussões. Avaliamos como necessária uma transformação sobre a cultura escolar, que se apresenta ainda moldada sobre os ideais da homogeneidade, refletida nas falas e ações da gestão e alguns profissionais, e entendo a escola apenas como um espaço de socialização por não crer nas possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Na percepção das professoras e demais sujeitos, a inclusão é uma imposição legal, necessária, mas realizada erroneamente, imposta às escolas de forma abrupta, sem ser (ainda hoje) oferecidas condições adequadas, nem mesmo para a profissional que atua no serviço da Educação Especial que deveria contribuir com este processo inclusivo.

Quanto a este serviço, verificamos que ainda se apresenta como uma preparação da criança para poder estar em sala de aula comum, com foco quase que exclusivo nos atendimentos oferecidos aos alunos, contradizendo frontalmente o que preconizam as políticas de Educação Especial acerca desta forma de atendimento. Entendemos que este deveria se apresentar plural, não restrito ao espaço físico da SRM, construindo relações que contribuam para o desenvolvimento dos indivíduos. Não identificamos um plano de atendimento elaborado no formato indicado nas orientações legais, nem a oferta e o acompanhamento por parte da professora do AEE de recursos pedagógicos que tornassem o conteúdo acessível e possibilitasse a participação do aluno nas atividades.

O que podemos constatar é que, na realidade observada, o trabalho desenvolvido neste atendimento está aquém do que é estabelecido e esperado. Avaliamos que a formação da professora que atua no AEE, as condições de trabalho, e questões como a falta de compreensão dos demais profissionais sobre o papel que esta deveria desempenhar, podem estar influenciando no trabalho que estava sendo desenvolvido e contribuindo para o mal-estar existente na escola entre ensino regular e Educação Especial.

Esta interação pode ser considerada um desafio, tendo em vista que não depende apenas do interesse do professor do AEE, mas também de uma formação pedagógica

adequada para auxiliar o professor em sala de aula e do comprometimento da escola em garantir os espaços e tempos para esta articulação.

Esta modalidade na municipalidade pesquisada se apresenta nos serviços oferecidos nas Salas de Recursos Multifuncionais e no Centro de Atendimento Clínico e Educacional Maria de Nazaré Domingos – CACE, e na presença do auxiliar de sala (que ainda não consegue atender à demanda e às especificidades de sua função), mas que ainda se apresentam centrados nos alunos com deficiência. Identificamos a dificuldade em articular estes serviços com a escola, ora por resistência da mesma, ora por falta de compreensão acerca de suas funções. No entanto, podemos identificar ações que vem tentando construir esta relação de colaboração, em especial nos poucos momentos de partilha entre professores de sala de aula e de AEE e especialistas que atuam no CACE.

A este respeito, avaliamos que há ainda uma falta de entendimento sobre a parceria que deve ser estabelecida entre Educação Especial e ensino regular. A escola parece ainda não compreender que o aluno com deficiência é responsabilidade sua também, e não apenas da Educação Especial, como fora em outros tempos.

Quanto às práticas pedagógicas observadas em sala de aula vimos que, quando a professora não acredita nas possibilidades de aprendizagem de seu aluno com deficiência, tornando-o inelegível à aprendizagem formal, sua prática pedagógica se assemelha àquela desenvolvida sob os preceitos do modelo tradicional, considerando a turma homogênea e adotando sempre as mesmas estratégias e pouco diversificando as atividades propostas. As duas únicas atividades desenvolvidas pelo aluno desta professora durante a observação consistiam na tarefa de pintar, o que não favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas. A descrença sobre o desenvolvimento cognitivo pode ser também demonstrada pela falta de material didático da criança, que não possuía livro, caderno, lápis, nem outro recurso didático adaptado.

Diferentemente, vimos a outra professora realizar uma prática que favorecia a participação e aprendizagem de seu aluno. Mesmo apresentando condições semelhantes quanto ao conhecimento e apoio, esta enveredou pesquisas sobre o tema e se disponibilizou a promover condições favoráveis à educação de seu aluno.

Relacionamos o discurso das professoras com o que foi observado em sala de aula, verificando se existe um alinhamento entre a fala e a prática de cada professora. Averiguamos ainda a relação entre as professoras de sala de aula e a professora que atua no AEE, entendendo que o trabalho oferecido neste serviço pode colaborar na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Logo, as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras não se assemelham. Enquanto uma leva em conta a presença deste aluno, se dispendo a modificar suas práticas, a buscar conhecer as condições de deficiência que apresenta assim como suas necessidades educacionais, incluindo este aluno no planejamento, na realização das atividades, utilizando procedimentos e técnicas compatíveis com as condições desse aluno, colocando-o em situação de aprendizagem e estimulando a interação entre todos os alunos; a outra parece ignorar a presença de seu aluno com deficiência assim como não assume a responsabilidade de sua escolarização, pondo sobre o auxiliar de sala e a professora do AEE a incumbência pela seleção e aplicação das atividades a serem desenvolvidas com a criança.

Supomos que esta diferença entre as práticas desenvolvidas está diretamente relacionada ao posicionamento de cada professora diante da inclusão de alunos com deficiência em sala de aula, de suas experiências de vida e da falta de conhecimento, tendo em vista que em suas formações iniciais não foram abordados temas relacionados à inclusão escolar, assim como não são oferecidas formações continuadas nem pela secretaria de educação, nem pela escola. Neste contexto, concordamos com os estudos que apontam que uma formação adequada para os professores deve ir além da instrumentalização, de ensinar como fazer, levando em conta também as questões conceituais envolvidas nas práticas pedagógicas.

Quanto à percepção das professoras sobre suas práticas, uma a considerou inclusiva, enquanto a outro reconheceu que poucos são os momentos de participação de seu aluno e, portanto, sua prática não pode ser considerada inclusiva, mas ressalta que oportuniza a socialização de seu aluno com deficiência com o restante da turma.

Analisamos então que há um alinhamento entre o que as professoras dizem e fazem. A professora que desenvolveu uma prática dentro da perspectiva inclusiva é a mesma que assim percebe sua prática pedagógica; do mesmo modo, outra professora que demonstra ignorar a presença de seu aluno com deficiência em sala de aula, reconhece que precisa modificar sua prática para que a mesma possa ser considerada inclusiva.

Concordamos com Pletsch e Glat (2012a) quando afirmam que “as práticas pedagógicas e a cultura escolar que se observa no cotidiano das instituições públicas de ensino não sofreram ressignificação” (p.199), não seguem os princípios de uma escola inclusiva. Para as autoras, este cenário prejudica o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência. No entanto, podemos observar que esta realidade não se aplica a todos os contextos de sala de aula, como supúnhamos encontrar antes desta investigação. É possível verificar situações diferentes, mas que ainda estão baseadas na postura individual do

professor, e não numa cultura escolar que influencia a organização dos profissionais de educação para uma reconstrução das práticas pedagógicas a fim de garantir os três níveis de inclusão propostos por Ainscow (2004) de presença, participação e aprendizagem do aluno.

Neste sentido, entendemos a importância de garantir condições adequadas de trabalho para o professor de sala de aula, não só quanto à aquisição de materiais pedagógicos, quantidade de alunos adequada, mas também formações para professores e gestores que promovam o conhecimento e abordem as questões políticas e sociais envolvidas na inclusão escolar, desviando o foco sobre as impossibilidades dos alunos com deficiência para a necessidade de possibilitar interações que permitam sua efetiva participação no espaço escolar, principalmente em sala de aula.

Concluimos expondo a nossa felicidade em poder construir um estudo que pode, a nosso ver, apresentar como vem se dando este complexo processo de inclusão na escola, reconhecendo a importância de dados como os que apresentamos para uma discussão em diferentes espaços sobre os ajustes e refazeres que ainda são necessários para que os alunos com deficiência possam ser apenas alunos da escola regular, sem precisarmos mais tratar sobre Educação Especial e inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. R.; MACHADO, L. B. Resistências e Impossibilidades nas representações sociais de inclusão de professoras. In: 32º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO ESPECIAL, 07., 2009. Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5315--Int.pdf>>. Acesso em: Mar,2013.
- AINSCOW, M. **Processo de inclusão é um processo de aprendizagem**, 2004, em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002>. Acesso em: mai/2014.
- ANADÓN, M. A pesquisa dita “qualitativa”: sua cultura e seus questionamentos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO, PESQUISA E DESENVOLVIMENTO, 2005, Senhor do Bonfim. **Anais...** Senhor do Bonfim: UNEB/UQAC, 2005. p.01-23.
- ANJOS, H.P.; ANDRADE, E.P.; PEREIRA, M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de educação especial**, Marília, v. 4, n. 40, p. 116-129, 2009.
- ANJOS, H.P; SILVA, K.R; MELO. L.B.M. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir de falas de professores e gestores. In: JESUS,D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K.R.M. (Orgs). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2013. p.63-82.
- ARARUNA, M.R. **Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com aluno que apresenta deficiência intelectual**. 2013, 281f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2013.
- BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E.D. **Modelo Social: uma nova abordagem para o tema deficiência**. Ver. Latino-Am. Enfermagem [Internet]. jul-ago 2010; 18(4): [09 telas]. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf>. Acesso em: Mar, 2013.
- BAPTISTA, C.R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de educação especial**, Marília, v.17, p. 59-76, jul./set. 2011.
- BAPTISTA, C.R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K. R.M. A (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade de atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013. p. 43-62.
- BARBOSA, M.C. **Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum**. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. Inclusão: **Revista da educação especial**. Brasília: SEE, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa na educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONFIM, A. P. **A escuta na escola inclusiva**: saberes e sabores do mal-estar docente. 2008. 245f. Dissertação (mestrado em Educação e Ecologia Humana) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 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 de nov, 2011.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica – SEESP/GAB/ n.11/10**. Orientações específicas sobre a institucionalização de ofertado Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, em escola regulares. Brasília, 2010.

_____. **Impactos da declaração de Salamanca nos estados brasileiros** (org. FUNGHETTO, S.F.; OSÓRIO, A.C. do N.; PRIETO, R.G.; FREITAS, S.N.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Departamento de Políticas de Educação Especial, Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, v.4, nº1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Lei nº 12.762**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, 2012.

BRIANT, M.E.P; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de educação especial**, Marília. v.18, n.1, p. 141-154, Jan.-Mar., 2012.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de educação especial**, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

BUENO, J. G. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.9, nº.54, p.21-27, 2001.

BUIATTI, V.P. **Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais.** 2013. 320f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós graduação em Educação, Universidade de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

BÜRKLE, T.S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana.** 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CAPELLINI, V.L.; RODRIGUES, O.M.P. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Revista Educação**, v.32, nº.3, p. 355-364, set/dez, Porto Alegre, 2009.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização de trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

CAVALCANTI, S. B.; FERREIRA, D. R. A. A carência da qualificação docente na inclusão de alunos especiais: uma realidade em processo de mudança. In: 64ª REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, GRUPO EDUCAÇÃO ESPECIAL, ., 2012, São Luis. **Anais eletrônicos.** São Luis: UFMA, 2012.

CEARÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO Nº 436/2012.** Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado – AEE - dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, Altas Habilidades/Superdotação no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, V. B. **Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum.** 2012. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

DELEVATTI, A.C. **Atendimento educacional especializado: que atendimento é este? As configurações do AEE na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS.** 2012. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DIAS, M.C. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação.** 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou com necessidades específicas: avanços e desafios.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

EFFGEN, A.P.S. **Educação especial e currículo escolar:** possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2011.

FERNANDES, A. C. **A inclusão escolar na educação infantil:** um olhar sobre a prática docente. 2011. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FERREIRA, W.B. MARTINS, R.C.D. **De docente para docente:** práticas de ensino e diversidade para a educação básica. São Paulo: Summus, 2007.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, R.V. A escola de atenção às diferenças. *In:* FIGUEIREDO, R.V; BONETI, L.W; POULIN, J.R. (Orgs). **Novas luzes sobre a inclusão escolar.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FONTES, R.S. **O desafio da educação inclusiva no município de Niterói:** das propostas oficiais às experiências em sala de aula. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

FONTES, R.S; PLETSCHE, M.D; GLAT,R. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do centro de educação** - UFSM, vol.32, nº.2, p.343-355, Santa Maria-RS, 2007.

FONTES, R.S; PLETSCHE, M.D; BRAUN.P; GLAT,R. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. *In:* **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. p. 79-96. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

FRESCHI, M. As percepções docentes sobre a dimensão metodológica no processo ensino-aprendizagem. **Práxis educativa**, vol.3, nº 2, p. 149-157, 2008.

GAKIYA, S. M. C. **Formação continuada e inclusão escolar de alunos com deficiência:** concepções, sentimentos e práticas de educadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP. 2012. 150f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2012.

GARCIA, V.P.C. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais:** a relação didática em sala de aula. 268f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A.C. **Estudo de caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, R. Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva. In: INES (Org). Congresso INES: 150 anos no cenário da educação brasileira. 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2007.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E.S. G.; SENNA, L. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. **Relatório de consultoria técnica do Banco Mundial**, 2003. Disponível. em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: jun/2014.

GLAT, R; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Comunicações. **Caderno do programa de pós-graduação em educação**. Ano 10, nº.1, jun, 134-141, 2003.

GLAT, R; PLETSCH, M.D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4a ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONÇALVES, A.F.S; CAETANO, A.M. Os processos de formação continuada. In: JESUS, D. M. (Org.). **Políticas de educação especial no Espírito Santo**: um olhar sobre as instituições especializadas e a gestão da educação especial. Vitória, ES: Espírito Santo (Estado). Secretaria da Educação, 2012. 778 p. CD 1, p. 47 a 55.

GREGUOL, M; GOBBIE, CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de educação especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, Jul.-Set., 2013.

HORIZONTE. **Plano municipal de educação 2010-2020**: Lei nº 744, de 16 de Dezembro de 2009, norteia a execução das políticas públicas da Educação Municipal de Horizonte. Horizonte, 2009.

HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Horizonte. Secretaria de Educação. **Serviços que atendem as pessoas com deficiência em Horizonte**. Sem data.

HORIZONTE. CACE. **Histórico do CACE**. 200-.

HORIZONTE. Secretaria de Educação. **Diretrizes municipais da educação especial**. Horizonte, 2010b.

HORIZONTE. Secretaria de Educação. **Diretrizes operacionais da rede municipal de educação de Horizonte**. Horizonte, 2010a.

JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K. R.M. A. Atendimento Educacional Especializado: anunciando múltiplas lentes. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K. R.M. A (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade de atendimento educacional especializado. Ararquara, SP: Junqueira&Marin, 2013. p. 11-20.

KASSAR, M.C.M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, Curitiba, n.41, p.61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, M.C.M; REBELO, A.S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K. R.M. A (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade de atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013. p. 21-42.

KHOURY, L.P; *et.al*. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.

LACET, I. N. O. **A Educação de alunos com deficiência numa escola pública municipal**: um olhar dos segmentos escolares sobre a inclusão. 2012. 82f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, 2012.

LAGO, M.; SANTOS, M.P. Inclusão em Educação: desafios da formação docente. *In*: **Anais do III Seminário de Educação Brasileira. Plano Nacional de Educação: Questões Desafiadoras e Embates Emblemáticos**. Campinas: CEDES, 2011, p. 944 – 958.

LEITÃO, V.M. **Instituições, campanhas e lutas**: história da educação especial no Ceará. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

LIBÂNIO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, S. G. (Org). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-61.

LIMA, L. F; MORAES, M. Inclusão e cegueira: encontros na escola regular. **Revista Psicologia Argumento**, Curitiba, v.27, n. 59. p. 355-363, out./dez. 2009.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MAGALHÃES, R.C.B.P. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. *In*: MAGALHÃES, R.C.B.P. (Org). **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livros, 2011a, p.79-90.

_____. Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência na escola. *In*: MAGALHÃES, R.C.B.P. (Org). **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livros, 2011b, p.91-105.

MAGALHÃES, R.C.B.P. O professor de Educação Especial: elementos para problematizar e discutir sua formação. **Anais / II Seminário Nacional de Educação Especial / XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**; UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, p. 25-34, 2012.

_____; RUIZ, E. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de educação especial**. Marília, v.17, p.125-142, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

MARQUEZINE, M.C.; LOPES, E. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de educação especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, Jul.-Set., 2012.

MENDES, E.G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. In: MEC, Secretaria de Educação Especial. **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, vol. 24, p. 12-17, 2002.

MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; TOYODA, C.Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. Editora UFPR, 2011.

MENDES, E.G.; OLIVEIRA, L.O. Percepções sobre pessoas com deficiência e o prognóstico para o Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de educação especial**, vol.20, nº1, Marília, Jn/Mar, 2014.

MICHELS, M.H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRALHA, J. O. **A prática pedagógica de professores do ensino fundamental na perspectiva de uma educação de qualidade para todos**. 2008. 251f. Dissertação (Mestrado em ciências e Tecnologias) – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

MORO, D.R.P. A psicomotricidade relacional na escola responsável pela qualidade nas relações interpessoais. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora Champagnat, 2008. p. 1037-1048.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. NÓVOA, A. (org.). Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1995.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de educação especial**. v.2, 1994.

OLIVEIRA, J.P; *et.al.* Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de educação especial**, Marília, v.18, n.1, p. 93-112, Jan.-Mar., 2012.

PACHECO, J. **Caminhos para inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, Editora UFPR, 2009b.

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes, políticas, currículos e práticas pedagógicas. 2009. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009a.

PLETSCH, M.D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

PLETSCH, M.D. **O ensino itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

POULIN, J.R.; FIGUEIREDO, R.V.; GOMES, A.L.L. **O aluno com deficiência intelectual:** funcionamento cognitivo e estratégias de avaliação. Texto elaborado para o curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da UFC, 2013, Fortaleza, UFC.

REGANHAN, W.G.; BRACCIALLI, L.M.P. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. **Revista Brasileira de educação especial**, Marília, v.14, p. 385-404, Set.-Dez. 2008.

REIS, I.S.C. **“Era uma vez...na era da inclusão”:** superando lacunas inerentes a um diagnóstico de microcefalia no 3º ciclo da Educação Básica. 2012. 274f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão:** revista da educação especial, Brasília, v.4, n.2, p. 7-16, jul./out. 2008.

RODRIGUES, S.M. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte.** 2013. 267f. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em conhecimento e inclusão social em educação – Faculdade de Educação – UFMG. Belo Horizonte, 2013.

SANCHEZ, P.A. **A educação inclusiva:** meios de construir escolas para todos no século XXI. In: **Inclusão – Revista da Educação Especial.** Ano I, nº, 2005.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE HORIZONTE. Coordenadoria da Educação Inclusiva. **Relatório de gestão 2011-2012.** Horizonte, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SENNA, L.A.G. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008.

SILVA, F.G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento intelectual especializado (AEE) em discussão.** 2011. 166f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. Fortaleza, 2011.

SILVA, S.C; ARANHA, M.S.F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação. **Revista Brasileira de educação especial**, Marília, v.11, n.3, p.373-394, Set.-Dez. 2005.

SILVA, S. C.; MONTEIRO, F. M. A. Formação de Professores de Sala de Recursos e a Educação Especial em Mato Grosso: Contexto e Percurso. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO: Políticas educacionais: cenários e projetos sociais, 2009, **Anais eletrônicos...** Mato Grosso: UFMT, 2009.

SILVEIRA, K.A; ENUMO, S.R.F; ROSA, E.M. Concepções de professores sobre Inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, Out.-Dez., 2012.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAKE, R. E. **Investigación con studio de casos.** Madrid: Ediciones Morata, 1999.

TENOR, A. C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu.** 2008. 117f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TRENTIN, V. B. **“Às vezes parece que eles entendem ...”: a compreensão dos educadores sobre a inclusão escolar.** 2011. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WALLON, Henri, A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZUQUI, F.S. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares.** 2013. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário construção do perfil do professor

Você está participando de uma pesquisa de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará que tem como objetivo conhecer suas percepções acerca de suas práticas pedagógicas quanto ao processo de inclusão. No intuito de aproximar-me de suas percepções sobre o tema, peço que complete as frases que se seguem.

Tenho.....anos de idade.

Atuo há anos em sala de aula, e há anos tenho alunos com deficiência em sala de aula.

Sou graduado (a) em

Fiz cursos de especialização em.....

Para mim, inclusão é.....

Considero os cursos de capacitação para educação inclusiva.....

Para atuar com alunos com deficiência preciso.....

A presença de alunos com deficiência em minha sala de aula me causa.....

Uma escola é inclusiva quando.....

O aluno ideal é aquele que.....

Em sala de aula, me sinto impotente quando.....

Uma escola ideal é.....

Considero minha prática pedagógica.....

A inclusão de alunos com deficiência mudou minha prática em.....

Uma prática pedagógica inclusiva é aquela que.....

Minha prática pedagógica é inclusiva por.....

Ser professor de alunos com deficiência é.....

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista I com as professoras

PROFESSOR: _____

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: _____

-
1. Para você, o que significa ser professor?
 2. Você já se sentiu impotente no exercício de sua profissão? Quando e por quê?
 3. O que você pensa sobre a proposta de educação inclusiva brasileira?
 4. Qual foi sua sensação quando recebeu o primeiro aluno com deficiência em sala de aula?
 5. Sua formação acadêmica contribui neste momento? Como?
 6. Na sua compreensão, o professor de sala de aula precisa ter alguma habilidade específica para atuar em salas com propostas inclusivas? Quais e por quê?
 7. O diagnóstico do aluno traz alguma contribuição para seu trabalho pedagógico? Qual(is)?
 8. Você enfrenta dificuldades com a inclusão? Qual(is)?
 9. Você foi consultado sobre a inclusão de alunos com deficiência em sua sala? O que pensa sobre essa atitude?
 10. Para você, quando uma prática pedagógica é inclusiva?
 11. Você costuma refletir sobre sua prática? Considera uma ação importante? Quando faz isso? Por quê?
 12. Como você compreende o trabalho do professor de AEE? Você acha importante a parceria entre este professor e você? Por quê?
 13. Você acha que sua prática atende às necessidades de seus alunos?
 14. Como você define deficiência?
 15. Você está disposto a aceitar o desafio de incluir alunos com deficiência?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada direcionada à professora que atua no AEE

TEMPO DE ATUAÇÃO NO CARGO:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

TEMPO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

JÁ ATUOU COMO PROFESSOR?

IDADE:

1. Como se deu o processo para que você assumisse esta função?
2. Qual sua experiência na área da Educação Especial?
3. Como você explica o que é o AEE e sua função no espaço escolar?
4. Explique como é o trabalho que você desenvolve no AEE?
5. Como é sua relação com o corpo docente e gestão dessa escola?
6. Como seu trabalho auxilia na inclusão de alunos com deficiência?
7. Como você define deficiência?
8. Quais as características dos alunos que estão sendo sujeitos desta pesquisa?
9. Como você acompanha o desenvolvimento deles?
10. Você enfrenta dificuldade na realização de seu trabalho? Se sim, qual(is)
11. Você em algum momento desde que assumiu o papel de professora de AEE se sentiu impotente no exercício da profissão? Exemplifique.
12. Você recebe apoio da secretaria de educação do município?
13. Como você vê a chegada dos alunos com deficiência na escola regular?
14. Como você avalia seu trabalho?
15. Você se sente preparada para atuar com professora de AEE?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada direcionada à gestão escolar

FUNÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO CARGO:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

TEMPO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

JÁ ATUOU COMO PROFESSOR?

IDADE:

1. Como a gestão apoia o professor de sala de aula que possui aluno com deficiência?
2. O que você pensa sobre a inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino?
3. Como você compreende o trabalho do professor de AEE?
4. Sua função exerce alguma influência na prática pedagógica dos professores que possuem alunos com deficiência em sala de aula? Se sim, de que modo?
5. Como a escola acolhe o aluno com deficiência? Existe algum trabalho específico?
6. A gestão informa aos professores no início do ano (ou no decorrer, quando há troca de professores) da matrícula de aluno com deficiência em sua turma? Se sim, como isso acontece?
7. Como você caracteriza a gestão de uma escola que aplica a proposta da inclusiva escolar?
8. Você considera que a escola onde você trabalha apresenta uma gestão com estas características? Falta algo que você considera importante para o desenvolvimento de seu trabalho?
9. Do que a escola precisa para ser considerada inclusiva?
10. A gestão faz algum acompanhamento sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência? Se sim, como isso acontece?
11. Como você define deficiência?
12. Qual seu posicionamento diante da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino?
13. O que você sabe sobre os alunos que estão sendo acompanhados nesta pesquisa?
14. Seu trabalho, de algum modo, favorece a inclusão? Como?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista semiestruturada direcionada ao auxiliar de sala

TEMPO DE ATUAÇÃO NO CARGO:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

TEMPO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

JÁ ATUOU COMO PROFESSOR?

IDADE:

1. Qual sua experiência na área de educação?
2. Como surgiu a oportunidade de trabalhar como auxiliar de sala?
3. Você tem experiência em trabalhar junto a crianças com deficiência? Tem convivência com pessoas com deficiência?
4. Como você compreende seu papel/função junto ao João? E em sala de aula?
5. Como você auxilia a professora?
6. Quanto tempo acompanha o João? O que você compreende da condição de deficiência dele?
7. Quais orientações você recebeu quando iniciou o acompanhamento? De quem?
8. Você acha que deve pesquisar e realizar atividades pedagógicas com o João?
9. O que você acredita que poderia ser feito para que João permanecesse mais tempo em sala de aula?
10. Como é sua relação com a professora regente?
11. Como é sua relação com a gestão?
12. Como é sua relação com a professora do AEE?
13. O que facilita e dificulta o desenvolvimento de seu trabalho com João?
14. Como você define deficiência?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista II com a professora Beatriz

1. Você acha que tem algo que possa ser feito para que João permaneça mais tempo em sala de aula?
2. Quais atividades você acredita que João possa participar?
3. Como você se sente quando Valter não está em sala?
4. Você considera João incluído? Em que sentido?
5. Por que João não realiza nenhuma atividade em sala?
6. O que você conhece da condição de deficiência de João?
7. Como você avalia a presença de Valter em sala?
8. O que você acha que João é capaz de aprender?
9. Quando você planeja sua aula, em que momento você inclui a participação de João?
10. Você considera sua prática pedagógica inclusiva? Por quê?
11. Você acredita que existe alguma influência do trabalho da professora do AEE sobre sua prática? E da gestão?

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista II com a professora Julia

1. Você acha que Carlos participa das atividades em sala?
2. Você falou das dificuldades em desenvolver uma prática pedagógica inclusiva. Quais são elas? Como superá-las?
3. Você considera Carlos um aluno incluído? Em quais momentos?
4. Em quais situações você avalia que Carlos não participa satisfatoriamente?
5. Você acha que Carlos apresenta condições de aprendizagem?
6. Você considera sua prática pedagógica inclusiva? Por quê?
7. Você acredita que existe alguma influência do trabalho da professora do AEE sobre sua prática? E da gestão?

APÊNDICE H – Roteiro de entrevista com a coordenadora do CACE

TEMPO DE ATUAÇÃO NO CARGO:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

TEMPO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

JÁ ATUOU COMO PROFESSOR?

IDADE:

1. Explique como é feito o trabalho do Centro de Atendimento Clínico e Educacional.
2. Qual é o apoio dado às escolas e, especificamente, ao professor de sala de aula?
3. Como o CACE trabalha com as crianças com deficiência e seus pais?
4. Como o CACE colabora com a formação do professor?
5. Como é a receptividade das escolas com o CACE?
6. Qual o retorno das escolas? Como vocês acompanham o desenvolvimento das crianças na escola?
7. Vocês realizam algum trabalho direcionado ao professor do AEE?
8. Qual o acompanhamento realizado junto a João? Como aconteceu o processo de encaminhamento dele para a instituição?
9. Qual o acompanhamento realizado junto a Carlos? Como aconteceu o processo de encaminhamento dele para a instituição?
10. Como você avalia o processo de inclusão escolar no município?
11. Você considera que os alunos estão incluídos em sala de aula?
12. Como você avalia a relação CACE x escola x AEE?
13. Como você define deficiência?

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista com a psicomotricista relacional do CACE

TEMPO DE ATUAÇÃO NO CARGO:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

TEMPO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

JÁ ATUOU COMO PROFESSOR?

IDADE:

1. Como foi/é o processo de atendimento dos dois alunos com deficiência, João e Carlos, que estão presentes nas salas de aula pesquisadas?
2. Como sua atuação se relaciona com a prática pedagógica dos professores em sala de aula?
3. Você costuma frequentar as escolas?
4. Como você define deficiência?

APÊNDICE J – Roteiro de observação em sala de aula *Index*

DESENVOLVER PRÁTICAS INCLUSIVAS
ORQUESTRAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM
<p>O planejamento das aulas responde à diversidade do alunado: As aulas são preparadas para o trabalho na diversidade? Atividades de cópia mecânica são evitadas?</p> <p>As aulas são acessíveis a todos os estudantes: Os materiais curriculares contemplam os diferentes contextos e culturas dos alunos? A linguagem usada em sala de aula é acessível a todos?</p> <p>As aulas contribuem para maior compreensão das diferenças: Os alunos são estimulados a ouvir opiniões diferentes? O currículo estimula o entendimento das diferenças de cultura, gênero, deficiência, religiões, etc?</p> <p>Os alunos são ativos no seu processo de aprendizagem: Os alunos são estimulados a dirigir sua própria aprendizagem? Os alunos podem escolher atividades?</p> <p>Os alunos aprendem de forma cooperativa: Os alunos gostam de compartilhar experiências e conhecimentos? Os alunos são estimulados a ajudar seus colegas?</p> <p>A avaliação estimula o êxito de todos os alunos: Há oportunidades de, em equipe, avaliar trabalho realizado? Os resultados das avaliações servem para introduzir mudanças?</p> <p>A disciplina na sala de aula inspira-se no respeito mútuo: Os alunos são consultados sobre como podem melhorar sua atenção para aprender? As normas de comportamento são explícitas?</p> <p>Os professores planejam, revisam e ensinam em colaboração: Os professores compartilham do planejamento dos trabalhos na escola e nos de casa? Os professores mudam suas práticas a partir das sugestões recebidas?</p> <p>Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e participação de todos os alunos: Os professores reconhecem a importância de tratar todos os alunos com equidade? Os professores procuram desenvolver nos alunos a independência e a autonomia?</p> <p>Os profissionais de apoio preocupam-se em facilitar a aprendizagem e a participação de todos? Os profissionais de apoio preocupam-se com a participação de todos? Existe uma descrição clara acerca das funções e tarefas do pessoal de apoio?</p> <p>Os “deveres de casa” contribuem para a aprendizagem de todos: Os deveres têm sempre um objetivo pedagógico claro? Estão relacionados com as atividades da escola?</p> <p>Todos os alunos participam de atividades complementares e extra escolares: São todos estimulados a participarem de diferentes atividades?</p>
MOBILIZAR RECURSOS
<p>Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para apoiar a inclusão: A distribuição é aberta e equitativa? Os recursos destinam-se à melhoria da aprendizagem autônoma?</p> <p>Os recursos da comunidade são conhecidos e aproveitados: Há um registro atualizado desses recursos? Adultos com deficiência são chamados a oferecer apoio?</p>

A experiência do pessoal da escola é aproveitada, plenamente:

Os professores com conhecimentos específicos não oferecem ajuda aos demais?

Os professores são estimulados a desenvolver seus conhecimentos e habilidades?

A diversidade do alunado é utilizada como recurso de ensino-aprendizagem:

Os alunos são estimulados a compartilhar seus conhecimentos e experiências?

Considera-se que cada um tem conhecimentos importantes, independentemente de ser ou não deficiente?

O pessoal gera recursos para apoiar a aprendizagem e a participação de todos:

O pessoal conhece os recursos disponíveis para apoiar seu trabalho na sala de aula?

Os professores desenvolvem de forma conjunta a criação de recursos recicláveis para apoiar a aprendizagem?

APÊNDICE K – Termo de consentimento e autorização da pesquisa

TERMO DE CONCESSÃO

Eu, _____
declaro que todos os participantes foram devidamente informados dos objetivos da pesquisa “Do que se diz ao que se faz’: percepções e práticas pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escola de Horizonte-CE” em conversa individual, quando expliquei o processo da pesquisa. Todos os sujeitos concordaram em participar, concedendo os direitos autorais dos relatos prestados a Lilianne Moreira Dantas, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, para eventual publicação em trabalhos acadêmicos, na íntegra ou em partes, bem como a utilização das imagens obtidas para os mesmos fins. Declarei que todos os participantes foram devidamente informados sobre a garantia de preservação de sua identidade em todos os trabalhos acadêmicos provenientes desta pesquisa.

Horizonte, _____ de _____ de 20____.

Eu, _____, RG nº _____
declaro que após estar devidamente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, proponho-me a participar da presente pesquisa.

Assinatura do participante

ANEXOS

ANEXO A – Sequência didática do Caderno de Atividade

4ª ETAPA • 5ª SEMANA • 1ª DIA

LENDO E COMPREENDENDO

1 LEIA O TEXTO *LOBOS DE VERDADE*, DO LIVRO *PERECE... MAS NÃO É*, E, DEPOIS, RESPONDA ÀS PERGUNTAS ABAIXO.

A) COMO SÃO OS LOBOS?

B) OS LOBOS ALIMENTAM-SE DE QUÊ?

C) COMO NASCEM OS LOBINHOS?

D) O QUE É ALCATEIA?

183

AQUISIÇÃO DA ESCRITA

2 LEIA AS PALAVRAS E, DEPOIS, COMPLETE A TABELA.

PALAVRA	QUANTAS LETRAS AO TODO?	QUANTAS SÍLABAS AO TODO?
LOBO		
LOBINHO		

ESCREVENDO DO SEU JEITO

3 VOCÊ SABE A DIFERENÇA ENTRE ANIMAIS CARNÍVOROS E HERBÍVOROS? ENTÃO RESPONDA, COMPLETANDO O QUADRO ABAIXO.

PALAVRA	PENSO QUE SIGNIFICA	O QUE DIZ O DICIONÁRIO
HERBÍVORO		
CARNÍVORO		

184

4ª ETAPA • 5ª SEMANA • 2ª DIA

LENDO E COMPREENDENDO

1 RELEIA O TEXTO *LOBOS DE VERDADE*, DO LIVRO *PERECE... MAS NÃO É*, E IDENTIFIQUE A FRASE:
O LOBO PARECE UM CÃO SELVAGEM E ESTÁ EM EXTINÇÃO.

AQUISIÇÃO DA ESCRITA

2 LEIA A FRASE E, DEPOIS, PREENCHA O QUADRO, ESCOLHENDO UMA PALAVRA DE ACORDO COM A QUANTIDADE DE LETRAS.
O LOBO PARECE UM CÃO SELVAGEM E ESTÁ EM EXTINÇÃO.

QUANTIDADE DE LETRAS	PALAVRA
4	
1	
2	
3	
8	

185

ESCREVENDO DO SEU JEITO

3 ESCREVA O QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE OS LOBOS DE VERDADE.

186

Anexo B – Cartelas didáticas

PALAVRA	QUANTAS SÍLABAS AO TODO?	QUAL A PRIMEIRA SÍLABA?	QUAL A ÚLTIMA SÍLABA?

CARTELA DIDÁTICA 7

PALAVRA	QUANTAS SÍLABAS AO TODO?	QUAIS SÍLABAS?	QUANTAS LETRAS AO TODO?

CARTELA DIDÁTICA 8

Anexo C – História do livro Parece...mas não é



Anexo D – Livros didáticos – *Porta Aberta e Agora é hora*

Es es Es es

1 Observe a ilustração e responda oralmente.
 * Na sua opinião, qual é o assunto do poema?
 * Que atividades você mais gosta de fazer na escola?

2 Leia o poema. Depois acompanhe a leitura do professor.

A escola

Todo dia, na escola a professora, o professor. A gente aprende, e brinca muito com desenho, tinta e cola.

Quando toca o sinal, nossa aula chega ao fim. Até amanhã, amiguinhos, não se esqueçam, não, de mim...

[...] (Trecho)
 Cláudio Thebas. *Amigos do peito*. Belo Horizonte: Formato, 1990. p. 8 e 9.

3 Responda oralmente.
 * Quem está falando no poema?

4 Sublinhe no texto o que esse aluno diz que faz todo dia na escola.

5 Escreva o título do poema.

211

6 Leia e copie.

ESCOLA escola

7 Circule as figuras cujos nomes começam com a sílaba inicial de **escola**.

8 Descubra a sílaba que completa o nome das figuras. Atenção: elas são escritas com três letras.

lá _____ scu _____ tudo te _____

212

9 Descubra palavras dentro das palavras.

escola _____

biscoito _____

lagosta _____

escorpião _____

10 Pinte a palavra que completa a frase. Depois escreva a frase formada.

A lema lesma vive em lugares úmidos.

O pote poste está repleto de biscoitos.

O ano asno é parecido com o cavalo.

Hoje não caiu uma gota gosta de chuva.

213

TEXTO POR TODA A PARTE

1 Acompanhe a leitura das regras e conheça o Jogo da velha.

Jogo da velha

Objetivo do jogo:

- Ser o primeiro a preencher, na grade, uma sequência horizontal, vertical ou diagonal com o símbolo escolhido. Observe os exemplos.

Como jogar:

- Cada jogador escolhe o seu símbolo: **O** ou **X**.
- Cada participante, na sua vez, assinala na grade a sua marca, tentando completar a sequência primeiro.

2 Jogue com o colega ao lado. Para saber quem começa, tire "par ou ímpar".

3 Na hora do recreio, junte-se a um colega e explique a ele as regras do jogo. Para que ele compreenda essas regras, é preciso que você:

- explique passo a passo como se joga;
- fale de forma clara e fácil de entender.

214

HORA DA LEITURA

VOCÊ JÁ SE ATRASOU PARA IR À ESCOLA? LEIA A HISTÓRIA ABAIXO E VEJA COMO O PERSONAGEM FEZ PARA RESOLVER SEU PROBLEMA COM O HORÁRIO.

MAURICIO DE SOUSA. CASCÃO, N. 18. SÃO PAULO: PANINI BRASIL, JUNHO/2008. P. 45.

A) POR QUE NICO DEMO ACORDOU O CACHORRO?
 B) VOCÊ JÁ TEVE QUE CORRER PARA CHEGAR À ESCOLA NA HORA CERTA? COMO FOI?
 C) QUE CONSELHO VOCÊ DARIA A NICO DEMO PARA QUE ELE CHEGUE À ESCOLA NA HORA CERTA SEM TER QUE CORRER?

126

8 CANTE, COM O PROFESSOR E OS COLEGAS, A MÚSICA A SEGUIR.

A SEMANA

SETE DIAS A SEMANA TEM
 QUANDO UM ACABA
 OUTRO LOGO VEM
 (BIS) .
 DOMINGO
 SEGUNDA-FEIRA, TERÇA-FEIRA
 QUARTA-FEIRA, QUINTA-FEIRA
 SEXTA-FEIRA, SÁBADO
 QUE BOM!

ORIGEM POPULAR.

A) SUBLINHE, NO POEMA, OS NOMES DOS DIAS DA SEMANA.
 B) UMA SEMANA TEM _____ DIAS.
 C) ESCREVA, NO QUADRINHO ABAIXO, O NOME DO PRIMEIRO DIA DA SEMANA.

D) AGORA, ESCREVA, NOS QUADRINHOS, O NOME DO DIA DA SEMANA QUE VEM ANTES E DEPOIS DO DOMINGO.

ANTES DOMINGO DEPOIS

127

10 OBSERVE A SEQUÊNCIA DOS DIAS DA SEMANA.

DOMINGO → SEGUNDA-FEIRA → TERÇA-FEIRA
 ↓
 QUINTA-FEIRA ← QUARTA-FEIRA
 ↓
 SEXTA-FEIRA → SÁBADO

A) CONTORNE O QUADRINHO COM O NOME DO PRIMEIRO DIA DA SEMANA.
 B) MARQUE COM UM X O QUADRINHO COM O NOME DO ÚLTIMO DIA DA SEMANA.
 C) PINTE DE AMARELO O QUADRINHO QUE REPRESENTA O DIA DE HOJE.
 D) PINTE O QUADRINHO COM O NOME DO DIA DA SEMANA DE QUE VOCÊ MAIS GOSTA.
 AGORA, DESENHE NO ESPAÇO ABAIXO O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER NESSE DIA.

128

CÉDULAS E MOEDAS DO REAL

1 VEJA A SEGUIR O TRECHO DE UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS.

MAURICIO DE SOUSA. CHICO BENTO, N. 347. RIO DE JANEIRO: GLOBO, MAIO/2000. P. 20.

A) QUAIS PRODUTOS ZÉ LELÉ PENSOU EM COMPRAR?
 B) EM SUA OPINIÃO, O DINHEIRO QUE ZÉ LELÉ TEM É SUFICIENTE PARA COMPRAR TODOS OS PRODUTOS EM QUE ELE PENSOU?

105

3 O DINHEIRO UTILIZADO NO BRASIL ATUALMENTE É O REAL. VEJA ABAIXO AS CÉDULAS E MOEDAS DO REAL.



AGORA, CONTORNE CADA CÉDULA E MOEDA NECESSÁRIAS PARA COMPRAR OS PRODUTOS INDICADOS.



10 REAIS

2 REAIS

3 LIGUE CADA CÉDULA AO SEU VALOR.



2 REAIS



10 REAIS



5 REAIS

4 MARIANA E ROBERTA FORAM À SORVETERIA. MARIANA COMPROU UM PICOLÉ E ROBERTA COMPROU UM SORVETE DE CASQUINHA.



A) QUANTOS REAIS ELAS GASTARAM JUNTAS?

_____ REAIS

B) ELAS PAGARAM A CONTA COM UMA CÉDULA DE 10 REAIS. QUANTOS REAIS ELAS RECEBERAM DE TROCO?

_____ REAIS