

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA

GUARAPUAVA/PR

2020

MARIELI ZVIEZYKOSKI

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em educação do centro de ciências humanas, letras e artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para obtenção do título de mestre em educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade

Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Luciane Blum Vestena

GUARAPUAVA/PR

2020

Catálogo na Publicação

Rede de Bibliotecas da Unicentro

Z96p Zviezykoski, Marieli
Práticas pedagógicas em uma escola inclusiva / Marieli Zviezykoski. --
Guarapuava, 2020.
ix, 98 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste,
Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em
Educação (Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade), 2020.

Orientadora: Carla Luciane Blum Vestena
Banca examinadora: Denise Camargo, Ana Ap. de Oliveira Machado
Barby

Bibliografia

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Práticas pedagógicas. 4. Lev
Vygotzky. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



TERMO DE APROVAÇÃO

MARIELI ZVIEZYKOSKI

“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA”.

Dissertação aprovada em 09/07/2020 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Carla Luciane Blum Vestena
(Orientador/UNICENTRO)

Prof^ª. Dr^ª Denise Camargo
(UFPR)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR
2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família que sempre esteve ao meu lado apoiando todos os meus projetos e ao meu esposo Cristiano, por sempre me encorajar e incentivar.

Às professoras e equipe gestora da Escola Municipal Dom Bosco, por abrir as portas da instituição e se disponibilizarem a contribuir com a pesquisa.

À minha professora orientadora Carla Luciane Blum Vestena, por ter confiado em meu projeto e me acolhido como orientanda, viabilizando que esse trabalho se realizasse.

Às professoras Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby e Denise de Camargo, pelas valiosas contribuições na qualificação desta pesquisa.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todas as pessoas que me incentivaram, em especial ao meu esposo Cristiano Engler e a minha pequena filha Ísis que está a caminho.

Aos meus pais, João Zviezykoski e Vanda Zviezykoski que me educaram com carinho e amor.

À minha avó, Eugenia Zviezykoski que nunca mediu esforços em me apoiar nos estudos.

À minha irmã, Giovana Zviezykoski a quem amo muito.

À minha professora orientadora da graduação a quem tenho muito apreço, Ângela Helena Bona Josefi.

À minha professora orientadora do mestrado, Carla Luciane Blum Vestena a quem admiro muito.

Às professoras que compõem a banca, Ana Barby e Denise Camargo

À todas as professoras da Escola Municipal Dom Bosco que fazem um lindo trabalho de inclusão.

Aos meus colegas que mestrado que sempre me ajudaram.

ZVIEZYKOSKI, Marieli. Práticas Pedagógicas em uma escola inclusiva. 2020. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

RESUMO

A práticas pedagógicas inclusivas foram adotadas como tema de investigação. O objetivo desta pesquisa foi compreender a partir da perspectiva histórico cultural as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de alunos incluídos do ensino fundamental, verificando se essas práticas permitem tornar a escola de fato inclusiva. Para tal, teceu-se os objetivos específicos de identificar no planejamento pedagógico à proposição de práticas democráticas subsidiadas pelo aparato legal; descrever como ocorre a organização do planejamento pedagógico realizado pelo professor averiguando se ocorre de forma coletiva e se considera as necessidades específicas de estudantes com necessidades educacionais especiais incluídos e averiguar a diversificação de metodologia no dia-a-dia de uma professora inclusiva. Trata-se de uma pesquisa de delineamento qualitativo-interpretativa com desenho de pesquisa participante. A base da teoria adotada é a histórico cultural de Vygotsky e autores correlatos. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética. A pesquisa ocorreu em uma escola com proposta pedagógica inclusiva bem definida, da cidade de Guarapuava/PR. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados entrevista e observação participativa em uma sala que possuía alunos incluídos. A entrevista foi realizada com uma supervisora, e duas educadoras que possuíam alunos incluídos em suas salas, bem como uma conversa com a professora idealizadora do projeto de formação de práticas pedagógicas para uma escola inclusiva. Já a observação participante, se deu em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, aonde as práticas pedagógicas inclusivas realizadas para e com as crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) incluídas na sala comum foram o foco da pesquisadora ao interagir neste ambiente de aprendizagem. A escolha por essa turma ocorreu devido a participação da regente no projeto de formação de professores inclusivos ofertado pela escola, por possuir alunos incluídos e devido a sua anuência em participar desta pesquisa. As categorias de análise escolhidas foram as trocas sociais e as mediações. A análise dos resultados mostra que a escola apresenta um perfil de escola inclusiva. Notou-se, a partir das observações que o trabalho pedagógico ofertado pela escola leva em consideração as potencialidades e limites de cada criança incluída; os professores realizam formação continuada e demonstram dedicação e preocupação com a oferta de educação de qualidade para todos os educandos. Contudo, a partir das entrevistas, percebeu-se alguns resquícios do ensino tradicional, isso tem impossibilitado, na maioria das vezes, a elaboração e o desenvolvimento de práticas inclusivas significativas por parte de professores, refletindo diretamente no processo avaliativo. Uma vez que, a avaliação processual, contínua e gradual, porém o sistema de registro escolar é numérico, exigindo do professor uma conversão quantitativa da avaliação dos alunos incluídos. De modo geral, conclui-se que, existe uma trajetória longa a ser percorrida na elaboração de práticas pedagógicas significativas que possibilitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos educandos; cabe aos professores investir maior esforço e dedicação a elaboração de uma proposta metodológica diversificada, contemplando o uso de variados materiais didáticos pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, práticas pedagógicas, Lev Vygotsky.

ZVIEZYKOSKI, Marieli. Teaching practices at an inclusive school. 2020. 109 p. Dissertation (Master's Degree in Education) - *Universidade Estadual do Centro-Oeste*, Guarapuava, 2020.

ABSTRACT

Inclusive teaching practices were chosen as the theme of this investigation. The objective of this study was to understand, based on a cultural-historical perspective, teaching practices developed by teachers of students with special educational needs included in regular elementary education, verifying whether such practices do in fact enable schools to become inclusive. To this end, the specific objectives of this study were to identify whether legal framework-informed democratic practices were proposed in teaching planning; to describe how teachers organize their teaching planning, verifying whether it is done collectively and whether it takes into consideration the specific needs of students with special educational needs included in regular elementary education and to verify whether there is methodological diversification in the everyday practice of an inclusive female teacher. This is a qualitative-interpretative study using a participant research design. The theoretical basis of the study is the cultural-historical approach of Vygotsky and related authors. The research project was submitted to and approved by the Research Ethics Committee. The study was conducted in a school with a well-defined inclusive teaching proposal in the city of Guarapuava/PR. Data were collected by means of interviews and participant observation in a classroom which included some students with special needs. Interviews took place with a female supervisor, two female teachers who had students with special educational needs in their classes, as well as a conversation with the teacher who idealized the inclusive school teaching practice training project. Participant observation took place in a third grade class in which inclusive teaching practices carried out for and with children with special educational needs in a regular classroom were focused on by the researcher as she interacted in this learning environment. This class was chosen because the class teacher took part in an inclusive teacher training project run by the school, because there were children with special educational needs in her class and because she agreed to take part in this study. The categories of analysis chosen were social exchanges and mediations. Analysis of the results shows that the school has an inclusive school profile. Participant observation enabled it to be seen that the teaching method used by the school takes into consideration the potential and limits of each child with special educational needs; the teachers undergo continuing training and demonstrate dedication and concern with the provision of quality education for all students. However, the interviews revealed some vestiges of traditional teaching methods, which for the most part have prevented teachers from preparing and developing meaningful inclusive practices. This is directly reflected in the evaluation process, given that although evaluation is procedural, continuous and gradual, the school record system is numerical and this requires that teachers convert their evaluation of students with special educational needs into quantitative evaluation. The overall conclusion is that there is a long pathway to be trod in preparing meaningful teaching practices that enable the development of students' higher mental functions; it falls to

teachers to invest greater effort and dedication to preparing a diversified methodological proposal involving the use of varied teaching and learning materials.

KEYWORDS: Inclusive education, Teaching practices, Lev Vygotsky

LDB: Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais

NEE: Necessidades Educacionais Especiais

DI: Deficiência Intelectual

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

SRM: Sala de Recursos Multifuncional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Justificativa.....	3
1.2 Objetivo geral e específicos.....	3
1.3 O processo de elaboração teórico empírico da pesquisa.....	4
2 DIALOGANDO SOBRE POLÍTICAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA DEMOCRÁTICA	7
2.1. Trajetória da educação especial no Brasil e os aparatos legais que garantem a inclusão	12
3 CAMINHOS PARA A INCLUSÃO NAS PROPOSIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL DE LEV VYGOTSKY, CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVA	27
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS INCLUSAS NO ENSINO COMUM	43
5 O DIA-A-DIA DE UMA PROFESSORA INCLUSIVA	65
6 CONCLUSÕES	79
7 REFERÊNCIAS	82
8 ANEXOS	87

APRESENTAÇÃO

Esse trabalho decorre da trajetória da pesquisadora como professora, desde os primeiros anos da faculdade já se identificava com a pesquisa, sempre se questionava quais são os fatores que favorecem ou dificultam a aprendizagem dos educandos.

No ano de 2012 entrou no PIBID esse programa impulsionou ainda mais seu desejo pelas pesquisas, nas escolas por onde passou sempre observou um problema de pesquisa que acabava sendo tema para trabalhos apresentados em congressos, mas foi o ano de 2015 que marcou sua trajetória como pesquisadora. A escola a qual foi atuar como pibidiana acabara de iniciar um projeto inclusivo que se perpetuou até o presente momento (2019), esse projeto à motivou pesquisar como se dá o cotidiano de uma escola inclusiva, se o programa auxiliava as professoras na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas.

Quando elaborou seu projeto de mestrado vislumbrou dar visibilidade para essa escola, a qual estava rompendo barreiras em busca de uma educação de qualidade para crianças com necessidades educacionais especiais incluídas no ensino comum, tendo em vista que têm-se muitas pesquisas de denúncia e poucas que demonstrem experiências positivas.

Inserida no campo de pesquisa analisou o que uma escola precisa para ser considerada inclusiva, quais as dificuldades enfrentadas pela equipe gestora e professores, como deveria ser a prática de uma professor/a inclusivo/a e como as formações e trocas de experiências entre as professor/a tem possibilitado a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas.

Com vista a valorizar a historicidade dos participantes, suas vivências e seu entorno buscou subsídios na teoria histórico cultural de Lev Vygotsky, vislumbrando compreender como as crianças se constituem como sujeitos históricos e papel da cultura nessa formação.

Gostaria assim como Vygotsky debruçar-se nos estudos de crianças com necessidades educacionais especiais, demonstrando a importância das trocas sociais e mediações para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, considerando a escola comum o espaço privilegiado para essa aprendizagem mediatizada por crianças que não possuem deficiências. Como o autor sempre foi persistente na ideia de que as crianças

com necessidades educacionais têm as mesmas capacidades de aprender, mas percorrendo caminhos distintos, assim nós também acreditamos nesse ideal, em que devemos focar nas potencialidades dos educandos e não em sua falha, que a escola é que deve se adaptar para garantir a esse educando que ele se aproprie dos códigos culturais presentes na sociedade.

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, as crianças que possuíam algum tipo de deficiência ou transtornos eram banidos da sociedade por serem considerados um fardo social. Os estudos de Ribeiro 2006 demonstram que com o advento do cristianismo o conceito de deficiência começa a se modificar, no sentido de que a rejeição abre espaço para a proteção. Entretanto, essas pessoas geralmente eram mantidas em cômodos separados das ditas normais, denominando o período de segregação. No final do século XVIII e início do XIX a institucionalização das crianças com deficiência, dá origem as escolas especiais, esse modelo prevaleceu até o início do século XX onde estudos apontam para a importância da integração dessas crianças em escolas comuns. Porém nenhuma modificação ocorreu nos sistemas de ensino que possibilitassem a aprendizagem de fato desses educandos, por meio de práticas pedagógicas significativas. A modificação de pensamento de fato vem em 1990 a partir da Declaração de Educação para Todos de Jontiem e pela Declaração de Salamanca de 1994, que preconizam a educação de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, valorizando suas características e adaptando o sistema de ensino para que elas possam se beneficiar de um ensino de qualidade para todos.

No Brasil, a Educação especial na perspectiva inclusiva ganha destaque com a Lei das Diretrizes de Base da Educação Nacional - LDB 96, da portaria 948/17, do Decreto 6949/2009 - Convenção da pessoa com deficiência, e da Lei de inclusão 1314-6/2015. As leis asseguram o atendimento de crianças com NEE no ensino regular.

Embora, exista no Brasil leis que garantem a matrícula de crianças com necessidades especiais nas escolas comuns, poucas pesquisas investigam sobre as práticas educativas inclusivas bem-sucedidas, o que se encontra são: estudos de casos de alunos em processo de inclusão; pesquisas na área de formação de professores; e políticas inclusivas e de atendimento especializado. Muitas pesquisas, delimitam-se as necessidades especiais específicas, a exemplo da surdez e deficiência intelectual, bem como, do autismo, o que não seria o foco dessa pesquisa. Logo, quando pensamos em uma escola inclusiva, vem em mente estudantes com diferentes tipos de necessidades educacionais especiais.

Ao investigar as pesquisas realizadas durante 2015 e 2016 disponíveis no Google acadêmico, a partir do descritor práticas pedagógicas inclusivas, obteve-se duas pesquisas: “Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classes regulares” de (Santos e Martins, 2015) e “Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e a prática pedagógica” de (Shimidt et.al, 2016).

Outro estudo encontrado foi o de Barros e Costa (2015), denominado “Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas.” Esse estudo demonstra que apesar de existir um efetivo de políticas públicas inclusivas há um distanciamento do que está previsto em postulados oficiais e o que ocorre em sala de aula, encontra-se inúmeras dificuldades como elevado número de crianças em sala e falta de acessibilidade nas escolas. Os autores alertam que as políticas públicas devem ocorrer em conjunto inclusive contanto com a participação das pessoas com deficiência, considerando as particularidades regionais e institucionais.

Silva e Carvalho (2017) realizaram um estudo sobre o processo de educação inclusiva na visão de professores. Os autores analisaram 16 publicações nacionais entre os anos de 2011 e 2016, para compreender quais são os facilitadores e limitadores no processo de inclusão. Eles concluem que para o processo inclusivo se faz necessário adequações metodológicas, pedagógicas, de infraestrutura e comunicativa. E que, apesar da capacitação profissional oferecida pelo poder público, alguns professores desconhecem as políticas de educação especial, possuindo uma concepção de inclusão defasada, bem como uma carência na formação frente a alunos com NEE tanto no campo teórico como prático. Os autores, ainda ressaltam, a necessidade da presença de outros profissionais especializados, conhecimento da língua brasileira de sinais e a reflexão diária sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. E por fim, conhecimento sobre as especificidades dos alunos, com o objetivo de identificar e adaptar as estratégias de ensino para esses alunos.

Diante do exposto, a questão de investigação desta pesquisa é:

Quais práticas pedagógicas permitem que uma escola de ensino fundamental seja considerada inclusiva?

1.1 Justificativa

Quanto a justificativa científica, o tema em questão foi escolhido por possuir poucas pesquisas na área, ao usar como descritor práticas inclusivas no Google acadêmico, no período compreendido entre 2015 e 2019, encontramos um total de 461 artigos que tratam sobre a inclusão. Entretanto, somente 17 desses são sobre práticas pedagógicas inclusivas, sendo a concentração maior de estudos nos anos de 2015 e 2016. Nos anos subsequentes, foram localizados apenas 2 artigos. Sobre o enfoque da inclusão e a contribuição de Vygotsky localizamos 8 artigos no período de 2005 a 2018, dentre esses 8 artigos 2 especificamente discutem sobre as práticas inclusivas.

A justificativa pessoal, a pesquisa está relacionada com o início de carreira da pesquisadora na área de educação, quando participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. Começou a estudar os problemas que (des)favorecem a alfabetização, percebeu então que a aprendizagem das crianças tem relação direta com o ambiente sociocultural a qual as crianças estão inseridas, seu primeiro contato com os estudos de Vygotsky foram neste foco. A atuação como pibidiana em uma escola inclusiva no ano de 2015 foi um fator motivador para os estudos sobre as práticas pedagógicas inclusivas. A atuação na referida escola chamou sua atenção por perceber a forma de trabalho da equipe pedagógica com as temáticas inclusivas e também por possuir um projeto interno de formação de professores para as práticas inclusivas. Assim, a pesquisadora, aspirou dar visibilidade a escola e as práticas desenvolvidas pelas professoras e equipe pedagógica dessa escola por meio dessa dissertação.

Socialmente, essa pesquisa justifica-se, sob o ponto de vista que a pesquisa possibilita ao leitor compreender alguns elementos que são necessários para se construir uma escola inclusiva. Os parâmetros legais, as práticas pedagógicas inclusivas e o dia-a-dia de uma professora inclusiva. Essa escola pode ser tomada como ponto de referência para trabalhar a inclusão em outras escolas do Município. Ao ver exemplos de escolas que conseguem superar limites, derrubar barreiras e trabalhar a inclusão, abre-se os horizontes para que outras escolas busquem efetivar um trabalho inclusivo como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Compreender a partir da perspectiva histórico cultural as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de alunos incluídos do ensino fundamental, verificando se essas práticas permitem tornar a escola de fato inclusiva.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar no planejamento pedagógico a proposição de práticas democráticas subsidiadas pelo aparato legal.
- Analisar como ocorre a organização do planejamento pedagógico realizado pelo professor averiguando se ocorre de forma coletiva e se considera as necessidades específicas de estudantes com necessidades educacionais especiais incluídos nas salas comuns.
- Averiguar a diversificação de metodologia no dia a dia de uma professora inclusiva.

1.3 O processo de elaboração teórico-metodológico da pesquisa

O tema de investigação desta pesquisa são as práticas pedagógicas inclusivas de uma escola de ensino fundamental I regular.

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética.

A metodologia escolhida foi a de abordagem qualitativo-interpretativa com desenho de pesquisa participante, já que se lida com um universo de relações e significados que a simples quantificação de dados não daria conta de compreender. Segundo Erickson (1988), aquilo que caracteriza um trabalho como interpretativo ou qualitativo, “é o que se refere ao enfoque e à intenção substancial e não o que se refere a técnicas utilizadas para a compilação de dados”, e os significados imediatos e a intencionalidade dos agentes nas ações são de fundamental importância no ato investigativo que se pauta nessa abordagem.

Segundo Demo (2008), a análise qualitativa não pode ser feita através de relatórios de terceiros ou de dados quantitativos, pois exige contato, convivência e a identidade cultural da comunidade. É relevante levar em consideração que “[...] o objetivo de uma pesquisa qualitativa pode ser o de dar conta das preocupações dos atores sociais, tais quais elas são vividas no cotidiano” (POURPART, 2012, p. 130).

Trata-se de uma pesquisa participante, porque

O termo participante sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor. Desde as primeiras experiências etnográficas, pesquisador e pesquisado foram, para todos os efeitos, sujeitos e objetos do conhecimento e a natureza destas complexas relações estiveram, e estão, no centro das reflexões que modelam e matizam as diferenças teórico-metodológicas. (SHIMIDT, 2006, p. 14)

O local de investigação é uma escola de Ensino Fundamental I da rede municipal, localizada em um bairro da cidade da Guarapuava/PR. O que impulsionou escolhermos essa escola foi o número significativo de alunos inclusos, 40 crianças com necessidades educacionais matriculadas em 2019 e por desenvolverem um projeto de formação de professores para práticas inclusivas bem estruturado e em pleno funcionamento.

Esta pesquisa compreendeu a observação de uma classe com alunos incluídos, conversa com a professora idealizadora do projeto de formação de professores, entrevistas com duas professoras que possuíam alunos incluídos, e a supervisora, que no ano de 2015 estava na direção e participou da idealização do projeto de formação para as práticas inclusivas. Participamos também de alguns desses encontros de formação.

No primeiro capítulo, apresentar-se-á a trajetória da educação especial, traça-se uma linha do tempo, onde é possível observar o tratamento que as pessoas que possuíam necessidades especiais recebiam em cada período histórico, e os direitos que foram conquistando por meio de aparatos legais, por meio do amparo legal discutiremos sua contribuição para a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas.

No segundo capítulo, a teoria histórico cultural e os pressupostos teóricos de Lev Vygotsky serão discutidos. Abordar-se-á, primeiramente, o desenvolvimento orgânico do indivíduo e o seu entorno cultural, levando em consideração o ensino das crianças com deficiência, pois esse não deve incidir sobre sua deficiência e sim nos processos culturais que possibilitem superar déficits. Posteriormente, será enfatizado os processos de mediação e compensação, os quais tem papel fundamental no desenvolvimento da criança deficiente, uma vez que, o seu desenvolvimento depende da qualidade das mediações oferecido pelo meio.

No terceiro capítulo, buscar-se-á definir o que uma escola precisa para ser considerada inclusiva, por meio de várias leituras serão expostos os propósitos das escolas

inclusivas, e dar-se-á o foco principal às práticas pedagógicas dirigidas as crianças com necessidades educacionais especiais inclusas no ensino comum.

Analisar-se-á no terceiro como as estratégias adotadas por uma escola da Rede Municipal no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais. Há cinco anos, a escola participante desta pesquisa, realizou dois projetos de inclusão: Mães fuxicando sonhos e Professoras acompanhantes: vivências e descobertas. A escola, ainda oportuniza aos seus professores um encontro mensal de formação continuada sob a temática da Educação Especial e Inclusiva. Os encontros proporcionavam aos professores espaço de conhecimento, diálogo sobre diversas deficiências e troca com a equipe de professores universitários, alunos de mestrado, psicólogos entre outros profissionais que de forma voluntária por meio do Projeto de Extensão “Enriquecimento extracurricular e criatividade: práticas para uma escola inclusiva” Esses projetos têm possibilitado trabalhar de forma comprometida com o projeto de escola inclusiva, proporcionando educação significativa aos alunos com Necessidades educacionais especiais e ensinando valores de solidariedade, respeito e valorização das diferenças a alunos que não possuem tais necessidades.

No quarto capítulo, a partir de observações participantes das aulas e anotações do diário de campo, pretende-se apresentar o dia-a-dia de uma professora inclusiva, suas práticas pedagógicas, bem como seus desafios frente a inclusão escolar.

Fica o convite, a você leitor a viajar nesta leitura e perceber como o projeto inclusivo não é uma utopia, é um trabalho árduo, mas completamente possível, quando se tem disposição e vontade de construir um mundo mais democrático para todos.

2. AS POLÍTICAS NECESSÁRIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo buscar-se-á contextualizar a questão da deficiência no decorrer dos séculos, abordando as políticas necessárias que foram delineando a educação especial até assumir um caráter de educação inclusiva em escolas comuns. Abordar-se-á a questão da prática democrática na escola comum inclusiva e as leis.

Embora não existam muitos relatos sobre pessoas com deficiência nos primórdios da humanidade, acredita-se que os que nasciam com algum tipo de deficiência eram abandonados, logo que a questão de sobrevivência estava relacionada as aptidões individuais para a caça e a pesca (BELTHER, 2018). Havia uma certa relutância em aceitar as crianças que se desviavam do padrão considerado normal pela sociedade.

Segundo (Correia 1997 apud Gomes e Silva 2009), observa-se na Esparta, antiga Grécia, o abandono das crianças em montanhas. Já, em Roma, as crianças eram atiradas em rios. A não aceitação social de pessoas com deficiências ameaçava a vida.

Na Idade Média era comum a associação das pessoas com deficiências às imagens do diabo e da feitiçaria, sendo afastados do convívio familiar, muitas vezes, elas eram mortas na fogueira da inquisição. Nesse período, recorria-se a duas explicações contraditórias acerca das deficiências, de um lado eram vistas como castigo de Deus e, por outro viés, como escolhidos por Deus e possuidores do poder da cura. No que diz respeito as pessoas que apresentavam epilepsia, associava-se as crises, a feitiçaria e possessões do diabo. De outro ponto de vista, os cegos eram vistos como pessoas escolhidas por Cristo, acreditava-se que eles possuíam poderes sobrenaturais sobre a vidência. Além do mais, algumas pessoas que possuíam deformidade física eram usadas como entretenimento para os nobres, inclusive eram expostos em praças públicas.

Conforme Ribeiro (2006, p. 17):

Com a difusão do cristianismo como a religião da redenção e dos desprotegidos, o conceito de deficiência se transforma, na medida em que a rejeição se redime em proteção contra a condenação moral imposta pelo grupo social. (RIBEIRO, 2006, p. 17)

Buscou-se, assim, por muito tempo a explicação para as deficiências em questões místicas e senso comum, caracterizando um período de extermínio, exclusão e negação dos direitos. Para o autor, no século XI, as concepções começam a mudar e essas pessoas começam a ter um tratamento clínico. E no século XIX, os médicos começam a estudar as crianças com deficiências.

Para Belther (2018), com a revolução burguesa a igreja começa a perder sua força, cedendo espaço aos estudos modernos, iniciam-se discursos sobre normas e normalidade, a burguesia rompe com o pensamento feudal e surge uma nova ordem onde o homem age sobre a natureza e conquista sua liberdade individual. A medicina começa a ganhar destaque sobre as ciências da natureza e as explicações sobre as deficiências passam a ser reconhecidas como causas naturais e não espirituais.

No século XVIII surge o modelo médico, isto é, um conjunto de ideias apresentadas ao público por médicos que tiveram como preocupação a classificação das doenças. A primeira classificação internacional de doenças data de 1893 denominada como CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados a Saúde), a cada 10 anos o CID vem sendo submetido a revisões. Esse modelo leva em consideração as características isoladas de certos órgãos e suas funções, perdendo-se de vista o sujeito como um todo, ao que parece, o modelo médico destaca condições de dependência permanente, como se essas pessoas não pudessem ser mentoras de seus projetos de vida, representando em decorrência, um problema para a sociedade que vive (Carvalho, 2008).

No fim do século XVIII e início do XIX, inicia-se o período de institucionalização das pessoas com deficiências dando origem a escola especial nos países escandinavos, entretanto, essas escolas tinham um caráter assistencialista pouco focado na parte educativa, pois a sociedade era protegida do contato dos ditos anormais (JIMÉNEZ 1993 apud GOMES e SILVA 2009).

O mesmo autor, salienta que, na Europa, nesse mesmo período, as instituições dedicadas especificamente para educação de pessoas com deficiência tinham por objetivo treinar as pessoas para trabalhar nas indústrias pois constituíam mão de obra barata.

É apenas no final do século XIX e início do século XX que a medicina e psicologia assumem um caráter científico de fato e começam a fazer questionamentos acerca das bases orgânicas da deficiência mental, possibilitando o entendimento dos fatores históricos e sociais que interferem na conceitualização da própria deficiência. (RIBEIRO, 2006).

A fase de Integração, conforme já mencionado, se firma na década de 70 do século XX, embora esta bandeira já tivesse sido defendida ao final dos anos 60.

Para o autor, quando se inicia as discussões sobre a integração de pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas comuns, investe-se na possibilidade desses alunos aprenderem e acompanharem um currículo regular, a luz dos métodos pedagógicos utilizados pela população considerada normal. Seria uma forma de aceitar que o indivíduo com as mais variadas deficiências aprendem através de estratégias similares, utilizando-se dos mesmos materiais pedagógicos.

Nessa perspectiva, concebe-se à escola como espaço aberto, onde cada criança deve ser capaz de encontrar respostas as suas individualidades e diferenças. Na escola, busca-se aproveitar ao máximo os aspectos mais favoráveis para o desenvolvimento de cada criança, para isso, se faz necessário alertar que não se pretende com isso transformar a pessoas com deficiência em um indivíduo biologicamente normal, mas adequar os recursos existentes de modo a atender suas necessidades. Para Ferreira e Guimarães (2003, p.113), compreende “oferece-lhe os serviços e as condições necessárias para que possa desenvolver, ao máximo, as suas potencialidades, vivendo da forma mais natural que lhe for possível”, ou seja, reconhecer as limitações da criança e dar-lhe seus direitos de fato.

Entretanto, de fato, não foi isso que ocorreu Sasaki (1997, p.36) afirma que, “só se considerava integrados apenas aqueles estudantes com deficiência que conseguissem adaptar-se à classe comum como essa se apresentava, portanto, sem modificações no sistema”.

Por volta de 1970, inicia-se uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, até a primeira década do século XX, a deficiência era compreendida como problema das pessoas exigindo-se delas adapta-se a sociedade ou disponibilizar-se a mudança imposta pelos profissionais através da reabilitação ou da cura, não havia modificação significativas nas práticas pedagógicas visando contemplar as necessidades desses estudantes. Observa-se que, “o modelo de integração é um dos fortes exemplos de que estar junto não significa estar se relacionando; de que participar da coletividade por si só não basta para que ocorra um desenvolvimento adequado da pessoa com necessidade especial. ” (SELAU, 2010, p. 27)

Esse modelo, possivelmente tem gerado em parte a resistência das pessoas em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para acolher as pessoas com deficiência. O modelo médico influenciou a ideia de que as pessoas com deficiência precisavam de cuidados reforçando o estigma de dependente e acarretando uma perspectiva de vida inútil (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003).

Paralelamente ao processo de integração na década de 1960, surge o modelo social da deficiência, esse desloca a concepção do individual para sua interação na sociedade. Sendo assim, a deficiência passa a ser percebida como uma experiência do sujeito ao invés de focar nos seus déficits que o colocam em posição de desviante. Esse modelo tende a resgatar a integralidade da pessoa e inseri-la em determinado contexto social, político e cultural, possibilitando a esse experimentar suas incapacidades e sentindo-se em decorrência disso em maior ou menor desvantagem. (CARVALHO, 2008)

O objetivo, portanto, do modelo social está na análise do contexto sócio econômico e culturais que essas pessoas vivem, reconhecendo a extensão de pessoas em situações de deficiência e distinguindo a necessidade da sociedade faça os ajustes para que se evite os mecanismos de exclusão. Assim, seguindo esse modelo, espera-se que as políticas públicas criem condições mais favoráveis a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. (CARVALHO, 2008)

Para os autores, a década e 1970 foi um período decisivo para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais:

Vale chamar a atenção para alterações significativas a partir da década de 1970, quando estudiosos passaram a conceber a ideia de modificabilidade cognitiva, acreditando, assim, na possibilidade e no potencial de aprendizagem das crianças com deficiência. Ocorre, portanto, profundas mudanças de paradigmas, em direção a ideia de educação integrada. Passa-se a acreditar que as escolas comuns podem aceitar alunos com necessidades especiais nas salas regulares. A ideia de modificabilidade cognitiva concebe a inteligência como um processo interacional, flexível, plástico, dinâmico e autorregulado. Este novo pensar intensifica discussões sobre integração / inclusão de crianças com deficiência no sistema regular de ensino. (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p.98).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos ao assegurar em seu artigo I que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direito, abre caminho para discussões acerca dos direitos das pessoas com deficiência. Os direitos são prescritos no Artigo 26 da Constituição brasileira, trata-se do direito das pessoas a instrução, nos graus elementares e fundamentais. Assim sendo, a instrução elementar será “obrigatória e será orientada no sentido pleno de desenvolvimento da personalidade humana, fortalecimento pelos direitos humanos e sua liberdade fundamental”. (BRASIL, 1988)

Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos mencionar sobre o direito de todos à educação, não traz nenhuma especificidade em relação as pessoas deficientes. Somente, mais tarde, a Convenção de Educação para Todos de 1990, realizada em Jontien na Tailândia destaca que, as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas

portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

A Convenção da Educação para Todos alerta ainda, para o fato de que a aprendizagem não ocorre em situações de isolamento.

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica. (BRASIL, 2008, p.14)

Com a assinatura da Declaração de Salamanca em 1994, buscou estabelecer Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas com Necessidade especiais.

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. As escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (SALAMANCA, 1994, p.1)

A Carta de Luxemburgo de 1996, apresenta ideias e práticas comparadas e anuncia o princípio da “escola para todos e para cada um”. Nesse intuito, a escola de ensino comum deve adaptar-se as necessidades educacionais de cada criança, tratando-se de um processo de inclusão garantindo a todos o acesso ao livre sistema de ensino. (CARVALHO, 2008)

É sabido que todos os elementos legais incluindo na constituição não garantem, automaticamente, a consecução de ações efetivas; porém, seguramente, constituem-se em instrumentos importantes de luta para as pessoas com deficiência. Não se pode negar a vitória alcançada através de lutas e manifestações sucessivas, para conseguir esses direitos legais. Sabe-se também, que se, esses indivíduos culturalmente fossem considerados cidadãos, não haveria necessidade de cláusulas nem artigos específicos para eles. Naturalmente seria encarado como direito desses indivíduos. (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p.88)

Acredita-se, portanto, que a escola por ser um espaço democrático necessita afirmar os direitos dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais e promover um ensino de qualidade, construindo a autonomia dos educandos e reconhecendo-os como cidadão de direitos.

2.1 Trajetória da educação especial no Brasil e os aparatos legais que garantem a inclusão

Bether (2018) aponta que na metade do século XX no Brasil surgem os primeiros marcos da Educação Especial com a criação de dois institutos, o Imperial Instituto dos meninos cegos em 1854 – atualmente é o Instituto Benjamin Constant, e o Imperial Instituto dos surdos mudos – atualmente é o Instituto Nacional de Educação de surdos. Além disso, em 1874 cria-se o hospital Juliano Moreira que prestou assistência médica a pessoas com deficiência intelectual e em 1887 no Rio de Janeiro funda-se a Escola México, destinada a atendimento de deficiências físicas e intelectuais. Contudo, a educação da criança deficiente no período colonial do Brasil fundamenta-se na visão higienista acerca das deficiências, relacionada as doenças e a falta de cuidados com a higiene. Essa visão só se modifica com os ideários da escola nova.

Em 1929 chega ao Brasil a psicóloga russa Helena Antipoff, que cria um laboratório de psicologia aplicada na escola de aperfeiçoamento de professores em Minas Gerais. Sua organização do trabalho sugeria a educação primária pautada em classes homogêneas, criando também as escolas especiais e serviços de diagnóstico, bem como a Sociedade Pestalozzi, além de participar da implementação da associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE).

A presente autora é considerada precursora na difusão da perspectiva interacionista, por acreditar que os meios socioculturais, educacionais e econômicos influenciam no desenvolvimento mental da criança.

Na escola de aperfeiçoamento de Belo Horizonte, Helena trabalhava na formação de professores atuantes em Minas Gerais, bem como, recebia alunas de outros estados, trabalhou também na homogeneização das classes escolares, sua atuação na homogeneização das classes consistia em treinar as professoras para a aplicação dos testes de inteligências, com base nos testes as crianças seriam encaminhadas para as classes organizadas de acordo com os resultados obtidos. (BORGES, 2015)

O resultado obtido por meio da aplicação de testes de inteligência demonstrou uma quantidade significativa de crianças repetentes nas classes escolares, Antipoff acreditava que esses resultados derivavam de fatores sociais, a criança e seu meio e fatores escolares, a entrada precoce na escola, e um programa demasiadamente extenso para um escola que funcionava efetivamente 4 horas por dia. Os resultados também demonstraram que

crianças vinham de um ambiente letrado obtinham scores maiores que crianças provenientes de classes mais baixas. (CAMPOS, 2010)

A grande influência do meio social sobre as capacidades mentais das crianças levou a autora a propor que cinco fatores deveriam ser considerados na interpretação dos testes de QI: experiência, cultura, ambiente social, aptidões individuais e emoções. A experiência englobava as oportunidades do sujeito de lidar com diferentes situações de vida; a cultura referia-se à exposição do sujeito aos artefatos que caracterizam um ambiente escolar, como papel, lápis, mapas, livros etc. O ambiente social fazia referência ao nível socioeconômico da família de origem. As aptidões individuais eram aquelas espontaneamente demonstradas pelo sujeito, e as emoções referiam-se à reação do sujeito durante a prova. Os resultados de crianças mais novas, por exemplo, seriam mais influenciadas pelas aptidões individuais, pelo ambiente social e por sua maior ou menor exposição à educação. (CAMPOS, 2010, p.61)

Borges (2015) aponta que o conceito de inteligência proposto por Antipoff, estava, mais próxima da teoria histórico cultural proposto pelo soviético Vygotsky. Autor que defende que os processos psicológicos superiores são determinados e transmitidos socialmente, pela linguagem e dos instrumentos de transformação do mundo elaborados culturalmente.

A abordagem adotada por Helena Antipoff, de orientação construtivista, enfatizava a ideia de que a inteligência e a personalidade do educando seriam construídas na relação do sujeito com seu ambiente social e cultural. Chamava assim a atenção para o meio em que as crianças estavam sendo educadas, em vez de focalizar suas capacidades inatas. (BORGES, 2015, p.62)

“O interesse de Antipoff pelas crianças anormais foi crescendo à medida em que o trabalho nas classes especiais exigia mais recursos pedagógicos, psicológicos, médicos, enfim, recursos de toda ordem.” (BORGES, 2015, p. 347)

Pensava-se que a racionalização na distribuição das crianças pelas diversas classes nos grandes grupos escolares ajudaria a atender às diferenças individuais no ritmo e nas capacidades de aprendizagem. Os critérios sugeridos para a homogeneização das classes seriam a idade, os resultados escolares e o nível de desenvolvimento mental. (CAMPOS, 2010, p.49).

Segundo (BORGES, 2015), a metodologia de trabalho nas classes especiais deveria ser assegurada pelo interesse do educando, o segundo passo seria desenvolver um método experimental com finalidade de encontrar o método pedagógico individualizado mais eficaz para cada criança. A metodologia, nas classes especiais, deveria seguir os cinco princípios diretores propostos por Descouedres:

1. A atividade própria do aluno – Agir por si mesma e achar por si mesma, ou seja, a criança deveria agir, manualmente, intelectualmente e corporalmente, esse seria o meio de desenvolver as crianças. Trata-se não de deixar a criança livre, mas de criar oportunidades para a ação. Não se deve exigir uma disciplina

rígida, mas oferecer um ambiente adequado para atividades variadas. Deveriam excursionar pela cidade, aproveitar os jardins e pátios.

2. Educação sensorial – As crianças das classes especiais devem aprender a utilizar melhor seus sentidos, pois muitas vezes olham mas não veem, escutam mas não ouvem convenientemente.
3. Concentração – deveria ser estimulada a partir dos interesses da criança em assuntos concretos.
4. Individualização do ensino – O ensino deve ser planejado para criança, de modo a satisfazer suas necessidades físicas e mentais.
5. Caráter utilitário do ensino: Visa um fim social, preparar a criança para a vida, descobrindo em cada criança suas aptidões, desenvolvê-las e orientá-las para as aplicações práticas (BORGES, 2015, p.354)

O autor acima referenciado, aponta que na concepção de Antipoff antes da criança receber o ensino formal dever-se-ia preparar suas faculdades intelectuais. O currículo devia seguir uma pedagogia diferenciada privilegiando a socialização do sujeito e sua adaptação ao meio, portanto, considerava-se importante o trabalho manual e da cultura física. O método de ortopedia mental desenvolvido por Binet, que tinha por objetivo fortificar as faculdades mentais, os exercícios visavam melhorar as percepções das crianças. O exercício devia partir do mais simples para o complexo. Dentro do método a criança realizava atividades de observação- memória visual, descrição e enumeração de figuras. Atividades de coordenação motora, recorte, colagem, e jardinagem, o canto como forma de relaxamento, desenhos livres, trabalhos manuais.

Para Silva e Dorziati (2015), entretanto, as classes especiais que foram pensadas para auxiliar as crianças acabaram reforçando a exclusão, pois os resultados dos testes de QI acabaram estigmatizando essas crianças, as classes especiais ficaram lotadas e não seguiram as ações do laboratório que ela coordenava, isso só potencializou as dificuldades dos alunos.

Em 1932 Antipoff funda a sociedade Pestalozzi¹, sua filosofia era minimizar os processos de exclusão social como abandono e miséria.

O instituto foi efetivamente criado através do Decreto 11.908 de 5 de abril de 1935, nas palavras da fundadora o objetivo do instituto era “assistência, tratamento e estudo da infância excepcional”, isto é:

Crianças que, pela sua própria natureza ou pelas condições do meio em que foram criadas (...), acham-se, comparadas às demais crianças, sem o ajustamento necessário para crescer sadias, física e moralmente, na família, na escola, na comunidade.” (ANTIPOFF, H., 1937, p. 8 *apud* CAMPOS, p. 67)

¹ Atualmente Instituto Pestalozzi.

No ano de 1995 havia duas classes para crianças entre 7 e 11 anos ditas retardadas, sem graves defeito de caráter, uma classe para crianças de mesma idade, nervosa, psicastênicas, com inteligência relativamente normal, e ainda duas classes para alunos entre 12 e 14 anos que ficaram 6 ou 8 anos da escola, mas que não aprenderam suficientemente bem (BORGES, 2015).

Antipoff (1946), não considerava a anormalidade como um defeito definitivo, irremediável. “Para ela, as crianças que apresentavam problemas nas escolas eram, em sua maioria, educáveis, e poderiam ser bem-sucedidas, desde que contassem com ajuda especializado.” (CAMPOS, 2010, p.68).

Para realizar o trabalho no instituto foi gasta uma grande soma em dinheiro para compra de aparelhamentos que permitissem a realização das classes ativas, jogos educativos alguns comprados e outros fabricados no próprio instituto, material didático de Montessori, Asen, Decroly, que permitiam ao débeis mentais (nomenclatura utilizada na época para designar deficiência intelectual) desenvolvimento intelectual, sensório e motor, para as crianças maiores foram adquiridas ferramentas para trabalho na sapataria e carpintaria, e uma horta. As crianças e as professoras que cuidavam dos afazeres da casa, os exercícios escolares, as leituras recreativas as oficinas, as excursões, todas as atividades das crianças por mais humilde que fossem eram valorizadas. (CAMPOS, 2015)

Seguindo esses princípios, as atividades educativas realizadas no Pestalozzi tinham por objetivo tanto desenvolver as aptidões e a personalidade da criança quanto verificar suas possibilidades e seu progresso. Para isso, as ocupações escolares, recreativas ou técnicas eram cuidadosamente analisadas, bem como discriminadas as etapas de realização de cada tarefa e o tipo de habilidade requerida para sua consecução. (CAMPOS, 2010, p.70)

Ampliando seus trabalhos, Helena Antipoff, enquanto presidente da Sociedade Pestalozzi, criou, na década de 40 a fazenda do Rosário, localizada em Ibirité-MG com objetivo de educar crianças com NEE abandonadas, de acordo com os métodos da escola ativa, procurava “efetivar a prática da cidadania na vida cotidiana, buscando o respeito à autonomia e liberdade de educadores e educandos.” Prezava por práticas pedagógicas desenvolvidas pelo método de experimentação natural de Lazursky, objetivando “a liberdade de escolha do educando, a atividade consciente, a sociabilidade e a tomada de decisões em grupo” (SILVA e DORZIATI, 2015).

É reconhecido a importância do trabalho de Antipoff, entretanto, a sua própria experiência com as classes especiais e os testes de QI não apresentaram um resultado

esperado, “com a criação dessas ‘classes especiais’, passou-se a atribuir demasiada importância à aplicação dos testes de inteligência, que acabaram por categorizar e classificar os alunos”. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 95)

As autoras supracitadas, destacam que ao iniciar a obrigatoriedade do ensino e consequente expansão da escolarização básica, aumentou significativamente o número de crianças com necessidades educacionais especiais nas salas comuns. Isso gerou uma divisão de ensino, criando uma pedagogia diferenciada, ou institucionalizada, medida por meio de testes psicológicos e quociente intelectual.

Quando as escolas públicas começam a aceitar uma certa responsabilidade na educação de algumas dessas crianças, prevalece uma prática segregacionista que se vai manter durante décadas. Classificadas de deficientes e rotuladas de atrasadas, são marginalizadas das classes regulares e colocadas em classes especiais separadas das outras crianças. As classes especiais, não são modelos de integração ou inclusão. São práticas segregacionistas, não promotoras de interação educativa, pois a pessoa com NEE estuda numa escola comum, embora se trate de uma colocação física, pois os alunos ficam separados dos demais. (SELAU, 2010, p. 21)

A Constituição Federal de 1988, Art. 208, Seção III, prevê atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência² preferencialmente na rede regular de ensino, demonstrando um avanço para a educação especial na época. Dois anos mais tarde, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirma esse direito. A LDB 4.024 – de 1961 em seu artigo 88 define a educação dos excepcionais³, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integra-los a comunidade. Essas leis são um passo importante em direção a um ensino inclusivo, entretanto caminha a passos lentos avançando e retrocedendo tendo em vista que LDBN de 1971 – 5692/71 altera a LDBN de 1961 definindo “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Acreditamos, portanto, que esse tratamento especial pode ser vetor de encaminhamento de estudantes para as classes especiais.

Fica claro que “é necessário que a concepção de educação especial e o conceito de inclusão escolar se ampliem” (BELTHER, 2018, p.45). Isso porque não estamos em busca apenas de um aumento no número de matrículas, mas de um ensino que, de fato, eduque as pessoas.

² Termo substituído por: Pessoas com Necessidades especiais.

³ Termo em desuso

Sem desconsiderar os movimentos em prol de situações menos segregadoras para as pessoas com deficiências, acreditamos que a implantação de uma política de “educação inclusiva” deve ser analisada no contexto complexo das políticas sociais nas sociedades capitalistas. Na história do país, a relação estabelecida na legislação entre poder público, instituições privadas e rede de ensino, no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências, caracterizou-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida. Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição de atores principais na Educação Especial brasileira. (Kassar, 2011, p.71)

Portanto, essa mudança de pensamento em direção a um ensino inclusivo, também tem como pano de fundo as questões políticas e econômicas.

Kassar (2011) e Ainscow (1995) fizeram um levantamento sobre a educação especial na década de 1980 em 58 países e constataram que, essa acontecia predominantemente em escolas especiais, separadas das escolas regulares, e atendiam um número reduzido de alunos. Para atender essa demanda, a Unesco em 1988 publica um documento indicando a necessidade de educação e formação para as pessoas deficientes em escola de ensino comum, rompendo com a oferta apenas em escolas especiais.

A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. (SALAMANCA, 1994, p.6)

Essa declaração, enuncia que diante do alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros. (KASSAR, 2011, p.71)

Diante do relatório da Unesco de 1988 e da afirmativa da declaração de Salamanca incorpora-se um discurso em prol da inclusão. A fim de orientar o processo de integração institucional, em 1994 é publicada a Política Nacional da Educação Especial (PNEE), que condiciona o acesso às classes comuns aqueles alunos que:

(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca

uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL, 2008, p. 7)

Nessa mesma década, em 1996 é aprovada a Lei das Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), que prevê no Capítulo V, Artigo 58:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996, p. 3)

O artigo 58 deixa uma lacuna, logo que o termo preferencialmente pode assumir um duplo sentido, ao mesmo tempo que ampara a inclusão, também pode ser utilizado como pretexto para deslocar aqueles alunos com NEE graves para as escolas regulares, sob a alegação de que a escola comum não está preparada para trabalhar com essa clientela, que exige uma modificação das práticas pedagógicas. O artigo §2º expõe que, “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. ”

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (Salamanca, 1994, p.5).

Nesse sentido, a educação inclusiva vem enfrentando barreiras para ser implementada, pois, “mesmo considerando o conceito de educação inclusiva como uma ideia coerente e em fluxo, isso não significa que ela tenha aceitação total nem estruturação adequada em nosso país. A noção de inclusão tem encontrado resistências. ” (SELAU, 2010, p. 31). O motivo para essa não aceitação pode estar relacionada ao fato de que por muito tempo a educação dos alunos com NEE se deu em espaços separados, nos entremuros das escolas especiais, assim,

Quando as pessoas sofrem de algum tipo de incapacidade intelectual ou física, as suas necessidades podem não ser satisfeitas pelo sistema educativo tradicional. É neste caso que entra o conceito de educação especial, que, como o seu nome indica, apresenta características diferenciadas. (MENDONÇA, 2015, p. 2)

Portanto, existe uma justificativa por parte de alguns educadores que o melhor espaço para a aprendizagem desses educandos seria na escola especial, logo que:

A educação especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos com deficiências no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Ela é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual. A educação especial faculta meios técnicos e humanos de modo a compensar as deficiências de que sofrem os alunos. Desta forma, os estudantes podem completar o processo de aprendizagem num ambiente e a um ritmo que vão ao encontro das suas capacidades. (MENDONÇA, 2015, p. 2)

Sendo assim, mesmo que a LDB 1996 nos seu §1º aponte que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola comum, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”, e no “§3º a oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede comum de ensino, para educandos com necessidades especiais. Deixa uma abertura a interpretações de estudiosos sobre a matrícula no ensino especial ou comum. Para Venâncio (2017, p. 65), a modelação legal da inclusão no Brasil, devido dubiedades e interpretações diversas e “nem sempre convergentes, perante uma redação inconsistente, torna difícil a construção de uma cultura e proposta de cunho inclusivo” (VENÂNCIO, 2017, p.65).

Percebe-se que, o documento de política, não se encerra em si mesmo. Após estabelecimento de finalidades e objetivos, para cujos alcances são apresentados diretrizes, cabe planejar o que precisa ser feito para que as orientações se substantivem em previsões e provisões de recursos de toda a natureza, com vista a assegurar e garantir a efetividade, na prática. (CARVALHO, 2008, p.42)

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, sinaliza que ao invés de se pensar no aluno como a origem de um problema exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender a diversidade de seus alunos. Concretamente esse construir juntos requer disposição para dialogar, aprender, compartilhar, e trabalhar de maneira integrada no processo de mudança da gestão e da prática pedagógica (BRASIL, 2001)

Incluir não é partir da categorização/rotulagem do indivíduo¹, mas sim da elcengem e superação das barreiras sociais e educativas que impedem o acesso às aprendizagens e à participação na escola/comunidade. Selecionando

as barreiras, e gerando e gerindo os recursos necessários à sua transposição, criam-se condições para que todos, e não só um grupo específico, possam usufruir de resposta às suas necessidades (SANCHES, 2011, p. 138)

Certamente, cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas que lhes possibilitem o acesso a herança cultural, aos conhecimentos socialmente construídos e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o exercício da cidadania. Entretanto, devemos conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global. (BRASIL 2001)

Incluir será, também, ultrapassar a perspectiva do indivíduo como único responsável pelas suas dificuldades e numa procura de resposta na compensação/reabilitação, para as equacionar em função da interação recíproca contextos/comunidades e sujeito e apostar na alteração das dinâmicas dos contextos ao mesmo tempo que se trabalham as dinâmicas individuais. (SANCHES, 2011, p. 139)

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida e sociedade, sociedade que deve estar orientada por relações de acolhimento a diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL 2001).

Segundo Carvalho (2008), constata-se que a política atual da educação especial no Brasil, rompe com o modelo baseado na integração, assim, a adoção da expressão educação inclusiva, traduz a orientação da proposta que leva a mudanças nas atitudes das pessoas e nas práticas educacionais das organizações de ensino aprendizagem. Desse modo, “a dimensão atitudinal, reveste-se de maior importância, ao lado de inúmeras outras de cunho político-administrativo e político-pedagógico que envolvem sistemas e organizações”. (CARVALHO, 2008, p. 45)

A organização da classe comum, prevê as adaptações curriculares, metodologias de ensino, recursos didáticos e processos de avaliação compatíveis com as crianças que possuem necessidades educacionais especiais, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2001).

A DCNs (2001) prevê oferecer serviços de apoio pedagógico especializado, realizado na classe comum mediado por professores de educação especial, a exemplo das

interpretes de Libras e sistema braile. Os alunos que frequentem a sala de recursos multifuncionais podem realizar atividades complementares e suplementares por meio de recursos específicos, bem como a avaliação pedagógica com propósito de verificar o processo de ensino aprendizagem, as necessidades dos alunos e eventuais apoios pedagógicos. Outra ação é a flexibilização do ano letivo para que alunos com deficiência intelectual ou múltiplas com objetivo de ampliar o tempo dos conteúdos previstos para o ano letivo. Atividades cooperativas na escola, colaboração entre família e escola, e por fim conhecimento e aprofundamento sobre o enriquecimento de aspectos curriculares para crianças com altas habilidades/superdotação, de forma a desenvolver suas potencialidades, podendo inclusive concluir em menor tempo a educação básica, nos termos da Lei 1996 LDB, art. 24.

Quanto a participação dos professores das classes comuns no processo de inclusão, Sanches (2011, p. 140) ressalta que:

A construção de uma sala de aula inclusiva passa por perspectiva a educação para todos e com todos, sendo o professor da classe o responsável pela participação e a aprendizagem de todos os alunos, gerando e gerindo as condições e os recursos necessários para o seu sucesso. (SANCHES, 2011, p.140)

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) adota o princípio de empoderamento em benefício das categorias vulneráveis, entre elas as pessoas com deficiências.

A educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos. (BRASIL, 2007, p. 25)

O texto do Plano Nacional de Educação em direitos humanos traz contribuições ao ensino inclusivo, por tratar a educação seguindo os princípios de equidade. O processo formativo pressupõe, “o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. ” (BRASIL, 2007, p.31)

A Portaria N. 948 de 2017 prescreve que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A

educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis [...]

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008, p. 5)

Esse documento defende o direito das crianças com NEE aprenderem juntamente com outras crianças nas classes comuns de ensino, buscando meios para superarem o preconceito e exclusão.

A Convenção de Pessoa com Deficiência, Decreto Nº 6.949/2009 contém três itens referentes a educação inclusiva de crianças com NEE, a serem conhecidos:

- m) *Reconhecendo* as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza,
- n) *Reconhecendo* a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas,
- o) *Considerando* que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente. (BRASIL, 2009)

O artigo 24 prescreve que, os Estados reconhecem o direito das pessoas com NEE a educação, efetivando o direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade, assegurando ensino inclusivo em todos os níveis e para garantir ensino ao longo da vida lança os seguintes objetivos.

- a) Pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito aos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

Para a realização desse direito, os Estados assegurarão que as pessoas que possuem deficiências não sejam excluídas do sistema educacional geral, sob a alegação da sua deficiência. Assim, deverão receber ensino primário e secundário gratuito e de qualidade, contanto com adaptações e medidas de apoio individualizado em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social do educando.

- a) Facilitação do aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
- c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdo-cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.
- d) Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2012, p. 48-51)

Conforme o Plano Nacional de Educação previsto para o período de 2014 a 2024, meta 4:

[...] traz dois grandes objetivos em sua proposição. O primeiro diz respeito à universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. O segundo objetivo preconiza que o atendimento educacional 68 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE a essa população ocorra por meio da educação inclusiva, ou seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garante a de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. (BRASIL, 2014)

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), lança o desafio de atender as diferenças das crianças incluídas no ensino regular, apesar da perspectiva conceitual transformadora e as políticas educacionais implementadas, ainda é um desafio para a escola comum assumir o atendimento especiais às necessidades educacionais dos alunos incluídos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p. 14-15)

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (BRASIL, 2008)

Embora a elaboração de determinada política educacional seja considerada como condição necessária para “fazer acontecer”, não é condição suficiente. As orientações políticas são padrões de referência para a definição das estratégias de planejamento, preferentemente o planejamento participativo. A organização das decisões políticas num documento escrito, com um plano de educação, pode ser considerada como finalização de um conjunto de procedimentos que tem na política suas referências básicas (CARVALHO, 2008, p. 42)

A professora da sala de recursos multifuncionais de uma escola da rede municipal de Guarapuava Paraná, foi idealizadora de um projeto inclusivo na escola da rede municipal em que atua e relata a aversão que algumas professoras têm em relação das:

A professora relatou que, já foi convidada várias vezes para falar sobre inclusão, e em determinado discurso ela pontuou várias leis que garantem o direito a inclusão. E percebeu-se, durante suas falas, cochichos entre as professoras, do tipo, isso só funciona na teoria, a professora afirma que as leis são aversivas para muitos professores, muitas acham que as leis são só para estarem lá no armário. Quando dá continuidade à sua fala alerta as professoras que as leis já estão postas e é necessário fazer com que se efetivem na prática. *“O que eu posso fazer para colocar em prática esse direito que a criança tem? É pensar nos aspectos subjetivos da inclusão, que vem a ser, o desejo de cada um de olhar para aquela criança de maneira individualizada, considerando seu contexto. As professoras apontam outro problema, a falta de suporte, mas que possibilita a inclusão é o desejo de incluir.”*

Se apropriando do discurso da professora, compreende-se que cabe as escolas colocarem em prática o que está prescrito nas leis. Elas estão postas à disposição da comunidade para servirem de base e referência para as ações pedagógicas inclusivas. Para atingir uma educação para todos e de qualidade as escolas devem ser capazes de trabalhar com a diversidade e promover ações inclusivas que vão desde o reconhecimento das pessoas com deficiência e uma flexibilização curricular, até a promoção de valores como respeito, solidariedade e empatia.

Sendo assim, aos governantes cabe a tarefa de por intermédio das políticas públicas, prover a adequação dos ambientes escolares, garantir os recursos financeiros para sua manutenção e assegurar também a formação e valorização dos profissionais. Aos gestores educacionais cabe a dedicação e gerenciamento correto dos recursos escolares e a apropriação dos aspectos administrativos e pedagógicos. E aos professores, que são a peça chave para a melhoria da qualidade da educação, a tarefa de ressignificar a cada dia a prática pedagógica para que seja possível desenvolver a aprendizagem. É preciso entender que as dificuldades de aprendizagem dos educandos não estão neles e sim nas práticas pedagógicas excludentes que não dão conta de ensiná-los. As diferenças, sejam elas quais forem, devem ser compreendidas e não apenas respeitadas e toleradas. (SILVA, 2018, p.132)

A inclusão só acontece de fato em um regime de colaboração, dos governantes, gestores escolares, professores e família. Cada um tem seu papel específico dentro dos sistemas inclusivos e todos são necessários para manter e sustentar esse sistema, garantindo que as crianças aprendam de forma efetiva.

É necessário repensar a prática pedagógica, a fim de tentar evitar os erros do passado, quando os alunos com deficiência eram deixados a margem. Deve-se garantir a esses indivíduos apoio e incentivo para que sejam participantes e colaboradores na planificação e no bem-estar desse novo tipo de sociedade, porque o valor social da igualdade é considerado é consistente e pertinente com

a prática do ensino de qualidade para todos (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p.44).

De acordo com a afirmativa acima Nicolin (2013) *apud* Venâncio (2017, p.89) apontam;

As práticas se configuram como acontecimentos dinâmicos, contestáveis e provisórios, possuindo um senso cognitivo e normativo. Não podem ser simplesmente replicadas, ainda que tenham durabilidade e recursividade, isto porque deve-se, sempre e necessariamente, ser considerada a criatividade dos praticantes em seus fazeres frente às contingências do cotidiano.

Os autores acima referenciados revelam que as práticas podem ser elaboradas de várias formas sua proposta metodológica é eclética e multifocal, apresentam limites e possibilidades, assim quem elabora uma prática - no nosso caso uma prática pedagógica inclusiva, - possui um potencial participativo e de escolha de ações, tendo em vista que a ação humana no mundo gera transformações ou reprodução, de acordo com as metas definidas pelos grupos, assim deve-se considerar que práticas envolvem ferramentas, discursos e corpos em sua realização e não somente mentes. Portanto as práticas são norteadas por um senso cognitivo e normativo, sendo que esse pode ser reproduzido ou transformado de acordo consensos gerados e sustentados pelos praticantes.

Portanto, a prática pedagógica do professor um dos temas mais relevantes quando pensamos na construção de uma escola inclusiva.

A prática pedagógica exige do profissional estudo constante, uma fundamentação teórica consistente, que realmente contribua para pensar e organizar o cotidiano das aulas. O conhecimento que o professor deve ter extrapola questões atitudinais, ou mesmo do conteúdo específico do conteúdo que ministra. Sua visão deve ser muito ampla, atrelada a história da educação, e neste caso do professor da educação especial, uma compreensão também da história desse tipo de educação, das implicações de leis que propõem a inclusão de todos os alunos no ensino regular. (BARROCO, et al. 2012, p. 85)

Venâncio (2017) esclarece que as práticas estão conectadas ao social, fazendo assim parte de um todo, a partir das interações sociais, as práticas recíprocas dos atores sociais geram aprendizagens, criam sentidos, elaboram conhecimentos. Isto sempre considerando a dimensão histórica da realidade, podemos dizer então que a se a história é tecida pelos sujeitos e pode ser reformulada por eles, por meio do exercício da crítica e do questionamento anuncia-se a prática como unidade de transformação da realidade social, assume-se, portanto, que é por meio da transformação e ressignificação das práticas que as mudanças podem ser consolidadas.

3 CAMINHOS PARA A INCLUSÃO NAS PROPOSIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL DE LEV VYGOTSKY: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVA

Neste capítulo, apresentaremos ao leitor as premissas da psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky, seus estudos demonstram que as pessoas se constituem historicamente a partir das trocas sociais estabelecidas com os membros do grupo à qual pertence, esses membros funcionam como mediadores entre o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e o sujeito, por meio dessas mediações o sujeito vai se apropriando dos signos e instrumentos que servem de suporte para a aprendizagem. Demonstraremos que a escola é o local onde as crianças com ou sem NEE vão se apropriar dos conceitos científicos, e que cabe ao professor ser o mediador entre o aluno e o conhecimento.

Segundo Bayer (2019), a reflexão sobre a educação inclusiva conduz a obra de Vygotsky por uma razão muito simples: Ele foi um dos primeiros autores do século XX a pensar em um ensino inclusivo, essa ideia pode ser observada em sua obra fundamentos da Defectologia de 1997.

Para Bentes (2010), Vygotsky traz grandes contribuições para educação especial, apesar desse discurso não ser presente na época em que o estudioso viveu. Nesse período, não se focalizava a questão da inclusão, muito provavelmente ainda, prevalecia o modelo segregacionista silenciando as formas de lidar com a educação da pessoa deficiente. Entretanto, traz proposições de grande relevância em seus escritos sobre a deficiência, abriu os horizontes para enxergar a diversidade e valorizar as pessoas com NEE, buscando ministrar uma educação adequada as suas particularidades, buscando caminhos alternativos e recursos especiais a fim de provocar mudanças.

Em seu trabalho de formação de professores surge o interesse pela psicologia acadêmica, no contato com os problemas de crianças com deficiências congênicas.

Tais como, cegueira, retardo mental⁴ severo, afasia etc. Essa experiência o estimulou a encontrar alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento de crianças portadoras dessas deficiências. Na verdade, seu estudo sobre a deficiência (tema a que se dedicou durante vários anos) tinha, não somente o objetivo de contribuir na reabilitação das crianças, mas também, significa uma

⁴ Termo em desuso: utiliza-se deficiência intelectual.

excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro do seu projeto de pesquisa. (REGO, 1995, p.23)

Vygotsky postula sua primeira tese se referindo a relação indivíduo/sociedade, para ele:

As relações tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. (REGO, 1995, p.41)

De maneira geral a teoria histórico cultural, da qual Vygotsky é precursor pode ser entendida dessa forma:

O desenvolvimento da inteligência, da personalidade, das emoções, da consciência e do relacionamento da criança com outras pessoas – o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas – acontece no processo da vida social do sujeito, através da atividade infantil, a partir da condição de vida e em processos de educação e interação social. Assim o desenvolvimento cultural constitui-se na atividade humana mediada pelas relações e pelas objetivações humanas sociais e historicamente produzidas. (SILVA, 2015, p. 77)

Nos últimos anos observa-se uma retomada dos estudos de Vygotsky, isso se deve em primeiro lugar as mudanças políticas que ocorreram no mundo nos últimos anos, o surgimento do pensamento de Vygotsky está ligado a Revolução de Outubro. ⁵Seu ressurgimento está relacionado a fatos similares, porém em escala mundial, que proclamam um lugar para o ser humano e uma rejeição as diferentes formas de exploração e de tratamento inadequado do ser humano. “Texto traduzido” (ARIAS, 2005, p. 64, tradução nossa).

O pensamento Vygotskiano aponta que o grande problema quando pensamos nas crianças com deficiência é o isolamento frequente que esse indivíduo vivencia, seja na família na escola ou na vida em sociedade. Para ele, esse isolamento, apresenta uma faceta psicossocial delicada. Logo que quanto mais debilitadas forem essas trocas mais lacunar será tal desenvolvimento. (BAYER, 2019)

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança só é possível pelos caminhos de seu desenvolvimento cultural, tanto que se trata de dominar os meios externos da cultura, tais como a linguagem, a escrita a aritmética,

⁵ Si dijimos que el surgimiento de las ideas de Vygotsky está mediado por la existencia de la Revolución de octubre y su programa, su resurgimiento está relacionado con hechos similares, pero a escala mundial, que proclaman un lugar para el ser humano y un rechazo a las diferentes formas de explotación y de tratamiento inadecuado del ser humano. (Arias, 2005, p. 64) Tradução feita por Marieli.

como do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas, isto é, a formação da atenção voluntária da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos do livre arbítrio etc. as investigações demonstram que o desenvolvimento da criança anormal está retido precisamente nesse sentido e este desenvolvimento, não depende diretamente do defeito orgânico da criança. Eis aqui porque a história do desenvolvimento cultural é a esfera mais importante de onde é possível compensar a insuficiência. Ali onde o desenvolvimento orgânico se torna possível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY, 1995, p. 313 apud TULESKI, 2008, p. 177)

É evidente para Rego (1995) a importância de compreender a questão da mediação, do homem com o mundo e com os outros homens, pois é a partir dessa relação que se desenvolvem as funções psicológicas superiores. Os instrumentos e os signos são fundamentais nessa mediação: o instrumento tem por função regular as ações sobre os objetos e os signos regular as ações sobre o psiquismo das pessoas. “Os signos, assim como os instrumentos, foram criados por necessidades humanas concretas, vinculadas a sobrevivência social em cada período histórico” (TULESKI, 2008, p.150)

Bock et. al. (2015), relata que o instrumento constrói a função de acumulação e retenção - serve de mediação direta entre o homem e objeto da atividade (a natureza), seu uso potencializa a capacidade humana de agir e conseqüentemente potencializa a capacidade intelectual. “O signo em princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo” (VYGOTSKY, 1995, p.143, apud TULESKI, 2008, p. 150)

A análise das relações entre o ambiente e os seres humanos, relações mediadas por significados culturais como os signos e os artefatos e por dispositivos materiais construídos habilmente pelo homem, permite conhecer e compreender formas de ser, sentir e agir sobre e no espaço social, espaço datado e situado. A mediação move-se de um plano externo para o interno, a partir de ‘internalização’, com a participação dos sujeitos em diferentes contextos em atividades comuns com outras pessoas, possibilitando internalizar a linguagem, teorias, técnicas, normas, formas de agir e outras formas de cultura. (NICOLINI, 2013, p. 98, apud VENÂNCIO, 2017, p.107)

Para o autor acima citado, a mediação ganha relevo pois é através dela que se constroem e reconstroem sentidos (individuais) e significados (coletivos) acerca daquilo que se realiza. A mediação, então, permeia e molda todas as práticas. E assim a linguagem passa a ser um artefato mediador dos mais essenciais no sentido que, é produzida social e historicamente e é um processo fundamental na constituição da consciência dos sujeitos, possibilita a retenção de memória, que por sua vez permite designar objetos sem sua presença.

A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, brinda-a com a possibilidade de representar qualquer objeto que não tenha visto e

pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de libertar-se do poder das impressões imediatas, saindo de seus limites. (VYGOTSKY, 1993, p.431, apud TULESKI, 2008, p. 148)

Ou seja, pela linguagem o homem se desliga da experiência direta e garante o nascimento da imaginação e que serve de base para a criatividade. (BOCK, et. al, 2015)

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (COLE 1991, p. 20)

Sendo assim “o desenvolvimento, por sua vez, requer o estabelecimento de mediações cada vez mais abstratas entre as impressões concretas advindas da captação sensível” (Martins, et al, 2016, p.19).

Nas proposições Vygotskyanas observa-se que:

A união do pensamento e da linguagem redimensiona todas as funções psicológicas, fazendo-as passar para o domínio do próprio indivíduo. Este processo de constituição das funções psicológicas superiores, a partir dos elementares, de base biológica, é lento e gradativo, depende das possibilidades que o meio social e cultural oferece as crianças, bem como da forma e conteúdo das mediações presentes nele. (TULESKI, 2008, p. 147)

O aprendizado da linguagem escrita também apresenta um novo considerado salto no desenvolvimento da criança. “O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a capacidade de memória, registro de informação etc.) propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana.” (VYGOTSKY, 1988, p.116 apud REGO, 1995, p. 68).

Para IVIC (2010), outro fator importante para o desenvolvimento está relacionado a aquisição dos sistemas científicos, o sistema de conceitos científicos é um instrumento cultural portador de mensagens profundas, e ao assimila-lo a criança muda profundamente seu modo de pensar. A aquisição dos conceitos científicos torna possível a apropriação do conhecimento sistematizado do tipo escolar.

Assim sendo, “a escola seria uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores”, e a organização da prática pedagógica impulsiona a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais, que permitem o autodomínio o autocontrole das capacidades intelectuais e mentais. (TULESSKI, 2008, p. 143).

Nesta perspectiva, novamente se reforça a importância da participação do sujeito no mundo, sendo essencial que as atividades das quais o sujeito participa sejam planejadas de modo a incitar sua curiosidade e a mobilizá-lo para a tarefa, com a mediação qualificada tendo por objetivo mapear conhecimentos prévios e, a partir destes, ampliar/aprofundar saberes, o que explicita a necessidade de que as atividades sejam realizadas com base em instruções claras que estimulem o sujeito a buscar respostas com uso de diferentes estratégias (superando mecanizações e exercícios de repetição), com a linguagem cumprindo o papel de esclarecer o que deve ser realizado e enquanto canal de expressão das estratégias de pensamento utilizadas na resolução da tarefa. (VENÂNCIO, 2017, p.109).

Para Vygotsky (1995):

Os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativos distintos, de sorte que nem toda aprendizagem é, de fato, desenvolvvente. Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma organizativa pelas quais a aprendizagem ocorre, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que possam ser secundarizados. (MARTHINS, et al, 2016, p. 21)

Certamente, a citação acima, refere-se sobre a intencionalidade da prática pedagógica, não há aprendizagem sem uma prática intencional, o educador deve organizar os conteúdos culturais que temos disponíveis de forma que esses sejam capazes de provocar mudanças nas estruturas psicológicas dos educandos.

Consideramos que para ser transmitido ao aluno o conhecimento mais elaborado, mais desenvolvido em uma área específica do currículo escolar, primeiramente esse conhecimento tem que ser apropriado pelo professor, assim como precisa ser sistematizado, organizado, para que o aluno possa dele se apropriar. (BARROCO, et al, 2012, p. 85)

Segundo a autora acima para a consolidação de uma educação especial ou inclusiva, tem que se levar a cabo a educação que focalize no aluno, que lhe permita dominar os signos já constituídos. E para tal, é importante conhecer como se dá o processo de aprendizagem nas crianças.

Oliveira (1993) lembra que Vygotsky enfatizou em seus estudos a importância dos processos de aprendizagem, esses processos estão diretamente ligados ao desenvolvimento infantil, e ocorrem na chamada Zona de desenvolvimento proximal.

⁶Postulamos que o que cria a zona de desenvolvimento proximal é uma característica essencial da aprendizagem, ou seja, o aprendizado desperta uma série de processos evolutivos internos, capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas ao seu redor com algumas características semelhantes, uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das realizações evolutivas independentes da criança. “Texto

⁶ Nosotro postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie, de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independiente del niño (L.S. VYGOTSKI, apud LEON, 2017, p. 36). Tradução Marieli

traduzido” (VYGOTSKY, 1993 apud LEON 20017, p. 36, tradução nossa).

Portanto, para Oliveira (1993), quando se pensa em desenvolvimento “busca-se compreender até onde essa criança já chegou”, o que ela já é capaz de realizar sozinha, a essa capacidade de desenvolver uma tarefa de maneira independente, Vygotsky chama de **Nível de desenvolvimento Real**, ou seja, refere-se, a etapas já conquistadas pela criança. Para compreender adequadamente o desenvolvimento da criança, Vygotsky considera também seu **nível de desenvolvimento potencial**, que seria a capacidade de realizar tarefas sozinho ou com auxílio de adultos ou companheiros mais capazes. Há tarefas que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas será capaz de realizar se alguém lhe der instruções ou lhe fornecer pistas. É a partir da postulação desses dois níveis de desenvolvimento - real e potencial, que ele define a zona de desenvolvimento proximal.

⁷O que chamamos de zona de desenvolvimento proximal, não é senão a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema de forma independente e no nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de um problema sob a orientação do adulto ou em colaboração com outro parceiro mais capaz. “Texto traduzido” (VYGOTSKY 1993, p.37, apud León, 2017, p. 36, tradução nossa).

Existe uma forma mais simples para explicar o que é a Zona de desenvolvimento proximal. “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1984, p. 97 apud Oliveira, 1993, p. 63)

Portanto, é na zona de desenvolvimento proximal que os educadores possibilitam o despertar das funções psíquicas superiores, isso é possível pelos caminhos da mediação. “Isso porque, as mediações com o que foi produzido pela humanidade possibilitam aos sujeitos com algum tipo de comprometimento pela deficiência apropriar-se daquilo que é humano, tanto quanto, lhe for permitido em uma sociedade de classes antagônicas. (BARROCO, 2012, et al, p. 30)

A atitude da educadora valorizando os alunos como recursos de ensino-aprendizagem e reconhecendo que o processo de aprender, além de individual (ninguém aprende pelo outro), é, em grande medida, um processo social,

⁷ Lo que denominamos zona de desarrollo próximo, no es otra cosa que la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (VYGOTSKI, 1987, p. 37 apud LEON, 2017, p. 36). Tradução Marieli

contribui para a melhoria de sua prática pedagógica, permitindo-lhes ousar com estratégias mais modernas e mais condizentes com os interesses e as necessidades dos aprendizes. Isso, é permitiu-lhes desenvolver o trabalho na diversidade em sala de aula porque, ela, primeiramente, considerou e reconheceu a diferença. “Texto traduzido” (CARVALHO, 2008, p. 68).

Logo para Oliveira (1993), é na zona de desenvolvimento proximal que a inferência de outro indivíduo é mais transformadora. Para tanto a possibilidade de organizar a prática pedagógica considerando a faixa etária, o nível de conhecimento prévio e habilidades dos estudantes deveria ser prioridade das escolas. Considerando-se que;

As crianças com deficiência possuem inúmeras habilidades, em alguns casos mais do que as que não possuem deficiência, porém, não conseguem utilizá-las e aperfeiçoar tais habilidades. E o processo de desenvolvimento delas, depende dos dispositivos naturais, sociais e culturais, o próprio meio onde está inserido contribui para a evolução e desenvolvimento, em outros casos necessita de dispositivos artificiais interventivos. O mais importante é não quantificar o nível de aprendizagem desses sujeitos reduzindo seus progressos a baixo rendimento ou aprendizagem insatisfatória. (RODRIGUES, 2017, p. 323)

Para tanto, “a educação unicamente é válida quando precede o desenvolvimento. Então, desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em estado de maturação e permanecia na zona de desenvolvimento proximal. Nisso consiste precisamente o papel da educação e do desenvolvimento. ” (VYGOTSKY, 2001, p. 243, apud BARROCO et al, 2012)

Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra, isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança. (VYGOYSKY, 1988, p. 116-117, apud REGO, 1995, p. 75)

Rodrigues (2017), ressalta que os estudos de Vygotsky proporcionam um novo olhar nos processos de ensino aprendizagem das crianças com deficiências, por meio do conceito de zona de desenvolvimento proximal, é possível utilizar o desenvolvimento natural da criança, estimulando seu desenvolvimento a níveis posteriores de aprendizagem. Nessa fase, as crianças com NEE aprendem em regime de colaboração com seus parceiros que possuem habilidades mais desenvolvidas, com o educador, logo, é na zona de desenvolvimento proximal que é possível intervir e criar situações que favoreçam as potencialidades dos sujeitos. (RODRIGUES, 2007)

Dessa forma, “as funções psíquicas superiores só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem” (MARTHINS, 2016, p. 19)

O grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizados para sua execução representam os condicionantes primários de toda a periodização do desenvolvimento psíquico, haja em vista que funções na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa fase radica, a nosso juízo, o objetivo maior de transmissão dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados no transcurso de todos os períodos do desenvolvimento. Trata-se do enriquecimento do universo simbólico por meio da apropriação dos signos culturais mais elaborados e abstratos. Privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpa-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer efetivamente a realidade. (MARTHINS, 2016, p. 19)

Segundo Freitas (2018), Vygotsky teceu críticas contundentes a organização da escola especial. Para ele, o modelo vigente ancorava-se no assistencialismo, caridade social, e focalizava no déficit do indivíduo, atribuindo a ele um sentido negativo de pessoa improdutiva ou inválida, sua queixa sobre a organização das escolas especiais está em:

Investir em programas educacionais com métodos de ensino simplificados e objetivos reduzidos, que suscitavam práticas corretivas centradas na insuficiência física, motora, sensorial, comportamental, intelectual. Contestou as orientações médico-pedagógicas que buscavam caracterizar as crianças com deficiência levando em consideração as diferenças quantitativas do intelecto, da motricidade – baixo nível de inteligência e de memória, menor força muscular, etc. Debateu visões segundo as quais, as crianças com deficiência, principalmente as com deficiência intelectual, não poderiam ser criadoras e construtoras de uma nova vida, tendo relações reduzidas com o trabalho; suposição essa que conduziria a uma educação pautada em treinos e rotinas, em tarefas manuais repetitivas. (FREITAS, 2018, p. 147).

É nesse sentido que Bayer (2019), relata que Vygotsky não era favorável a proposta de formação em grupos com igualdades nos perfis. Para ele, o ensino de crianças em conjunto de crianças “especiais”, acabaria gerando um processo de limitação social, na medida que as trocas sociais se restringiriam apenas a esse pequeno grupo. Uma vez que, essas crianças precisam de trocas de experiências com crianças de diversos perfis, ou seja, necessitam de condições sócias afetivas diferenciadas.

Dessa forma, compreende-se que crianças com condições cognitivas avançadas podem estabelecer pontes de mediações para as crianças menos desenvolvidas.

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela limita seu educando, (cego, ao surdo-mudo, e ao deficiente mental), em um estreito círculo do coletivo escolar: cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do

mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão também que sua aprendizagem especial às vezes se reduz a quase zero. (VYGOTSKY, 1997, p. 41, apud SILVA, 2015, p. 79)

Fogaça (2015) ressalta, portanto, que a realização da educação especial não deve ocorrer desvinculada da escola comum, sustentava a quebra dos muros das escolas especiais, era contrário ao ensino segregado. Para ele, a educação dos alunos com deficiências devia seguir os mesmos princípios pedagógicos gerais, sua orientação marxista concebia a educação voltada para a formação social e para o trabalho. Seu pensamento reflete, portanto, uma educação voltada para o desenvolvimento do sujeito e que vai contra aceções negativas construídas sobre as deficiências, assim,

Para superar a antissociabilidade da escola especial, é necessário realizar um experimento cientificamente fundamentado no ensino e na educação compartilhados entre cegos e videntes, uma experiência que tem um futuro imenso. (Vygotsky, 2012, p. 25, apud Façanha, 2015, p. 126)

O mesmo autor, segue expondo que os ambientes sociais foram projetados por pessoas que não possuem deficiência. A educação permite fazer com que as pessoas com deficiência conheçam o mundo e incluam-se nele, isso só é possível por meio de um ensino inclusivo.

Nesse sentido, Tuleski (2008) lembra que a crítica maior de Vygotsky está na formação precária e superficial que as escolas têm oferecido as crianças com dificuldade:

No quinto volume das obras escolhidas, intitulado fundamentos da defectologia, Vygotsky aborda as várias deficiências, propondo métodos diferenciados para que fosse possível a superação da deficiência física, visual, auditiva, mental etc. através da integração da escola especial a escola geral, e da aplicação dos princípios da escola do trabalho também ao ensino especial. Ele questiona a formação para o trabalho dada aos deficientes, no ocidente, pela sociedade burguesa, dizendo que os ensinam a fazer artesanatos, e a mendigar pelas ruas tentando vender seus produtos. Para ele a formação dada nas escolas especiais ocidentais está imbuída de uma prática assistencialista que não se compromete com a verdadeira inserção dos deficientes na sociedade como membros capazes e produtivos. Enquanto em uma sociedade buscava-se a integração deles à produção coletiva, a sociedade burguesa realizava a seleção dos mais aptos e menos aptos para o trabalho. (TULESKI, 2008, p.180)

Se vocês ensinam um surdo-mudo a trabalhar, se ele aprende a fazer bonecos negros de trapo e a vende-los, se ele confecciona diferentes artigos e depois os leva a vender nos restaurantes e se os oferece aos clientes, isto não é educação laboral, senão educação da mendicidade, porque é mais cômodo pedir esmolas com algo nas mãos. (VYGOTSKY, 1997, p. 46, apud SILVA, 2015, p. 81)

Para tanto os estudos de (Barroco et al 2012) retomam as proposições de Vygotsky, supõem que as limitações e obstáculos do desenvolvimento humano não

decorrem do tipo de deficiência ou do grau de comprometimento provocado, e sim, estão relacionados aos limites impostos pela sociedade de classes a esses indivíduos, para a superação desse problema, se faz necessário uma superação de todo um sistema socioeconômico sob o qual ele se institui, ou seja, uma revolução social.

O cego não percebe as trevas diretamente, nem se sente imerso nas trevas, não se esforça para se libertar do véu escuro" e, em geral, não percebe sua cegueira de maneira alguma. A escuridão infinita não é dada à pessoa cega na experiência como experiência direta, e o estado de sua psique não sofre minimamente dor por causa de seus olhos não enxergarem. A escuridão não é apenas uma realidade imediata para os cegos, mas também a inclui com uma certa tensão de pensamento, segundo o testemunho de Scherbina (1916, p. 5). Como fato psicológico, a cegueira não é uma desgraça. Torna-se isso como um fato social. (VYGOTSKY, 2012, p. 78-79 apud FAÇANHA 2015, p. 124).

Entende-se que as teorizações sobre o tema das deficiências, dificilmente sejam orientadas para radicalizar essa questão. Pois, radicalizar essa questão implica em uma "(...) concepção que entenda o desenvolvimento da pessoa, com ou sem deficiência, como desenvolvimento social, histórico, cultural e não meramente biológico" (Vygotsky, 1997 apud Barroco et. al, 2012, p. 31). Contudo, a teoria histórica cultural se faz relevante para os dias atuais, no sentido de que, permite-nos analisar os 'comportamentos problemas'⁸ e a questão da normalidade/anormalidade (BARROCO, et. al. (2012).

A psicologia da 'criança difícil', era o termo utilizado no ano de 1989, "para o autor a categoria de crianças se diferenciam profundamente umas das outras e estão unidas somente por uma particularidade negativa: todas elas representam dificuldades nos aspectos educativos". (VYGOTSKY, 1989, p.121 apud BARROCO e.t al, 2012, p.103)

O fenômeno da deficiência localiza-se nas interações sociais, no modo da sociedade relacionar-se. Costuma-se dizer que aquele sujeito que apresenta dificuldades ou limitações em relação ao padrão considerado normal, tem dificuldades e limitações, de um ponto de vista individual. Pela compreensão que está sendo trabalhada neste texto, é preciso esclarecer que as dificuldades e limitações são atribuídas socialmente a um indivíduo. O que não significa negar as características físicas relacionadas socialmente como deficiências, mas sim afirmar que o que caracteriza a deficiência, nesta concepção, não são as questões físicas, mas sim o tipo de interações que envolvem um sujeito que apresenta tais características. Assim, é possível pensar que este sujeito pode relacionar-se e constituir-se de outras formas, a partir de outras relações. (GARCIA, 1999, p. 44)

Desse modo, não é possível prática educativa alguma sobre a base e definições puramente negativas, uma vez que, a escola não deve apenas adaptar-se a deficiência da

⁸ Termo em desuso

criança e sim lutar para supera-la. “Texto traduzido” Vygotsky (1983, p. 12, tradução nossa)⁹.

¹⁰Um fator fundamental com o qual nos encontramos no processo de desenvolvimento agravado pelo defeito, é o duplo papel da insuficiência orgânica no processo de desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. Por um lado, o defeito é a limitação ou a diminuição do desenvolvimento, e por outro, justamente por criar dificuldade, estimula um processo alto e intensificado onde, todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação. Por esse motivo o estudo dinâmico de uma criança deficiente não pode se limitar a determinar o nível e gravidade da insuficiência, mas também inclui a consideração de processos compensatórios, ou seja, substitutos, superestruturados e niveladores no desenvolvimento da criança. Assim a ausência de uma capacidade se compensa por completo, ou em parte, pelo desenvolvimento de outra. “Texto traduzido” (Vygotsky, 1983, p. 12, tradução nossa)

A criança cega e surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento que a criança sem NEE. Porém as crianças com NEE alcançam de modo distinto, por um caminho distinto, utilizando outros meios. Para o professor é importante conhecer as peculiaridades do caminho pelo qual deve conduzir a criança. “A chave da peculiaridade fornece a lei de transformação do menor defeito no máximo de compensação”. (VYGOTSKY, 1983)

E à reorganização do desenvolvimento dos alunos com deficiências compete, ainda mais, o alcance da meta de suscitar a mudança sociocultural na promoção da acessibilidade alterando e/ou adaptando os instrumentos materiais e ressignificando os instrumentos do psiquismo, ou seja, os signos utilizados nas interações e nos processos de mediação com vistas à propagação da equiparação das condições de aprendizagem. Porque uma das principais dificuldades experimentada pelas crianças com deficiências é que, qualquer que seja a sua insuficiência física, motora, sensorial, cognitiva ou comportamental, ela “destaca a criança do todo social e a coloca em uma situação menos vantajosa à diferença de todas as outras crianças. ” (VYGOTSKY, 2010, p. 380, apud FAÇANHA 2015, p. 120)

Desse ponto de vista, Vygotsky (1984), destaca sobre a importância de o professor ter a sensibilidade e olhar para as habilidades atuais dos sujeitos, a fim de:

⁹ No es posible práctica educativa alguna sobre construida sobre la base de principios y definiciones puramente negativos... (VYGOTSKY, 1983, p.12). Tradução feita por Marieli.

¹⁰ El hecho fundamental que encontramos en el desarrollo agravado por el defecto, es doble papel que desempeña la insuficiencia orgánica en el proceso de ese desarrollo y de la formación de la, personalidad del niño. Por una parte, el defecto es el menos, la limitación, la debilidad, la disminución del desarrollo; por otra, precisamente porque crea dificultades, estimula un avance elevado e intensificado. La tesis central de la defectología actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye Obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, substitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño. (VYGOTSKY, 1983, p.12). Tradução feita por Marieli.

Se valorizarem as que ainda não foram concluídas, porém procurando caminhos estratégicos, proporcionando situações para que as crianças possam concluir tais habilidades com ajuda de seus pares e/ou dos professores, esse encontro entre o sujeito e o outro gera inúmeras formas de aprendizagem significativas, para esse educando. Sendo este um dos momentos que necessita de um olhar mais sensível dos profissionais, a fim de não tornar esse momento em ações mecanizado sem significado para a criança. Promover a autonomia das crianças com deficiência tem se tornado um desafio, porém para o autor as ações em salas de aulas devem partir das individualidades e especificidades desses indivíduos, respeitando o ritmo de cada um. (RODRIGUES, 2017, p.325)

Para Bentes (2010), os escritos de Vygotsky (1989) fazem uma interface com as escolas inclusivas, no sentido que, sua perspectiva teórica não centra na questão da deficiência, e sim, no desenvolvimento. Por exemplo, no caso de uma criança cega, o professor não focará na cegueira, no seu déficit de visão, mas em sua luta para transcender a deficiência e nos elementos de compensação.

¹¹A peculiaridade no desenvolvimento da criança deficiente tem limites, sobre a base do equilíbrio das funções adaptativas, alterado pelo defeito, se reorganiza, fundando-se em novos princípios, todo o sistema de adaptação, que tende a um novo equilíbrio. A compensação, como reação da personalidade ao defeito dá início a novos processos indiretos de desenvolvimento, substitui, superestruturas, nivela as funções psicológicas. “Texto traduzido” (VYGOTSKY, 1983, p. 17, tradução nossa)

¹²Vygotsky (1983) demonstra que a capacidade de empregar as funções psicológicas naturais e dominar as ferramentas psicológicas determina o mais essencial tipo de desenvolvimento da criança com deficiência. “O grau do primitivismo da psique infantil, o caráter do equipamento com ferramentas psicológica culturais e o modo de empregar as próprias funções psicológicas são os três momentos fundamentais que definem o problema do desenvolvimento cultural da criança deficiente (termo utilizado na época)” (idem, 1983, p.30). O primitivismo está relacionado a uma quantidade menor de experiências acumuladas, só se pode lutar contra o primitivismo criando novos instrumentos culturais, cuja utilização se incorporará a criança a cultura. Os caracteres do

¹¹ La peculiaridad en el desarrollo del niño deficiente tiene límites. Sobre la base del equilibrio de las funciones adaptativas, alterado por el defecto, se reorganiza, fundándose en nuevos principios, de el sistema de adaptación, que tiende a un nuevo equilibrio. La compensación, como reacción de la personalidad al defecto da inicio a nuevos procesos indirectos de desarrollo, sustituye, sobreestructura, nivela las funciones psicológicas. (VYGOTSKY, 1983, p.17). Tradução Marieli

¹² La incapacidad de emplear las funciones psicológicas naturales e de dominar las herramientas psicológicas determina en lo más esencial el tipo de desarrollo cultural de un niño deficiente... el grado de primitivismo de la psique infantil, el carácter del equipamiento con herramientas psicológicas culturales y el modo de emplear las propias funciones psicológicas son los tres momentos fundamentales que definen el problema del desarrollo cultural del niño deficiente. El primitivismo no se distingue por un volumen menor de experiencia acumulada, sino por el modo distinto (natural) de su acumulación. Se puede luchar contra el primitivismo creando nuevos instrumentos culturales, cuya utilización incorporará al niño a la cultura. Los caracteres de L. Braille y la dactilología son poderosísimos medios para superar el primitivismo. (VYGOTSKY, 1983, p.30) Tradução Marieli

Braille e a datilografia são poderosíssimos meios para superar o primitivismo, no caso de crianças cegas.

Segundo Barroco et al. (2012), a criança com necessidades especiais apresenta mais dificuldade em chegar ao pensamento abstrato. Nesta questão, cabe a escola desenvolver essa capacidade a partir dos meios possíveis, visto que, ela necessita mais que a sem necessidades especiais. Sendo assim, “o professor deve ter como meta levar o aluno a se apropriar de uma concepção científica do mundo” (BARROCO, 2012, p. 86).

¹³Com frequência são necessárias formas culturais peculiares, criadas especialmente para que se realize o desenvolvimento cultural da criança deficiente. A ciência conhece uma quantidade de sistemas culturais artificiais que oferece interesse teórico. A par com o alfabeto visual, que é utilizado por toda a humanidade, se tem criado para os cegos um alfabeto manual tátil, de caracteres pontilhados. Os processos de domínio de e utilização desses sistemas culturais auxiliares se distinguem por sua profunda peculiaridade em comparação com o uso dos meios habituais da cultura. Ler com a mão, como faz uma criança cega, e ler com a vista são processos psicológicos diferentes, apesar de que cumprem a mesma função cultural na conduta, e tem basicamente, um mecanismo fisiológico similar. “Texto traduzido” (VYGOTSKY, 1983, p.27-28, “tradução nossa”).

Junto com o sistema cultural, a linguagem sonora de toda a humanidade se tem criado a datilografia, quer dizer, o alfabeto digital e ele fala a mímica gestual dos surdo-mudo, ¹⁴ “Texto traduzido” (VYGOTSKY, 1983, p.27-28, “tradução nossa”).

Nesta perspectiva do desenvolvimento cultural da criança com necessidades especiais, Vygotsky nos lembra que:

O ponto básico do desenvolvimento cultural da criança deficiente é a inadequação a incongruência entre suas estruturas psicológica e a estrutura das formas culturais. Faz falta criar instrumentos culturais especiais, adaptados a estrutura psicológica dessa criança, ou bem chegar a dominar as formas culturais gerais com ajuda de procedimentos pedagógicos especiais, porque a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural- precisamente a capacidade de valer-se dos instrumentos psicológicos-está conservada nessas

¹³ Con frecuencia son necesarias formas culturales peculiares, creadas especialmente para que se realice el desarrollo cultural del niño deficiente. La ciencia conoce una cantidad de sistemas culturales artificiales que ofrecen interés teórico. A la par con el afecto visual, que se utilizado por toda la humanidad, se ha creado para los ciegos un alfabeto especial táctil, de caracteres punteados. Junto con el lenguaje sonora de toda la humanidad se ha creado la dactilología, es decir, el alfabeto digital y el habla mímica-gestual de los sordo-mudos. los procesos de dominio y utilización de estos sistemas culturales auxiliares se distinguen por su profunda peculiaridad en comparación con lo uso de los medios habituales de la cultura. Leer con la mano, como hace un niño ciego, y leer con la vista son procesos psicológicos diferentes, pese a que cumplen la misma función cultural en la conducta del niño y tienen, básicamente un mecanismo fisiológico similar. En comparación con lo uso de los medios habituales de la cultura. Leer con la mano, como hace un niño ciego, y leer con la vista son procesos psicológicos diferentes, pese a que cumplen la misma función cultural en la conducta del niño y tienen, básicamente, un mecanismo fisiológico similar. (VYGOTSKY, 1983, p. 27-28)

¹⁴ Utiliza-se apenas surdo, porque eles se comunicam utilizando a linguagem de sinais, logo não são considerados mudos.

crianças, seu desenvolvimento cultural, por isso, pode recorrer caminhos distintos e é, em princípio completamente possível. (VYGOTSKY, 1983, p. 31)

Rodrigues (2017, p. 325) valendo-se de Vygotsky (1984) “reforça que os educadores precisam acolher, valorizar/observar as habilidades que esses sujeitos desenvolvem com autonomia, e quais necessitam de intervenções de terceiros e a partir de então traçar estratégias pedagógicas individuais e diferenciadas para cada sujeito”.

Para Garcia (1999), os pressupostos vygotkianos não apresentam diferenças quanto aos princípios de desenvolvimento para pessoas consideradas típicas e atípicas pois há uma unidade na lei de desenvolvimento. Entretanto, o autor reconhece que existem particularidades na forma de aprender e se desenvolver, nos recursos necessários a aprendizagem, etc. As leis de desenvolvimento são as mesmas nas pessoas com ou sem tipicidade porém a expressão desse desenvolvimento se processa de forma peculiar em cada caso. É sobre esse aspecto que o educador precisa se debruçar, é importante que ele compreenda cada sujeito, de maneira atenta ao diagnóstico de uma deficiência ou transtorno de desenvolvimento. O diagnóstico não se constitui como o ponto central da ação do educador, pois é preciso ficar atento aos outros processos que constituem o sujeito, como suas condições sociais e econômicas, e suas situações de aprendizagem – do que esse aluno já conheceu ou se apropriou. “Desta forma, tanto para fins de avaliação, como no tocante à educação dos sujeitos considerados ‘portadores de deficiência’, se faz necessário caracterizar o seu desenvolvimento, não interessando ao educador medi-lo” (GARCIA, 1999, p. 43).

É importante lembrar que a deficiência compromete alguns sentidos, vias de acesso ao mundo exterior ou de comunicação do sujeito; contudo, os demais sentidos permaneceram preservados e devem ser explorados através de processos de ensino-aprendizagem que não estejam limitados às práticas de uma pedagogia tradicional e uniformizante alheia à diversidade humana e às modificações necessárias na sociedade, para garantir acessibilidade aos diferentes. (FAÇANHA, p. 118)

Partindo dessa afirmativa, Dainez e Freitas (2018), chama a atenção a transformação da personalidade humana. Essa estaria ligada diretamente à transformação da ordem social, das relações sociais, que seriam promotores de mudanças nos padrões de comportamento, valores e exigências. Nesse contexto, a educação laboral, que unifica trabalho e ensino, participa de um processo de ancoragem das crianças a um processo coletivo, sendo precursoras de uma série de psíquicas culturalmente mediadas. Sendo que, as crianças com deficiência são participantes das atividades coletivas, valendo-se das

formas elaboradas de colaboração, elas têm condições de desenvolvimento da linguagem, pensamento, consciência e constroem sua personalidade.

Assim sendo, “trata-se de desenvolver nas crianças com deficiência a concepção científica de mundo e alimentar um modo consciente para a vida futura, efetivando meios de cooperação, compreensão da interdependência dos fenômenos e de criação do novo” (DAINEZ E FREITAS, 2018, p. 149).

O caráter ‘especial’ deveria ser retirado da educação especial. A educação especial compreendida como parte da educação geral, deveria ter as mesmas bases e a mesma finalidade, utilizando-se de métodos e procedimentos diferenciados, sempre que necessário. Desta forma, todas as crianças estariam tendo acesso aos mesmos conhecimentos, mesmo que por vias peculiares. Assim, o autor indica que a concepção de educação especial que defendia, referia-se a procedimentos específicos de educação, porém, fazendo parte do processo geral de educação, tendo os mesmos objetivos e programas. (GARCIA, 1999)

O ideal é que todos os alunos independentes de seus déficits convivessem juntos no mesmo espaço, ou seja, nas escolas comuns. Pois, em relação a atividade escolar é interessante destacar que as trocas sociais entre as crianças provocam intervenções no desenvolvimento.

Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas, e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das demais. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como uma mediadora entre uma e outra criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura. (Oliveira, 1993, p. 66)

Para Façanha (2015) é necessário promover meios de compensação na mediação pedagógica, pois, como afirma Vygotsky (2012), não se deve atenuar as dificuldades que derivam do defeito, mas deve-se concentrar todas as forças para compensá-lo. Portanto, os processos pedagógicos não devem ater-se sobre as limitações orgânicas derivadas das deficiências, a ação educativa precisa voltar-se para superar esses déficits, por meio da verificação das inúmeras possibilidades de desenvolvimento do sujeito. Não se pode reduzir a educação à deficiência, assim como não se pode negá-la provendo uma educação que não considere essa diferença. A prática pedagógica nessa perspectiva, deve ter por objetivo mobilizar as potencialidades intactas e estimular o surgimento de novas habilidades e competências, no desenvolvimento do aluno.

A respeito dos serviços especializados, nos textos de Defectología, Vygotsky enfatiza sobre a importância dos serviços especializados:

[...] a importância dos serviços especializados, desenvolvidos por professores capacitados quanto ao emprego de metodologias e técnicas pedagógicas adequadas para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos

com deficiências. O emprego desses métodos e técnicas na mediação pedagógica, busca adequar as condições desiguais de aprendizagem desses alunos. Ou seja, nas estratégias de ensino-aprendizagem, modificam-se ou adaptam-se as ferramentas e signos para que os alunos com deficiências realizem a interiorização cultural. Mas, a Educação Especial deve ser pensada e executada no âmbito de uma educação geral e não de forma segregada. Portanto, deve ser integrante do projeto pedagógico da escola comum, visto que, a psique não se funda na deficiência, mas no social, a partir da convivência social com os demais alunos na escola. (VYGOSTSKY, 1934 apud FAÇANHA, 2015, p. 131)

Portanto, ao longo deste texto é possível compreender qual é a concepção de prática pedagógica inclusiva segundo a teoria de Vygotsky.

A prática pedagógica, na perspectiva vygotskyana, pode ser definida como uma ação planejada e consciente que influencia o desenvolvimento psicológico do aluno. Desta forma, o professor faz a mediação entre os conteúdos curriculares e o aluno, com finalidade de provocar neste o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Com os conteúdos curriculares, busca-se desenvolver a capacidade de abstrair, a memória lógica, o planejamento e outras funções psicológicas superiores, os quais são adquiridos por meio das relações sociais. A formação das funções psicológicas superiores (FPS) é decorrente do caráter mediatizado da atividade humana, e amplia as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre a realidade. (BARROCO, et al, 2012, p. 85-86)

Observamos portanto que na concepção de Vygotsky o professor é um mediador entre o aluno e os conhecimentos sistematicamente organizados, sua prática pedagógica intencionalmente organizada tem como objetivo desenvolver as funções psicológicas superiores, para tanto os conteúdos curriculares possibilitam a aprendizagem dos educandos de um conhecimento já constituído e apropriado pelas gerações anteriores, a aprendizagem só ocorrerá de fato se a prática pedagógica do professor elaborada tendo como ponto de partida as necessidades especiais dos alunos;

Procuramos indicar também que não é qualquer trabalho pedagógico que orienta o desenvolvimento das pessoas em direção ao seu máximo desenvolvimento. E igualmente, que um processo de veras formativo ocorre no transcurso de um longo processo, na qual a escolarização orienta a edificação das funções psíquicas superiores e elas, concomitantemente, sustentam de forma cada vez mais ampla e rica o próprio processo de escolarização. A prática pedagógica compreendida dessa maneira assenta-se na articulação interna entre condições objetivas de ensino e subjetivas de aprendizagem expressas nos distintos períodos da vida. (MARTINS, 2016, p. 26)

Compreendemos, portanto, que a prática pedagógica atinja seu fim, que é a aprendizagem do educando, é primordial levar em consideração as condições objetivas de ensino, ou seja, condições materiais, de infraestrutura e legais que possibilitam determinada ação educativa. Bem como, considerar as questões subjetivas de aprendizagem dos educandos, ou seja, os conjuntos de experiências dos sujeitos.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS INCLUSAS NO ENSINO COMUM

Neste capítulo, explora-se-rá reflexões sobre as práticas pedagógicas vivenciadas em uma escola do ensino comum contemplando: a valorização da diversidade, formação continuada de professores regentes e acompanhantes, apoio da família e para família, práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares e as avaliações diferenciadas.

O desenvolvimento pleno do sujeito, independentemente de suas particularidades é o que propõe a política da inclusão educacional. Esse pensamento precisa ser embutido nas concepções e atitudes de todos os que possuem responsabilidade para com a aprendizagem dos alunos, objetivando a participação desses em todos os âmbitos sociais, de acordo com suas aspirações. (SILVA, 2018, p. 138)

Para o desenvolvimento do sujeito, no sistema de ensino inclusivo, as práticas pedagógicas podem ser orientadas levando em conta **a diversidade**. “A prática pedagógica inclusiva é aquela em que o (a) professor (a), considera a diversidade de seus alunos e tenta atender suas necessidades educacionais flexibilizando ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento. (RODRIGUES, 2013, p.15)

Apenas a formação inicial dos professores não dá conta de prepará-los para lidar com a diversidade presente na escola, esse profissional somente será capaz de desenvolver as suas atividades educacionais pautadas na inclusão, através de uma política de formação continuada que o leve a refletir constantemente sobre a efetividade ou não de determinadas práticas de ensino. (SILVA, 2018, p. 133)

Uma escola da rede municipal de Guarapuava/PR tem trabalhado muito bem com a inclusão, e escolhemos essa escola como campo de pesquisa por possuir significativo número de crianças incluídas, em torno de 40 crianças matriculadas em 2019, e por desenvolver um projeto de formação de professores para práticas inclusivas bem estruturado e de forma continua. Não pretendemos aqui aprofundar-se na descrição de cada projeto, mas apresentá-los como parte da caracterização dessa escola inclusiva.

A supervisora (que estava na direção em 2015 quando o grupo foi idealizado) relata que quando assumiu a direção em 2015, o número de alunos incluídos era pequeno, mas já havia esse público na escola, com o passar dos anos surgiram mais crianças com NEE e algumas dificuldades pedagógicas. Foi assim, que a direção percebeu a ânsia dos professores, os questionamentos e a angústia em não conseguir atender todas as crianças com (NEE) da melhor forma possível. Por isso, o passo seguinte foi realizar uma reunião com os professores para saber quais eram as suas demandas. A princípio foi feito um

encontro à noite para pontuar com as professoras as dificuldades que as crianças tinham. Essa conversa era para ver as angústias e os anseios das professoras. Naquele dia se percebeu a necessidade de mais encontros (isso ocorreu na metade do ano de 2015). A partir daquela data já foram realizados mais cinco encontros durante à noite. Em 2016 a demanda da escola quase que dobrou. Já 2018 eram 32 alunos incluídos e em 2019, esse número passou para 39 alunos incluídos matriculados.

Diante do crescente número de alunos incluídos matriculados, sentiu-se a necessidade de estudar e buscar conhecimentos para poder estar atendendo-os. A diretora relata saber que, *“todos os momentos elas (se referindo as professoras) precisam estar refletindo, estudando, buscando. Não existe receita pronta!”* Por isso, a equipe pedagógica tem viabilizado encontros com os professores e a participação de palestrantes. Acerca da participação dos professores nas palestras, a diretora salienta que, *“as professoras são muito dedicadas e participativas”*.

Sobre as maiores demandas da escola quanto a inclusão, ela complementa, *“o trabalho com as crianças autistas representa a maior demanda da escola, eram 12 crianças em 2019, por mais que se estude e leia a respeito, são 12 crianças com perspectivas totalmente diferentes”*. Logo em seguida, a diretora explica o que acontece na prática pedagógica com as crianças autistas, *“as vezes é preparado algum conteúdo e aula, mas não dá certo”,* ou seja, *“com uma criança autista não dá certo, mas dá certo com outros.”*

Sobre o desafio de incluir, a diretora expõe que não é fácil atender as demandas da inclusão compreende que: *“a dificuldade não está só em atender as crianças com dificuldade, porque a escola também tem as crianças com altas habilidades e, é tão difícil quanto, porque esses alunos exigem dos professores.”* Para ela, o desafio da inclusão é *“justamente trabalhar com crianças com necessidades especiais e com os outros alunos considerados ‘normais’, que não exigem um ajuste (adaptação) necessário.”*

Quanto ao desafio de ensinar a todos juntos, a diretora relata que *“a escola sempre conversa com os professores e os pais, na intenção de fazer funcionar toda a engrenagem. E é muito bom de ver que os professores da escola têm a visão de as crianças aprendem de forma diferente e, por isso, elas proporcionam atividades diferentes, pois existe toda uma rede de atendimento para que isso de fato aconteça.”*

Parece haver na equipe de professores a compreensão do que é inclusão e como devem agir para que ela de fato ocorra, isso pode ser o reflexo de uma formação consistente, a esse respeito Rodrigues (2013, p. 64) nos lembra que:

As modificações mais proclamadas como necessárias à educação para a diversidade dizem respeito à formação dos (as) professores (as). Formação que não deve apenas focalizar os conteúdos das disciplinas pedagógicas, mas preparar profissionais que possam transformar a realidade e considerarem na sua prática pedagógica a dimensão humana, técnica e política. (RODRIGUES, 2013, p. 64)

Estudar também é uma inquietação da professora que atua na sala de recursos multifuncional, *“eu queria conhecer mais sobre as particularidades de cada aluno atendido por mim”*. Nesse intuito, a professora teve a ideia de chamar a família para dentro da escola: *“chamei as mães que haviam matriculado seus filhos com necessidades educacionais especiais para dialogar, conversei com cada mãe para saber sobre a concepção que elas tinham dos filhos e suas expectativas em relação a escola e a sala de recursos”*. Diante dessa experiência, a professora percebeu a necessidade de um grupo de apoio às mães, dando suporte às famílias das crianças atendidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em cooperação com a direção no ano de 2015 iniciou-se o projeto com as mães. O projeto foi bem aceito, pois segundo a professora: *“as mães, afinal de contas, precisam ser mais incluídas que os próprios filhos, porque diante das vivências negativas que já tiveram em outras escolas, esse acolhimento é muito importante.”*

Inicialmente, o projeto contava com dois encontros mensais, mas no decorrer a equipe pedagógica percebeu que as mães trabalhadoras não conseguiam participar, por isso, os encontros passaram a ser realizados uma vez por mês. O “encontro” recebeu o nome de **Mães Fuxicando Sonhos**, nele, as mães se reuniam para fazer fuxico (um tipo de artesanato) e falar sobre as vivências com seus filhos.

Em consonância com o previsto pela Declaração de Salamanca, a colaboração entre as famílias e as escolas é necessária para a efetivação da inclusão. Uma vez que, a atitude positiva por parte dos pais, favorece a inclusão escolar e social dos filhos e vice-versa, ao favorecer apoio para os pais reconhecerem seus papéis. Assim, os pais passam a ser parceiros indispensáveis da escola. Neste ínterim, o encontro promovido pela escola é uma forma de conhecer melhor as expectativas dos pais em relação ao processo de

aprendizagem de seus filhos, além de ser uma forma de conhecer cada história dessas crianças com necessidades especiais, a partir do relato de suas mães.

Após as mães criarem vínculo com o grupo, e ele propriamente se constituir como grupo, respectivamente, a equipe pedagógica percebeu outra demanda, a das professoras acompanhantes dos alunos incluídos. A professora de sala de recurso multifuncional (SRM), nos relatou que: *“muitas das professoras acompanhantes chagavam na escola sem nunca ter trabalhado com as crianças incluídas, outras nunca tinham trabalhado era seu primeiro emprego. Percebemos a necessidade de trabalhar com elas no sentido de trazer vivências e ao mesmo tempo descobertas.”*

Na tentativa de instrumentalizar as professoras acompanhantes nasceu o projeto **“Acompanhantes, Vivências e descobertas”**. A ideia do projeto era fazer as professoras acompanhantes explorar os materiais pedagógicos e, até mesmo, propor sugestões de atividades para elas trabalharem em sala de aula. Segundo a professora de sala de recursos multifuncionais, *“por mais que a professora (regente) seja a responsável pelo aluno, elas (professoras acompanhantes) ficam o tempo todo com ele. Então, poderiam aproveitar o ‘tempinho’ deles (alunos) trabalhando com recursos didáticos apropriados, já que o currículo é adaptado.”*

O trabalho com as professoras auxiliares foi acontecendo, e apresentando bons resultados, a professora da sala de recurso multifuncional (SRM), nos lembra que *“é desafiador ficar 4 horas com o aluno, dependendo da demanda é difícil de incluir de fato esse aluno, porque para ser efetiva a inclusão precisa da equipe toda trabalhando, não é só a professora regente, é a professora regente a acompanhante, a família e a equipe diretiva.”*

A professora Sol (regente de turma) que tem em sua sala crianças incluídas afirma que sem as professoras acompanhantes é impossível desenvolver um bom trabalho:

“Eu digo para você assim que elas são fundamentais, para que a inclusão de certo sem elas não dá certo não dá porque, é impossível você trabalhar numa turma com uma criança autista agitada e com o restante da turma ao mesmo tempo sem uma pessoa para te auxiliar é muito difícil você dar conta de trabalhar com uma turma inteira e um deficiente intelectual grave com a mesma qualidade, alguém vai sair prejudicado na história então elas são importantes, porém o que que acontece eu acho que é por cunho financeiro as meninas que vem para acompanhante são estagiárias estão ainda no

período de graduação ou tão fazendo alguma pós não sei mas o que acontece é que as meninas chegam bem inexperientes, elas também não sabem o que fazer e elas precisam de toda uma orientação por parte da professora regente e da equipe pedagógica, então as meninas que chegam como auxiliar dos alunos incluídos, geralmente são meninas inexperientes na área muitas vezes não conhecem da inclusão, muitas vezes ainda não chegaram lá na faculdade nas disciplinas que falam da parte das deficiências, da inclusão, da parte de psicologia, e elas chegam sem experiência nenhuma precisa do cuidado e do acompanhamento da professora regente para que o trabalho de certo, mas elas são fundamentais todas elas sem ela o trabalho não anda é impossível trabalhar.”

Percebe-se, a necessidade de investir na capacitação dessas estagiárias que passam muito tempo acompanhando tais crianças, mas que muitas vezes tem pouco conhecimento sobre as especificidades da educação especial/inclusiva.

De maneira geral, a professora da sala de recursos multifuncional (SRM) afirma que: *“nós nunca estamos preparados e a educação inclusiva é eu percebo assim nesse sentido, que é ela que nos move, ela é como se tivesse vários preguiños na cadeira e ela nos faz movimentar. Nós precisamos é buscar capacitação porque só a formação, digamos acadêmica e tal mesmo especializações não suprem as demandas, porque são demandas ~~assim~~, diversas que nós recebemos na escola, então a gente precisa buscar apoio para não digo sanar as demandas, porque é difícil, mas pelo menos amenizar então para tentar dar conta. E tentar incluir esses alunos de fato. Então depois que montamos o projeto”*.

A partir da criação e desenvolvimento do projeto de acolhia `as mães e outro de auxílio às professoras acompanhantes, percebeu-se a necessidade de elaborar um terceiro projeto, o que capacitaria os professores regentes, surge assim o projeto **“Encontro das professoras inclusivas.”**

Primeiramente, a professora da SRM idealizadora desse novo projeto buscou apoio de uma Faculdade onde havia cursado Psicologia, conversou com o coordenador desse curso e, depois com uma professora do departamento de Pedagogia. Tentou encontrar voluntários para trabalhar nas reuniões mensais ofertando palestras, minicursos e oficinas. A professora nos relatou que, *“eu falava com as pessoas que conhecia da área de Educação Especial e as convidava para dirigir as palestras. Pessoas, digo profissionais como psicólogos, neurologistas e professores universitários. Desse modo,*

vários profissionais se dispuseram, entretanto, muitos também não se engajaram no projeto por ser um trabalho não remunerado”, complementa dizendo, “é importante sempre persistir”. Alguns encontros eram organizados pela própria equipe, ela mesma arrumava as oficinas e vivências. Segundo a professora idealizadora do projeto, “assim fomos organizando os encontros durante esses cinco anos de projeto, cada profissional vinha e dava a sua contribuição, isso só veio agregar mais conhecimento e experiência.”

As trocas entre os professores da equipe foram valiosas, na opinião da professora idealizado do projeto, “as trocas de experiências permitiram cada colega perceber, como lida com as atividades avaliativas do aluno “x”, como trabalha a alfabetização e o letramento, a alfabetização matemática e como explora a psicomotricidade. Foi assim, durante vários momentos.

Com a cultura da formação continuada pautada na inclusão, será possível proporcionar ao professor a troca de experiências com seus pares, a apropriação do sentimento de empatia para com os alunos e a possibilidade de realizar as adaptações curriculares, compreendidas aqui como a adoção de variados métodos de ensino, a organização do espaço da sala de aula e da escola, a utilização de recursos pedagógicos diferenciados como os de tecnologia assistiva, e a compreensão de conceber diferentes formas para o processo de aprendizagem, sem distinção. Entende-se, portanto, que essas são as maneiras de dotar os professores de condições para desenvolver a aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência. (SILVA, 2018, p. 139)

A professora (SRM) deixa transparecer a teoria educacional a qual fundamenta sua prática, “e desde o início que a gente começou a realizar os projetos penso que minha fundamentação teórica é a psicologia humanista¹⁵. Eu fiz especialização na área, então eu sempre tentei disseminar essa visão de homem e visão de mundo para a escola de maneira geral. Isso significa focar nas potencialidades do aluno, todos e todas as pessoas são e tem suas potencialidades, por isso é importante evidenciar os aspectos positivos dessas crianças. Então nas falas a gente, sempre vai de certa forma disseminando essa questão!”

Para a professora (SRM), “na educação inclusiva nós precisamos partir daquilo que é motivador, aquilo que a criança tem interesse para depois sanar as defasagens. Então é importante evidenciar aquilo que a criança sabe, e que ela se perceba como capaz, diante

¹⁵ Nessa abordagem o ensino é centrado no aluno, baseia-se no indivíduo e sua relação de construção e organização pessoal da humanidade. Para Rogers a realidade é um fenômeno subjetivo, pois o ser humano reconstrói em si seu mundo interior, partindo de sua percepção, recebendo os estímulos, as experiências e atribuindo-lhes significados. A experiência pessoal é fundamento sobre o qual o conhecimento é construído. O ensino deve ser centrado no aluno valorizando sua individualidade, criatividade e capacidade de aprendizagem. (MIZUKAMI, 1986)

de todos da classe, porque as vezes essa criança dita incluída tem habilidades muito mais significativas mais aparentes do que o outro dito ‘normal’.”

Nessa tessitura a experiência do professor será potencializada e o mesmo poderá conduzir o processo de ensino considerando o que realmente é significativo para o estudante, entendendo que cada sujeito é único assim, como a forma de se apropriar do conhecimento, o que exige uma variedade de estratégias de ensino. (SILVA, 2018, p. 134)

A visão da professora (SRM) rompe as barreiras do ensino tradicional ao deslocar o foco para o aluno, embora o ensino tradicional ainda persista nas escolas. Em consonância com (RODRIGUES, 2013, p. 60), algumas ações dessa concepção de ensino e aprendizagem se apresentam como entraves à implantação da Educação Inclusiva, a exemplo, “do foco na transmissão do conhecimento, na individualização das tarefas, na competição entre os (as) alunos (as) e na homogeneização de respostas e comportamentos.”

Na visão da professora da SRM para “evidenciar aquilo que a criança sabe, e que ela se perceba como capaz, é necessário “inovar a cada dia, adequando a sua prática às reais necessidades dos discentes, sejam eles com ou sem deficiência”, e não cabe mais ao professor “a função simplória de apenas transmitir o conhecimento pré-estabelecido numa grade curricular, que na maioria das vezes, não dialoga com a realidade dos alunos, (SILVA, 2018, p. 132) e, ainda, gera exclusão devido ao insucesso escolar.

Sobre as práticas inclusivas realizadas antes do projeto, a diretora nos relatou que, *“antes dos encontros para as práticas inclusivas existia uma boa vontade enorme das professoras, um acolhimento e vontade de proporcionar conhecimento a esses alunos, porque embora a escola tenha vários fins, o pedagógico. Mesmo assim, os professores tinham muita dificuldade de trabalhar com a inclusão. Não eram feitas as flexibilizações de currículo para essas crianças, não existia nada formalizado em relação a isso.”*

É notável a contribuição do projeto “Encontro das professoras inclusivas”, quando indagada sobre os benefícios dos encontros realizados junto aos professores, a diretora nos disse que, *“hoje se faz adaptação para todas as crianças, inclusive para aquelas que não possuem necessidades tão evidentes, a exemplo das crianças com TDAH. Para elas sempre está se pensando em atendimentos diferenciados, antes do projeto, isso não acontecia os atendimentos, antes não tinha adaptação de currículo, tinha uma limitação em montar avaliações, em pensar ‘fora da caixinha’, não tinha o olhar de estar vendo a criança diferente preparando atividades diferenciadas. Até mesmo para retirar a criança*

da sala para realizar uma avaliação, para estar pensando em avaliar diferente, mesmos em uma sondagem. No caso das crianças que estão em níveis de alfabetização, crianças por exemplo não oralizadas, existe um movimento na escola pensando em todos os sentidos, para estar atendendo essas crianças. Assim hoje se tem um olhar bem criterioso, no processo de ensino aprendizagem, no processo de inclusão, no processo de alfabetização, no processo de avaliação.

Para professora da SRM as formações serviram para desmistificar algumas coisas, com relação a medicação, em relação aos sintomas, então todas as formações geraram conhecimentos e trouxeram mudanças na prática, o que eu posso trabalhar focar com esse aluno, tipo abrir o leque de potencialidades, afirma que lógico que não podemos achar que está tudo ótimo, maravilhoso, a gente sempre tem que buscando melhorar, buscando aprimorar a prática, mas o ponto inicial é o comprometimento de cada um, assim o que se pode fazer para melhorar a qualidade de vida dessa criança dentro do contexto escolar, e o seu rendimento acadêmico também seu desenvolvimento de maneira geral.

Em seu processo de desenvolvimento profissional, o (a) professor (a) compreenderá que uma das fontes de sua formação é sempre a sociedade. E, concebendo a educação como prática social, valorizando o *locus* escolar e as relações que os sujeitos constroem e reconstroem dentro dele, com seus pares, parte-se da prática social para discutir a formação de professores, constituída em um espaço em que se teoriza, se reflete sobre a prática e a ela retorna-se. (RODRIGUES, 2013, p. 65)

Sobre as práticas das professoras, a professora da SRM percebeu mudanças significativas nas crianças com NEE, elas se demonstraram mais capazes. *“As professoras regentes também mudaram seus olhares, passando a não focar nas necessidades, e sim nas habilidades – permitindo as crianças com NEE serem protagonista. No início havia muita resistência em mudar o olhar, porque apenas as dificuldades e necessidades das crianças eram percebidas. Hoje é muito diferente a visão das professoras e funcionários da escola. Eu acredito que é uma forma de estimular os profissionais a investirem ainda mais nessa criança, porque elas são seres capazes como qualquer outro. Então essa percepção mudou muito, isso é bem claro!”*

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

debruçar-se sobre a sua própria realidade, inteirar-se do assunto, é preciso que o (a) professor (a) se mantenha em constante formação. (RODRIGUES, 2013, p. 65)

Tem ocorrido uma busca constante pela qualidade da educação em todo o país, porém a elevação dessa qualidade tem acontecido de forma muito lenta. Os índices de avaliação nacional e internacional tem apontado que a maioria dos alunos não tem desenvolvido habilidades básicas de leitura e resolução de problemas, demonstrando que a escola está fracassando em sua missão de promover desenvolvimento integral do sujeito. Essa realidade pode ser explicada pela política de educação inclusiva que promoveu uma democratização da educação à uma parcela anteriormente excluída, mas que, no entanto, as instituições de ensino não têm conseguido garantir a educação ou aprendizagem de todos esses indivíduos, e isso tem ocorrido porque as escolas têm trabalhado com a diversidade sem diversificar as práticas de ensino e de concepção de aprendizagem. (ORIOLI, 2017)

Branco (s/a) salienta sobre a criatividade e a apropriação teórica:

É preciso além de criatividade da parte do professor, apropriação teórica – científica, e elaborações de aulas que possam ser contextualizadas com a realidade da turma, bem como procurar novidades em sua metodologia e interagir com os alunos, a estes últimos, é necessário também que haja participação e comprometimento por parte da família. ” (BRANCO, s/a. p. 9)

Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico precisa estar voltado para a compreensão e consideração das necessidades de cada indivíduo, possuindo deficiência ou não.

Quando indagada sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino comum, a Professora Sol respondeu o seguinte:

“Eu acho que é certo, é correto, as crianças independente de terem alguma necessidade especial ou não, todas elas tem o direito de ter acesso ao ensino, então eu sou a favor da inclusão neste ponto, mas eu também vejo que muitas escolas não tem um preparo para receber essas crianças, elas são matriculadas nas escolas, elas vão para sala de aula junto com as demais, elas são matriculadas, mas nem todas elas de fato são incluídas, então isso é o meu modo de ver até então, até o que eu vi, até o momento, é isso que nem todas as escolas tem pessoas ou tem um sistema que ajude a incluir esses alunos.” (Professora Sol)

Diante da fala da Professora Sol, os estudos de Amaral (2016) salientam a esse respeito:

Prever no Projeto Político Pedagógico, no currículo e na avaliação, ações efetivas que de fato irão proporcionar integração social e para que sejam de fatos includentes. Isso porque muitas vezes a escola, ao invés de incluir exclui, uma vez que incluir não significa matricular alunos com NEE nos espaços escolares; incluir significa, propor formação de professores e dar suporte a eles; significa ter espaços, recursos, materiais didáticos e paradidáticos, dentre outras ações. Quando a escola apenas matricula alunos com NEE sem pensar no suporte necessário para que haja uma ação pedagógica, ela apenas cria um rótulo de inclusão que não se sustenta sem essas ações. Portanto, incluir vai muito além de matricular alunos com NEE. (AMARAL, 2016, p. 17)

A Professora A relata que vê de forma positiva a inclusão, mas o número de crianças por turma interfere na qualidade do trabalho.

“Então tem os dois lados, eu penso assim que tem um lado bom que é a socialização que desenvolve a afetividade é bom para eles também, mas algo que interfere é o número de alunos no meu caso e acho que na maioria das escolas são muitos alunos então a gente não pode dar aquela atenção que eles deveriam ter, é nós aqui ainda somos privilegiados porque nós temos auxiliares que ficam, mas tem momentos do ano que ficam sem então penso dessa forma, mas vejo de forma positiva de modo geral”. (Professora A)

Quando questionada se as crianças com necessidades educacionais especiais e as outras de maneira geral se beneficiam do processo de inclusão, a Professora Sol nos disse que:

“Então assim, as crianças que de fato estão em escolas que tem mesmo a preocupação de incluir, ela enquanto aluna enquanto cidadã de direito de estudar, essas crianças tão se beneficiando, elas se beneficiam porque elas tem acesso ao conhecimento, que é de direito delas, elas se beneficiam porque elas tem a possibilidade de conviver com os demais, que não tem as mesmas necessidades que elas, mas as vezes tem outras diferentes, e os outros alunos que não são da inclusão, os ditos normais, eles também se beneficiam do processo da inclusão, eles se beneficiam porque eles aprendem a conviver com a diferença, a aceitar aquela criança as vezes que anda com dificuldade, fala com dificuldade, as vezes não anda, as vezes não fala, se comporta diferente, igual muito dos autistas, então elas aprendem muito com essas crianças, a aceitação da diferença, sabe e as crianças que não são inclusas elas se beneficiam do processo de ensino, porque quando você vai preparar a tua aula para você atender aquele aluno que é incluso, você vai dar uma aula diferente, e as vezes aquela tua aula diferente atendeu a necessidade de um outro aluno que você não esperava ter atendido. Então quando você prepara uma aula melhor, as vezes supondo uma aula, mais prática – que vai manipular bastante

material, que você e o teu aluno incluso façam uma aula manipulativa aí você vai fornecer para todo mundo, assim os outros se beneficiam tanto quanto.

Então isso eu penso todo mundo sai ganhando, agora quando acontece o contrário que a criança está em uma sala de aula que o professor não tem a visão da inclusão o aluno vai sair prejudicado, porque ele só está dentro de sala, as vezes ele está dentro de sala fazendo um desenho, não tem nada a ver com o conteúdo dele, as vezes ele está jogando uma coisa que não tem nada a ver com o conteúdo que está sendo ensinado na sala de aula, ou ele só está ali, por estar dentro da sala, ele se irrita, ele fica nervoso, ele se agita, ele atrapalha a aula, ele sai prejudicado os demais saem prejudicados também, porque a aula desanda, a gente quando não tem todo um preparo, da equipe, da professora, da professora acompanhante, quando não tem todo esses cuidado em vez do aluno sair beneficiado ele sai prejudicado, ele e o restante da turma”. (Professora Sol)

Segundo o exposto pela Professora Sol, as crianças incluídas só se beneficiam do processo de inclusão quando o professor tem um entendimento acerca das deficiências e planeja sua prática pedagógica de forma a atender as especificidades de cada criança. Para essa professora, as trocas sociais entre as crianças incluídas e as demais crianças ocorrem naturalmente. As crianças que não possuem deficiências são capazes de auxiliar nas dificuldades das crianças incluídas, servindo de mediadores das demais crianças - ambas se beneficiam, porque aprendem a conviver e respeitar as diferenças.

A Professora A acredita que a inclusão é importante para a interação e socialização da criança com NEE, entretanto, aponta a necessidade de lhe oferecer atividades adaptadas, garantindo o acesso ao conhecimento.

“Eu acho que sim, pela socialização a interação que eles têm com os outros colegas, assim, eles aprendem muito com os colegas, também, mas é importante que eles tenham contato com atividades específicas para cada um deles, de acordo com a necessidade de cada um também, então eu acho que é importante. ” Professora A.

Indagamos se as professoras se sentem preparadas para trabalhar com alunos da inclusão, a Professora Sol respondeu que:

“Eu digo que hoje eu não tenho mais medo, porque antes eu tinha medo. Meu curso é recente, me formei em fevereiro de 2012 e assumi o concurso naquele ano. Quando a gente estava no curso, nós fomos fazer uma visita na APAE. Conversamos com o pessoal

da APAE, então a professora falou para nós sobre os alunos com deficiência incluídos, de que não podemos ter uma expectativa tão grande, assim, que eles vão alcançar no mesmo tempo que os demais. Não é assim! Então eu colocava na minha cabeça, não! Não quero ir trabalhar assim! Porque tenho medo de não dar conta. Então quando eu entrei trabalhar aqui (se referindo a escola) a primeira turma que eu tive que pegar no meio do ano tinha um aluno de inclusão. Então ele não tinha um laudo fechado assim. Tinha dois alunos na verdade, tinha esse aluno que provavelmente tinha deficiência intelectual, mas não tinha um laudo fechado, mas tudo levava a crer que era, e tinha um outro aluno de baixa visão, quase cego. Eu me assustei, porque eu não sabia trabalhar com eles. Isso aconteceu a 6 ou 7 anos. Desde essa época até 2019 eu percebi que a minha visão está mais aberta. Tive o apoio da equipe pedagógica, mesmo eu entrando inexperiente aqui, caindo nessa turma que tinha alunos da inclusão, eu tive o apoio da equipe na época da supervisão. Então isso me ajudou muito a entender um pouco como trabalhar. Nos anos seguintes todas as turmas que tive tinham alunos incluídos. Todas elas, tanto de manhã quanto à tarde, todas elas tinham aluno da inclusão. ” Professora Sol

A fala da Professora Sol expressa a insegurança inicial de trabalhar com a inclusão, por ser um trabalho que exige muito do professor e nem sempre as atividades planejadas atingirem os resultados por ele esperado. Pode-se resumir em quatro elementos essenciais ao professor para conseguir atender um aluno com NEE. O primeiro elemento é superar o medo da frustração em imaginar não dar conta do fazer pedagógico. Outro elemento é a mudança, ela traz muitas dúvidas e um processo de adaptação ao novo. A mudança de visão do professor em relação ao aluno incluso é uma etapa fundamental. O terceiro elemento é o trabalho conjunto, a necessidade de um trabalho coletivo entre professor, equipe pedagógica e família. Juntos se pode pensar no que é possível planejar e avaliar constantemente cada passo da ação pedagógica. Por último, o quarto elemento, diz respeito as formações continuadas, elas subsidiam a educação inclusiva para que seja de fato efetivada, principalmente no que diz respeito ao conhecimento sobre cada aluno, o que sabe e como aprende. Ao ponto que permite conhecer o desenvolvimento da criança, laudo e a bagagem que traz consigo, e após essa análise pensar nas adaptações necessárias com vistas ao atendimento de suas reais necessidades educacionais para a garantir da aprendizagem.

“A princípio quando iniciou a gente foi meia pega de surpresa assim, não se sentia preparada. Hoje a gente busca muito, tem vários cursos ofertados pela prefeitura na escola também o curso das práticas inclusivas é muito bom que ajuda bastante que a gente compartilha conhecimento, angústia, compartilha com os colegas e aprende muito com isso. Hoje acredito que já há uma preparação melhor para os professores, mas já foi bem mais difícil no início assim por desconhecimento mesmo. Então a gente vê que hoje tem mais incidências assim de crianças inclusas, aqui na nossa escola praticamente a gente tem dois por turma, então é um número bastante grande, então a gente se obriga a se prepara para lidar com eles, para ajuda-los”. (Professora A)

A professora relata que de início as professoras foram pegadas de surpresa e não se sentiam preparadas, atualmente por conta da demanda da escola. As professoras foram impulsionadas a buscar formações para atender as necessidades de cada aluno. A participação das formações o compartilhamento de conhecimentos e angústias auxiliou. A respeito das formações continuadas:

“A formação das professoras inclusivas auxiliou toda a equipe da escola, então desde o começo ali, foi chegando muito aluno de repente, tinha 2, de repente 2 virou 10, e o 10 virou 40, então aumentou muito. Assim num curto espaço de tempo, e não era todo mundo que tinha especialização na área de educação especial, a maioria eram professoras que não tinham especialização na área e fica aquele, como que eu posso dizer, aquele ar de preocupação. Você não vai conseguir, não vai dar conta! Então pensando nisso, em um dos primeiros encontros a gente participava da roda de conversa, cada um falava sobre o que não dava certo, do que dava certo, como que era, como que não era. Você ia vendo que o colega, a outra amiga estava tendo a mesma angústia que você sentia. No começo foi assim, e depois que veio vindo especialistas para trabalhar assuntos específicos da área com a gente. Isso foi ajudando bastante na minha prática e nas práticas das outras professoras, as que tinham a mente mais fechada para a inclusão. Isso ajudou bastante! ” (Professora A)

A Professora A, percebeu que as formações continuadas organizadas pela escola possibilitaram novos olhares para as práticas pedagógicas, esse trecho exemplifica isso:

“Com certeza, porque vem professores preparados que fazem estudos e que nos ajudam muito, nos auxiliam bastante, além da troca com os próprios colegas, que a gente aprende muito porque ali a gente já vai conhecendo os alunos que depois vão passar pelas nossas

mãos, então a gente já compartilha um pouquinho de cada um, fala sobre eles, então quando eles chegam para nós a gente já está conhecendo, quando a gente conhece é melhor de se trabalhar com eles, então a gente tem essa interação, a gente sempre estar buscando, a gente tem a sala de multifuncional aqui também que também a gente vai buscar com os professores mas na prática esses cursos nos ajudam muito, com certeza tem muita valia.” (Professora A)

A partir das décadas de 1980, a escola passou a ser guiada pelos pressupostos da pedagogia das competências e pelo construtivismo, o que acabou provocando um esvaziamento no trabalho do professor. Isso ocorreu segundo a crítica de BARROCO, (2012), devido ao fato da pouca valorização dos conhecimentos teóricos, a ênfase no aprender a aprender propagada pelo construtivismo, o que prevaleceu sobre os conhecimentos sistematizados mediados pelo professor. Assim ao se proporcionar uma formação esvaziada de conhecimento desde a formação inicial, formou-se um professor destituído de conhecimentos sobre o processo e os conteúdos de seus trabalhos, os conhecimentos pedagógicos e específicos de cada área. O professor foi “impedido” de se apropriar dos conhecimentos que possibilitariam dirigir de forma efetiva a relação de ensino aprendizagem. (BARROCO et al, 2012)

Acerca da formação “plena dos discentes”, (SILVA, 2018) nos ressalta que:

Conceber uma escola que busca atender os anseios da sociedade, através da formação plena dos discentes independentemente de suas particularidades, deve ser o âmago de todos os envolvidos com o processo educacional, representantes políticos, gestores escolares e professores. O caminho que ela necessita trilhar para cumprir com a sua missão não é fácil, justamente por ser um ambiente eclético, mas já existem muitos direcionamentos apontados por documentos norteadores e pelo pensamento e experiências de importantes autores por meio de uma vasta literatura. O que falta ser feito é sair da zona de conforto, arregaçar as mangas e desenvolver um trabalho onde cada um dos envolvidos não meça esforços para dar o seu melhor. (SILVA, 2018, p. 131;132)

Compreendeu-se, portanto, que a qualidade da educação para todos só ocorre efetivamente numa relação indissociável entre teoria e prática:

Nessa complexa capacitação docente, exige-se do profissional em educação o domínio de múltiplas atribuições que requerem, além do domínio do conhecimento específico do seu curso de formação, o desenvolvimento de aprendizagem de ordem pessoal, social, cultural, política, ética, estética, moral, ambiental. Ele deve saber interpretar, reconstruir e mediar o conhecimento numa perspectiva sócia histórica; escolher a metodologia que provoque a curiosidade nos estudantes, despertando-lhes, através da mediação lógico-histórica do conteúdo, desejos e motivos de aprender, atuando sobre suas

personalidades no sentido de atender aos interesses da comunidade. (SILVA, 2018, p.8)

A respeito da busca por conhecimento, a Professora Sol nos relatou que:

“Eu sempre busco conhecimento. Então agora que eu assumi a sala de recursos multifuncional na outra escola recebi um aluno com dislexia. Eu nunca me aprofundei, porque eu nunca tive, eu vi por auto mais só, alguma coisa na pós, mas eu nunca estudei assim a fundo, a dislexia. Agora eu tive que ir, então o que eu tenho que fazer eu estou indo atrás, estou lendo eu assisto entrevista de especialista na área. Vou estudando para ver uma forma de ajudar esse menino na alfabetização. Ele está no quarto ano vai para o quinto, mas ele não consegue ler e escreve sozinho. Cada aluno que chega é uma síndrome que não trabalhei, se é uma coisa que eu não conheço, eu tenho que ir atrás. Transtorno opositor eu achava que conhecia de nome nunca tinha trabalhado, esse ano eu tive um aluno com transtorno desafiador. Então eu tive que estudar, porque de fato ele é mesmo, tudo o que você tenta trabalhar com ele, ele bate de frente. O médico fala que ele tem indícios de agressividade, ele tem mesmo, até com a gente se você vai fazer atividade ele não aceita e ameaça te bater, briga, xinga e fala nome feio. Não existe processo de inclusão se o professor que está ali não estudar. A gente tem que entender, porque que aquele aluno se comporta daquele jeito, então é só estudar.”

Analisando a fala da Professora Sol, é possível perceber seus anseios de proporcionar aos seus alunos com necessidades especiais um conhecimento que de fato seja significativo. O trabalho com esse público é desafiador no sentido de que impulsiona os professores a estudarem e buscarem estratégias para aprimorar as suas práticas pedagógicas. De fato, cada criança é única, conseqüentemente, o desenvolvimento pessoal é único, mas conhecer algumas características comuns a algumas deficiências e síndromes, possibilitam pensar em algumas estratégias de ensino. Para isso, prestar atenção no comportamento do seu educando é imprescindível para entender seu funcionamento psicológico e dirigir sua prática de ensino.

O conhecimento a respeito dos tipos de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com a conceituação, as características e as possibilidades de trabalho pedagógico, pode ser de grande valia para os (as) profissionais da educação, mas é necessário que se considere sempre a dimensão do sujeito que apresenta essas diferenças. (RODRIGUES, 2013)

A Professora Sol ainda menciona sobre a prática de inclusão:

*“Na prática a gente tem que estudar, se você não lê, se você não assistir entrevista (silêncio) só você com teu diário! Você não dá uma aula de qualidade, porque todo dia chega informação nova, se ontem não tinha um método que me ajudasse a trabalhar com aquele aluno, amanhã pode ser que tenha. Então todo dia eu tenho que estar buscando uma coisa nova. Ver o que que dá certo para mim e adaptar, não só para o aluno incluso, mas também para o restante da turma. **Porque a inclusão acontece quando todo mundo caminha junto.** Se eu tenho um aluno incluso na minha sala me dou 100% para ele! Eu incluo o ‘fulano’ com NEE e eu excluo os outros 25? Eu penso que quando se vai fazer inclusão, é para fazer com o mesmo entusiasmo que você vai se dedicar aos outros alunos da turma, porque todos têm direito. Tenho o mesmo olhar, não quer dizer que todo mundo vai fazer a mesma atividade, mas todos que estão ali merecem a mesma dedicação, se cada um precisar de uma atividade diferente então vamos lá são 10 atividades diferentes. Eu tenho que ter dedicação e um olhar atento para todos com o mesmo direito. ”*

A fala da Professora Sol é muito pertinente, porque inclusão se faz com todos os alunos da sala. As crianças com necessidades educacionais especiais têm que aprender por meio de práticas adequadas as suas necessidades, mas não podemos esquecer do restante dos alunos que também tem seu direito a aprendizagem. Portanto, é muito importante estar estudando e buscando novos conhecimentos, assim como lutas pela presença de professores acompanhantes, - que a auxilie em sala e possibilite-a atender também os demais alunos da turma.

Nessa perspectiva, essa casa (escola) precisa se adequar às novas exigências da sociedade, entendendo que não basta abrir as suas portas para receber a todos, é preciso dar conta de ensiná-los, desenvolvendo suas potencialidades, independente das especificidades que possuem. Isso só é possível através da adequação das atitudes, dos métodos de ensino, dos conteúdos à realidade dos alunos, da concepção da aprendizagem, dos instrumentos e dos métodos de avaliação. Também é preciso a utilização de diferentes recursos pedagógicos como os de tecnologia assistiva e acima de tudo promover a formação continuada dos professores. Acredita-se que somente assim a instituição denominada escola cumprirá de fato a sua missão. (SILVA, 2018, p. 131)

Apenas matricular alunos na sala de aula sem rever as metodologias de ensino as práticas pedagógicas, os materiais utilizados, não garante que a escola de fato cumpra sua função:

O maior desafio hoje das instituições de ensino é compreender e pôr em prática a inclusão de todos os alunos de forma que oportunize o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento e a interação entre todos, uma vez que é frequente encontrarmos instituições com discursos inclusivos, mas que

apresentam concepções e práticas que não cumprem com o estabelecido nas propostas de inclusão escolar. (BRANCO, s/a, p. 1)

Em consonância com (Branco, s/a), o que se percebe é o ‘velho’ discurso na “teoria é uma coisa e na prática é outra” por parte dos professores, quando na escola se produz um discurso inclusivo, mas sem adaptar-se a diversidade de fato, essa idealização não sai do papel. É preciso estar disposto a mudar, embora não seja fácil pode ser possível.

Ao ser questionada sobre como deveria ser a prática de uma professora inclusiva, a Professora comentou que:

“A prática: eu acho que o principal é que tenha amor sabe, que tenha carinho, que tenha afeto, que nem para todos sem afeto não há aprendizado, então a primeira coisa a criança tem que se sentir acolhida, amada, respeitada, bem alimentada. As crianças inclusas elas têm um apego e gostam muito de internet e ficam muito tempo nas redes sociais. Então percebia que elas chegavam a escola com sono, uma das coisas que prejudicava. Então fomos conversando com os pais, eles nos auxiliam bastante, nesse sentido, é importante sempre conversar com os pais. Então conversando com os pais a gente sente quanto que eles amam as crianças e respeitam e nos ajudaram muito. A gente viu que a interação entre escola e família também é importante. O professor busca essa conexão com a família para que haja aprendizagem da melhor forma possível. ”

Mello e Teixeira (2012) já demonstravam em seus estudos a importância do acolhimento desses alunos:

O ser humano não vive isolado, ele participa de diferentes ambientes. Os grupos reúnem seus integrantes em torno de um objetivo comum e as pessoas geralmente participam desses porque se sentem acolhidas, porque percebem que naquele grupo sua presença é importante, então, pode-se afirmar que a comunicação cria vínculos e é fundamental para que os indivíduos se efetivem como ser social. (MELLO E TEIXEIRA, 2012, p. 4)

Pode-se pensar na prática do professor como um processo que exige amor acolhimento e conhecimento dos processos educativos, é relevante que tenha afeto, para que haja aprendizagem. Professor e aluno devem constituir um elo de confiança, é essencial também que esse professor tenha um embasamento teórico, ou seja, esteja sempre estudando, pois assim será capaz de sistematizar sua prática pedagógica;

Com base nesse entendimento, a ação do professor deve ser intencional, considerar os motivos dos alunos e ter clareza das mudanças que deseja promover na mente destes ao encaminhar a formação do pensamento teórico-conceitual do conteúdo abordado. O professor deve ser capaz de traduzir os conteúdos de aprendizagem em procedimentos de pensamento, isto é, colocar

os alunos em uma atividade mental, em uma sequência de operações mentais, para que possam operar com conceitos. (SILVA, 2018, p.12)

A escola na perspectiva Histórico Cultural é uma instituição social, mas também é um campo de disputas, o processo educativo se configura como assimilação de experiências da prática social (Silva, 2018), uma vez, o ensino deve favorecer a apropriação da atividade humana prática para as crianças elaborarem conceitos científicos. Isso ocorre por meio da mediação pedagógica:

Consideramos que a prática social como ponto de chegada tem também um caráter processual e se anuncia como intencionalidade desde o ponto de partida do trabalho pedagógico e, assim, carece de estar sobre o domínio do professor na condição de projeto a se realizar. Portanto, a prática social qualitativamente superior, representativa do ponto de chegada, assim o será conforme a concretização do projeto de ensino, no processo de intersecção entre o percurso do aluno (aprendizagem) e o percurso do professor (ensino). Sob tais condições, nas quais o professor ‘cede de empréstimo’ ao aluno aquilo que já conquistou -quer no que diz respeito a processos funcionais superiores, quer a conhecimentos sistematizados-, o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, ou seja, operará como mediação no desenvolvimento do aluno. (MARTINS, 2016, p. 31)

Sendo assim, a aprendizagem do educando depende da qualidade da organização das práticas pedagógicas:

A interiorização dos conceitos científicos requer, também, atividades de estudo, que são tarefas de aprendizagem organizadas de forma que os alunos, através da resolução de problemas, possam percorrer o caminho que o pensamento científico de determinado conceito possui, desenvolvendo operações mentais que exigem reflexão e tomada de decisões. O conteúdo da atividade deve manter o conhecimento teórico que possa significar uma combinação unificada da abstração substantiva, dos processos de generalização e, por fim, a formação dos conceitos teóricos.

Nesse sentido, entendemos que a mediação pedagógica leva à atividade de estudo a qual estimula processos mentais, propiciando a formação de conceitos, culminando na apropriação de conhecimentos e no desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos. O que move esse processo são algumas contradições como, por exemplo, as exigências da sociedade em seu tempo histórico, ou a do professor frente aos conteúdos de ensino e o nível de desenvolvimento dos alunos colocando-se o estímulo da capacidade crítica, do raciocínio e da criatividade como condição essencial (SILVA, 2018, p. 8)

Questionou-se sobre as histórias interessantes que as professoras possam ter vivenciado, se haveria alguma significativa para relatar-nos. A Professora Sol nos contou que em sua vida profissional uma criança em especial foi marcante:

- *“Então assim, eu sempre falo que existe duas fases, uma antes do aluno X e uma depois do X – ele foi aluno autista que eu tive, então quando o Fábio (nome fictício atribuído pela pesquisadora) chegou na escola fazia 2 anos que eu estava aqui. Ele foi o primeiro aluno com diagnóstico de autismo na escola e foi incluído na minha turma. Eu peguei o parecer dele antes das férias, e iria recebe-lo no começo do ano.*

*Então eu passei as férias praticamente inteira estudando sobre autismo. Quando ele chegou era para eu ter recebido ele com a professora auxiliar em classe, mas a professora auxiliar não veio. E a turma do Fábio tinha 28 alunos mais ele, então eram 29. Fábio estava vindo da APAE para escola, nunca tinha ido para o ensino regular, foi muito difícil, muito difícil para ele se adaptar no começo e para a turma se adapta com ele. Eu precisei fazer uma reunião com os pais separado da mãe dele. Precisei conversar com a turma em separado dele, para explicar porque que ele tinha comportamento diferente. Então ele andava em cima das carteiras quando estava dando aula e na pontinha do pé. Pensava, ele vai cair a qualquer momento. Ele corria, ele tirava toda a roupa, ele jogava a roupa para fora, para longe da carteira dele, ele ia tomar água e jogava água nos colegas. Eu não tinha como trabalhar com a turma do 2º ano o conteúdo de alfabetização, pois também tinha 2 alunos com TDAH e o Fábio, sem nenhuma pessoa para auxiliar eu não conseguia. **Então eu dava aula para turma ou eu trabalhava com ele, quando eu trabalhava com ele a turma saía do eixo, quando eu estava dando atenção para turma ele saía do eixo. Ele jogava o material, ele entrava embaixo das carteiras e gente foi assim um bom tempo, e eu ia para casa todo dia frustrada, eu ia chorando!** Eu achava se ele está dentro da sala ele estava incluso, mas ele só estava dentro da sala, porque eu não conseguia fazer um trabalho com ele da forma que eu queria. **Então a estagiária chegou no mês de outubro para auxiliar o trabalho, isso quase no final do ano. A estagiária não tinha experiência alguma, ela tinha aqueles comportamentos de rolar de gritar, ela fazia junto com ele, porque ela achava que ela tinha que fazer o que ele fazia.** Então eu tive que ajudá-la, explicando como tinha que fazer e como deveria lidar com ele. Comecei com as atividades do primeiro ano da ed. Infantil, conhecimento de cores, conhecimento noção espacial. Eu consegui trabalhar com ele no finalzinho do primeiro ano que eu estive com ele. No 2º ano que nós tivemos juntos, foi diferente, porque eu tive uma professora auxiliar desde o início do ano, então eu preparava as atividades para ela aplicar para ele e eu ficava observando ele e a turma, assim eu conseguia trabalhar com a turma e observar o trabalho dela ou eu fazia o contrário, eu trazia as atividades para ela trabalhar com a turma para mim e eu trabalhava as atividades de alfabetização com ele, foi uma troca. Então eu pude ter, essa possibilidade de tirar ele para fora da sala, para fazer as atividades de alfabetização, contei com auxílio da tecnologia digamos assim, porque ele era apaixonado, pelo computador, amava computador, então a alfabetização dele aconteceu boa parte com jogos no*

computador, ele não escrevia manuscrito e ele se alfabetizou tanto a escrita como na leitura só através do lúdico e do computador digitado. Então na parte de digitar no computador ele conseguiu se alfabetizar. No primeiro ano que eu estive ele fez um diário de sala de aula dele, então todo dia eu chagava lá em casa e anotava o que que deu certo o que deu errado, porque deu errado. Eu fui anotando tudo o que não dava certo e fazia os diários dele no caderno dele de sala de aula, os registros eram todos fotográficos, então não era ele que resolvia manuscrito as atividades eu tirava foto do que ele fazia no concreto colava no caderno e escrevia como que aconteceu. Então todo o tempo que ele estudou foi feito registro assim, no caderno tudo fotográfico e avaliação por escrito. Então eu digo assim, que eu aprendi com ele a trabalhar diferente, ele é um marco para mim, o X é um marco na minha profissão, sou uma antes dele e outra depois dele. Ele foi meu aluno no terceiro ano novamente e ali a gente conseguiu concluir bem a parte de alfabetização, mas eu digo que ele se alfabetizou, mas ele não era um aluno letrado conhecia o código as palavras, mas muitas vezes ele não conhecia o significado. Ele sabia codifica os signos as palavras ele reconhecia tanto o sonoro quanto grafia ele reconhecia, mas ele não reconhecia o significado das palavras. E ele foi assim, assim ele foi para frente. ”

A escola, assim como qualquer instituição existente, tem uma missão a cumprir. Nesse enfoque cabe-lhe a nobre tarefa de proporcionar aos sujeitos que dela fazem parte a formação plena, nos aspectos cognitivos, críticos, emocionais, sociais, políticos, enfim, fazer dos indivíduos autores da sua própria história, com condições de agir e transformar a sociedade. Essa tarefa imposta à escola, seria simples se não precisasse considerar a complexidade dos seus indivíduos. Em outras palavras, a instituição denominada escola deve pautar toda a sua atuação numa perspectiva inclusiva, caso contrário nunca cumprirá de fato com o seu papel. (SILVA, 2018, p. 128)

A respeito da tarefa imposta pela escola, a Professora A acredita que:

“Eu acredito que todos os alunos que passaram e irão passar nas nossas mãos sempre tem algo a nos ensinar e a nos surpreender, e isso pode ajudar na nossa vida pessoal. Porque a gente aprende muito com eles, não só a gente ensina, mas a gente aprende e a gente vê muito claro o desenvolvimento de cada um. A interação com os colegas o carinho que eles nos tratam, isso supera muitas dificuldades que eles têm. O afeto, o amor o carinho é demonstrado por todos nessa escola. Estou falando da nossa realidade é uma escola que trata muito bem todos, a inclusão é 100 % ou até mais, porque tanto os professores, quanto os funcionários tem um carinho enorme por eles. E pais, a gente vê

que Deus prepara, porque os pais das nossas crianças são muito carinhosos, vão atrás de todos os direitos que eles têm e vão em busca de saber, isso ajuda muito. ”

Todo e qualquer indivíduo tem a capacidade de aprender, o que vai interferir no seu desenvolvimento cognitivo, não é a sua possibilidade de aprendizagem e sim a maneira como ocorre o processo de ensino. Essa afirmativa descende da educação especial e inclusiva, pois de maneira subjetiva, orienta que o processo de ensino seja adaptado às necessidades do aluno para que esses tenham melhores condições de desenvolver aprendizagem. (SILVA, 2018, p. 128).

A Professora (SRM) relatou que *“a escola toda ganhou com a inclusão, porque antes a escola tinha um aluno, não havia demanda. Mas, todos os participantes da escola ganharam ao conviver dia-a-dia com as diferenças, ao ponto que despertou a sensibilidade e empatia. Tudo isso enriquece! As crianças demonstraram um enriquecimento enquanto pessoa, enquanto formação de conceitos, então eles (as crianças que não possuem deficiências) conseguiram perceber-se também como limitados que somos. Perceber que temos falhas e também temos habilidades, as vezes mais que as deles. A parte mais linda da inclusão é as relações interpessoais, essas relações inter e intrapessoal das crianças conviverem com as diferenças e se perceberem como diferentes. No sentido de que todos têm as suas particularidades, habilidades e necessidades. E as professoras sempre tem que ir melhorando, aprimorando.”* Professora (SRM)

A mesma professora, também relatou que o projeto **“Encontro das professoras inclusivas”** desenvolveu em 2019 encontros sobre enriquecimento curricular, temática pertinente as crianças com altas habilidades, mas também possível de ser realizado para todas. Para ela, *“a escola toda ganha, quando se envolve e participa. É muito importante esses encontros que estimulam a espontaneidade e a criatividade das crianças, isso é inerente a todos os seres humanos. Muitas vezes as crianças com ou sem atipicidade não sabem do que gostam, do que são capazes, e tais encontros ajudam os professores a refletirem, trazendo benefícios a todos. ”* Professora (SRM)

Percebeu-se, nas falas dos professores e da supervisora participante desta pesquisa, o quanto é desafiador o trabalho com as crianças com necessidades educacionais especiais. Que por isso, é preciso que o professor conheça cada aluno e, constantemente, reflita sobre a sua prática pedagógica, fazendo uma caminhada conjunta entre a teoria e a prática. De modo, a buscar incansavelmente nas pesquisas e estudos subsídios para o

processo de ensino e aprendizagem. As trocas de experiências com os colegas e as formações continuadas promovidas pela escola são de grande valia para a inclusão real.

5 DIA A DIA DE UMA PROFESSORA INCLUSIVA

Neste capítulo vamos conhecer um pouco sobre o dia-a-dia de uma professora inclusiva, seus maiores desafios profissionais diante da inclusão de alunos com NEE no ensino comum, logo que a inclusão se constitui a passos lentos e enfrenta algumas ‘armadilhas’ do sistema capitalista, embora, políticas públicas inclusivas tenham sido postas para serem cumpridas e garantirem o direito de todos à educação pública e de qualidade.

Foram realizadas observações em uma turma de 3º ano do Ensino fundamental I, com respectivamente um total de 30 alunos e 2 alunos incluídos (1 com Síndrome de Down e outro com Autismo). A aluna autista foi matriculada na escola em 2016 na Educação Infantil e o aluno com Síndrome de Down veio da APAE em 2018. Nesta turma, além da professora havia uma estagiária para auxiliar o trabalho pedagógico.

Ao observar o dia-a-dia escolar, constatou-se questões que influenciam a elaboração do trabalho pedagógico e as práticas pedagógicas inclusivas, a exemplo do número elevado de crianças por turma, a adaptação curricular, - mesmo se fazendo adaptações necessárias, ainda persiste em nossas instituições educacionais um sistema de ensino tradicional, esse tem limitado a ação do professor na hora de escolher os materiais e metodologias diferenciadas, outro resquício são as avaliações tradicionais, - que não contemplam a diversidade apresentada pelos alunos. Além disso, existe ainda, uma limitação na comunicação entre os alunos, dificultado a formação de vínculos afetivos.

Iniciamos nossa abordagem pelo item - número de alunos na turma. Com 30 alunos a turma era numerosa, muitas vezes foi possível perceber a dificuldade da professora em trabalhar com as particularidades de cada aluno, embora o trabalho de inclusão exigisse isso, além de, mais tempo e dedicação por parte da professora. É muito difícil de se fazer a inclusão devido ao número de alunos na turma. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), não dispõem de nenhuma norma referente ao número de alunos por turma no ensino Fundamental I, apenas a Lei nº 9.394 (Brasil,1996) estabelece, no artigo 25 que:

(...) caberá às autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais de estabelecimento.

Nesse viés, reflete-se sobre o significado de *relação adequada*, considerando o quantitativo elevado de alunos nas classes comuns, impossibilitando ao professor e aos alunos uma relação mais próxima, que viabilize o ato pedagógico (a aprendizagem socialmente relevante) e a prática da educação inclusiva. (BARROS E COSTA, 2015, p. 1)

O trabalho em salas com mais de 25 crianças é difícil, notou-se que, a professora acaba trabalhando os conteúdos com o restante da turma e a estagiária com os alunos incluídos. Parece haver um certo distanciamento da professora regente e os alunos incluídos, o que pode dificultar a criação de vínculo afetivo entre ambos. Nas observações de campo, notou-se a identificação dos alunos incluídos com as professoras auxiliares, verificou-se, um elo de confiança e parceria, ao ponto de fazê-los recusar-se em fazer as atividades que a professora regente propunha.

Diante da filosofia de inclusão como um movimento mundial, impulsionada sobretudo pela Convenção de Salamanca, as escolas de todo o mundo tiveram que dar conta de incluir crianças que precisavam de ajuda em classes já existentes, muitas vezes com grande número de alunos e professores, cuja formação não havia se preocupado com esses aspectos. Neste momento, a opção para muitos foi colocar um profissional especializado na sala de aula, a fim de acompanhar uma criança ou adolescente em parceria com o professor de classe. Com o crescimento e propagação da ideia do mediador escolar. (MOUSINHO et. al. 2010, p. 1)

No caso da escola investigada, a acompanhante desses alunos é uma estagiária em início de carreira com pouca experiência e formação inicial em desenvolvimento. Reconhece-se que sem a estagiária, o trabalho seria muito mais difícil e por vez impossível.

A Professora A relata algumas dificuldades que apresentou em seu percurso como professora inclusiva. Ela conta sobre o caso da aluna com autismo e depois sobre o caso do aluno com Síndrome de Down.

A Professora A nos relatou suas experiências vividas com Manuela (nome fictício por nós atribuído), a aluna com autismo:

“Hoje Manuela está no terceiro ano, mas eu conheci ela na Ed. Infantil. Quando ela entrou aqui na escola não parava dentro da sala, parecia que tinha desespero em sair para fora da sala. A maior dificuldade dela estava na comunicação verbal, por não ser compreendida ficava muito agitada e nervosa e batia com as mãos na cabeça. Hoje nossa! É outra criança, a gente pode perceber assim claro que as vezes você vê ela

*andando pela sala e tal, se for comparar ela com ela mesmo, é uma evolução enorme. Ela tinha apego, só ficava com um spray andando pela sala, se não desse aquele spray para ela então ficava desesperada. Hoje ela tem interação com os colegas é carinhosa está alfabetizada apesar de não se comunicar é uma característica do autismo essa dificuldade de comunicação, mas ela é muito afetiva. **Eu acredito que o carinho que os colegas têm com ela é fruto da interação e a forma que ela é tratada, isso supera muitas dificuldades. Ela possui uma excelente memória fotográfica.** ”*

Durante as observações realizadas na sala da Professora A, Manoela se dirigiu ao quadro e começou a escrever os nomes dos colegas que estavam fazendo bagunça na sala, demonstrando estar alfabetizada.

O trabalho com o aluno com Síndrome de Down, João (nome fictício por nós atribuído) envolveu o desenvolvimento da sua capacidade de memorização, raciocínio, coordenação motora, autonomia e socialização. No início percebemos que ele reconhecia algumas cores, se comunica por meio de gestos ou mímicas, assim conseguindo encenar fatos de seu cotidiano como: viajar de moto; cortar a grama com uma roçadeira; fazer uma ligação; ir ao banheiro e tomar banho. Ele apresentou resistência em realizar as atividades propostas na sala comum. Era inquieto não permanecia no lugar para fazer as atividades propostas, parecia ter liberdade para caminhar pela sala e escolher a atividade do seu agrado.

De certa forma, o comportamento apresentado pelo aluno com Síndrome de Down pode estar relacionado as experiências elaboradas na APAE. Por isso, a adaptação a nova escola lhe exigiu uma reelaboração do conceito de escola e internalização (Vygotsky, 1983), visto o ambiente da escola comum lhe transparecer com regras e organização distinta (Quadro 1).

Quadro 1 - Queixas em relação aos alunos incluídos e os dados observados.

ALUNOS E DIAGNÓSTICOS	QUEIXAS DE PARTIDA	DADOS OBSERVADOS	CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS
Aluna A: Diagnóstico autismo	Dificuldade na fala e interação	<ul style="list-style-type: none"> • Interage com alguns colegas específicos. • Lê pequenas frases. • Escreve com auxílio de um 	<ul style="list-style-type: none"> • Afetuosa • Dedicada • Comprometida

		colega ou educador. <ul style="list-style-type: none"> • É comprometida com a atividade. 	
Aluno D: Diagnóstico Síndrome de Down	Dificuldades na coordenação motora, raciocínio, memorização, autonomia e socialização.	<ul style="list-style-type: none"> • Não fala, entretanto se comunica por gestos e mímicas. • Não escreve. • Reconhece algumas cores. • Apresenta desmotivação e resistência em realizar as atividades propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descomprometido com a atividade • Afetuoso • Sociável

Elaborado pela autora (2020).

O quadro 1, sintetiza as queixas de partida dos alunos incluídos Manoela e João, suas características e dados coletados durante as observações da pesquisadora.

Para a Professora A, a sua maior dificuldade ao trabalhar com Manoela e João foi a ausência de fala, em ambas as crianças, “isso é um desafio constante no seu dia-a-dia.” Para Vygotsky (1924/1991b, p. 44 apud Venâncio, 2017, p. 109), o desenvolvimento do pensamento na criança é determinado pela linguagem:

(...) isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Neste sentido, “o desenvolvimento da lógica na criança (...) é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (VYGOTSKY, 1924/1991b, p. 44 apud VENÂNCIO, 2017, p. 109)

Se o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, “o crescimento intelectual depende do domínio dos meios sociais do pensamento”, assim as interações e situações vivenciadas nos diferentes ambientes de convívio, fazem surgir os motivos sociais do comportamento humano e propiciam o desenvolvimento psicológico superior. Entretanto, esse processo não é espontâneo somente ocorre por meio da mediação qualificada. Isto é, “a passagem de funções elementares para as superiores se dá pela mediação proporcionada pela linguagem”, de tal modo que, a linguagem permite a comunicação, organiza a conduta, bem como expressa o pensamento e ressalta a importância reguladora dos fatores culturais existentes nas relações sociais (VYGOTSKY, 1924/1991b, p. 44 apud VENÂNCIO, 2017, p. 109). Portanto, o

desenvolvimento ocorre a partir de relações intra e interpessoais e de trocas com o meio, a partir da mediação e com o uso da linguagem.

Nos estudos de Vygotsky nota-se a importância atribuída ao papel da linguagem para o desenvolvimento do pensamento nas crianças. Assim se faz necessário pensar em uma prática pedagógica mediadora que possibilite aos alunos que não apresentam fala como forma de comunicação desenvolver as funções psicológicas superiores. Isso pode ser feito por meio da Comunicação Suplementar alternativa, segundo (SARTORETTO & BERSCH, 2020).

A área da tecnologia assistiva que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação é denominada de **Comunicação Alternativa (CA)** [grifo nosso]. (SARTORETTO & BERSCH (2020).

A comunicação alternativa, destina-se a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever (SARTORETTO & BERSCH, 2020). A CA pode acontecer sem auxílios externos e, neste caso, ela valoriza a expressão do sujeito, a partir de outros canais de comunicação diferentes da fala: gestos, sons, expressões faciais e corporais. São utilizados e identificados socialmente para manifestar desejos, necessidades, opiniões, posicionamentos, tais como: *sim, não, olá, tchau, banheiro, estou bem, sinto dor, quero* (determinada coisa para a qual estou apontando), *estou com fome* e outros conteúdos de comunicação necessários no cotidiano.

O objetivo do CA é “ampliar ainda mais o repertório comunicativo que envolve habilidades de expressão e compreensão, são organizados e construídos auxílios externos como cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador que, por meio de software específico, pode tornar-se uma ferramenta poderosa de voz e comunicação. Os recursos de comunicação de cada pessoa são construídos de forma totalmente personalizada e levam em consideração várias características que atendem às necessidades deste usuário. (SARTORETTO & BERSCH, 2020, p. 1)

A partir dos estudos de Sartoreto e Besch (2020) foi elaborado o quadro 2, contendo algumas estratégias metodológicas e recursos didáticos de comunicação alternativa para uso do professor durante o processo de letramento de crianças com dificuldades na área de comunicação.

Quadro 2 – Materiais pedagógicos de comunicação alternativa.

<p>Cartões de comunicação</p> 	<p>A imagem apresenta vários cartões de comunicação com símbolos gráficos representativos de mensagens. Os cartões estão organizados por categorias de símbolos e cada categoria se distingue por apresentar uma cor de moldura diferente: cor de rosa são os cumprimentos e demais expressões sociais, (visualiza-se o símbolo "tchau"); amarelo são os sujeitos, (visualiza-se o símbolo "mãe"); verde são os verbos (visualiza-se o símbolo "desenhar"); laranja são os substantivos (visualiza-se o símbolo "perna"), azuis são os adjetivos (visualiza-se o símbolo "gostoso") e branco são símbolos diversos que não se enquadram nas categorias anteriormente citadas (visualiza-se o símbolo "fora").</p>
<p>Prancha de comunicação com símbolos, fotos ou figuras</p> 	<p>Uma pasta do tipo arquivo, contendo várias páginas de sacos plásticos transparentes está sobre o colo de um usuário de CA. Cada página representa uma prancha de comunicação temática e na imagem visualiza-se a prancha com o tema "animais".</p>
<p>Prancha de comunicação alfabética</p> 	<p>Sobre uma mesa está uma pasta de comunicação e nela, há uma prancha que contém as letras do alfabeto e os números. O usuário está apontando o dedo indicador na letra "X".</p>
<p>Símbolos de Comunicação Pictórica</p> 	<p>Visualiza-se aqui uma prancha de comunicação com dezoito símbolos gráficos PCS cujas mensagens servirão para escolher alimentos e bebidas. Os símbolos PCS estão organizados por cores nas categorias <i>social</i> (Oi, podes ajudar? Obrigada); <i>peessoas</i> (eu, você, nós); <i>verbos</i> (quero, comer, beber); <i>substantivos</i> (bolo, sorvete, fruta, leite, suco de maçã e suco de laranja) e <i>adjetivos</i> (quente, frio e gostoso).</p>

Fonte: Adaptado de Sartoreto e Besch (2020) pela autora.

De acordo com quadro 2, verifica-se algumas sugestões de atividades de comunicação alternativa que podem ser utilizadas pelos professores de crianças que apresentam dificuldade na comunicação, a exemplos dos alunos Manoela e João relatados pela Professora A anteriormente.

Conforme as observações realizadas na turma dos participantes desta pesquisa, não foi possível perceber a utilização de metodologias diferenciadas, a exemplo das expostas no quadro 2. Porém, constatou-se a professora e a auxiliar da turma utilizando um “portfólio” contendo atividades adaptadas de associação de figuras aos nomes, atividades de pontilhado e as atividades silábicas. Percebeu-se ainda, o maior interesse e interação dos alunos nas aulas em que a professora utilizou histórias e vídeos no notebook, o mesmo ocorreu quando eles brincaram livremente como as pecinhas de montar e a massinha de modelar. Uma das experiências vivenciadas pelos alunos de forma significativa foi proporcionada pela atividade da vela. Nessa atividade, a professora explicava aos alunos sobre o ar. A experiência consistia em acender uma vela e colocar um copo em cima dela, com o objetivo de demonstrar que a vela apaga na ausência do oxigênio.

Percebeu-se que a escola possui uma característica inclusiva, mas em algumas vezes, as atividades propostas na sala de aula não têm despertando o interesse dos alunos incluídos. Até porque cada aluno incluído tem suas peculiaridades, uma forma diferente de se relacionar com o mundo e com o conhecimento na escola. No caso dos alunos Manoela e João, em consonância com Silva e Arruda (2014, p. 08) e Alves Ferreira, Ferreira & Oliveira (2010) acredita-se que, o desempenho das crianças com Síndrome de Down melhora quando “as instruções são visuais”, por isso na sala de aula o professor precisa repetir as orientações para que o aluno compreenda. É importante reforçar os comandos, solicitações e tarefas com modelos que eles possam ver e de preferência com grandes e chamativas ilustrações. A linguagem verbal deve ser simples por que uma das dificuldades do aluno com Síndrome de Down é cumprir regras. Quando se sente isolado do grupo demonstra pouca importância nos seus trabalhos e na rotina escolar, o mesmo adota atitudes reativas, como desinteresse, descumprimento das regras, e provocações. No caso de crianças com autismo, os autores salientam que, “é preciso ter paciência”, pois a agressividade pode se manifestar, é preciso que o professor avise a família e vice-

versa quando a rotina mudar, pois as alterações não são bem-vindas, para minimizar a dificuldade de relacionamento, procure criar situações que possibilitem a interação. As instruções devem ser claras evitando discursos longos.

Em consonância com o expostos por Silva e Arruda (2014, p. 08), “a escola não deve ser vista como o local para incluir e sim o lugar que irá apoiar as pessoas com deficiência”, ajudando a desenvolver cada uma dentro do limite de cada deficiência, é de extrema importância que o “AEE possa assumir um compromisso não só com essas pessoas, mas com o sistema educacional e principalmente com a sua vida profissional”, enfim, nem a escola, nem a professora e a auxiliar devem ser as únicas responsáveis pelo sucesso educacional dos alunos com deficiência.

Nesta perspectiva, vários são os interferes sociais que podem interferir na aprendizagem, impossibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças incluídas. Por isso, a adaptação das atividades e do espaço educativo requer um olhar amplo das professoras regente e da auxiliar. Por mais que, a Professora A tenha dito que, “*os alunos inclusos têm capacidades de aprender, apesar das dificuldades que apresentem. A inclusão não acontece em um mês ou um semestre, e sim, todos os dias, para isso, cabe ao professor assumir um compromisso de planejar para todos sem qualquer distinção*”, concorda-se com o exposto por Silva e Arruda (2014, p. 09) “o professor por mais inclusivo que ele seja ele não consegue incluir o aluno sozinho, a participação de todos é fundamental para um melhor desenvolvimento dentro da comunidade.”

Nesse sentido, é importante também que se façam as flexibilizações curriculares necessárias para que esses alunos com necessidades educacionais especiais se apropriem dos conhecimentos sistematizados, essas flexibilizações devem ser feitas de forma coletiva pensando nas especificidades de cada estudante. Na escola investigada essas flexibilizações são feitas em colaboração entre a professora regente e a equipe pedagógica.

Tal adequação pode ser definida como ajustes educacionais que subsidiam a metodologia do professor no intuito de atender as singularidades de cada aluno buscando atenuar ao máximo as dificuldades de aprendizagem. Dessa maneira, é possível, e em determinadas situações, totalmente aconselhável, que o professor adeque não somente a sua maneira de mediar o conhecimento, mas também a forma como apresenta os conteúdos curriculares, os instrumentos de avaliação, a organização do espaço da sala de aula e a sua forma de conceber

a aprendizagem dos alunos. Evidencia-se, portanto, que a partir da realização das adaptações curriculares, os alunos com ou sem deficiência serão respeitados em suas especificidades, passando a serem contemplados com métodos de ensino condizentes e dinâmicos, recursos pedagógicos e linguísticos diferenciados, tecnologia assistiva, variados instrumentos de avaliação, enfim, terão as possibilidades de se desenvolver plenamente como sujeitos capazes de participar e atuar na sociedade. (SILVA, 2018, p. 138)

As adaptações curriculares são de grande valia para orientar a prática do professor/a, o currículo inclusivo: “Desenvolverá nos educandos habilidades e competências cognitivas, relacionais, afetivas e políticas (...) contém em si mesmo, a aposta de que todos podem aprender, ainda que com ritmos e estilos de aprendizagens diferentes e que exercitam cidadanias nas escolas.” (CARVALHO, 2008, p.104)

Por meio das adaptações é possível orientar a aprendizagem do educando de acordo com as suas necessidades,

As adaptações curriculares consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas as necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldades na aprendizagem (...) Em reconhecimento às características e necessidades dos aprendizes e motivados pela crença na possibilidade de desenvolver suas potencialidades é que devemos adequar a proposta curricular adotada para que nenhum aluno seja excluído do direito de aprender e participar. (CARVALHO, 2008, p. 105)

A autora acima citada define dois tipos de adaptações curriculares, primeiramente, as de pequeno porte:

- a. Relacionais: envolvem as interações: entre o aluno e seu professor, este precisa conhecer o sistema de comunicação usados por seus aprendizes; dos alunos entre si, o que pode ser alcançado por meio de trabalhos em grupos e entre os professores que devem ter um calendário para se reunirem para troca de experiências e avaliação das atividades propostas no PPP.
- b. Aspectos materiais e organizativos: implicam na organização do espaço físico da sala de aula de modo a facilitar a autonomia dos alunos, trabalhos em grupo, as pesquisas, etc. mobiliário e recursos didáticos, estes diversificados segundo a matéria a ser ensinada e a organização do tempo. (CARVALHO, 2008, p.117)

E as Adaptações curriculares significativas ou de grande porte: são recomendadas para severas dificuldades de aprendizagem.

- a. Introdução de novos assuntos em substituição a outros e a eliminação de alguns conteúdos, considerados além das possibilidades de aprendizagem de determinados alunos.
- b. Modificação na metodologia para aqueles casos que o professor precisa utilizar-se de mediações altamente especializadas, seja por meio de recursos instrucionais, seja pelas estratégias adotadas para levar os alunos a manterem relações com o saber.

- c. Adaptação na avaliação que devem estar estreitamente relacionadas com os objetivos e os conteúdos estabelecidos, modificando-se os instrumentos utilizados para não prejudicar o aluno.
- d. Adaptação no tempo destinado as atividades, sem preocupação com o desenvolvimento do currículo integralmente, e sim, com aprendizagem dos alunos (CARVALHO, 2018, p. 118-119)

Outro ponto relevante é que não basta apenas modificar o currículo em si, se faz necessário:

[...] apresentar as **adaptações de acesso ao currículo** que se referem aos recursos técnicos, materiais, de comunicação e à remoção de barreiras arquitetônicas para que os (as) alunos (as) possam desenvolver sua autonomia e participar das atividades pedagógicas. As adaptações de acesso ao currículo também vão diferir de aluno (a) para aluno (a) considerando o tipo de deficiência que apresentar. Assim, o (a) aluno (a) cego (a) precisará de acesso ao Braille para leitura e escrita; o (a) aluno (a) surdo (a) demandará o (a) intérprete de Libras e o que apresentar limitações acentuadas para se comunicar poderá fazer uso da comunicação alternativa e ampliada. As pessoas com limitações motoras vão necessitar de modificações no prédio escolar, como banheiros adaptados e alargamento de portas, bem como mobiliário adequado: carteiras, mesas e cadeiras. É preciso lembrar que em uma sociedade inclusiva, essas adaptações são para toda a comunidade escolar: profissionais, pais e estudantes. (RODRIGUES, 2013, p. 72-73)

Tais elementos são primordiais para a aprendizagem dos estudantes e devem estar contemplados na prática pedagógica do professor. Mas, no caso da escola observada, percebeu-se um esforço dos professores/as em adaptar o conteúdo, apesar disso, ainda é se faz necessário ultrapassar o uso do lápis e papel. Há uma dicotomia no processo de inclusão, por um lado, sabe-se que “os professores devem modificar a sua prática para atender as necessidades desses alunos”, por outro lado, as disciplinas para os alunos com necessidades educacionais especiais são as mesmas só que adaptadas à necessidade de cada um” (Silva e Arruda, 2014, p. 09). Ou seja, não existe uma revisão curricular e reorganização dos conteúdos significativos para cada ano escolar, mantem-se um volume exacerbado de conteúdos e poucos são significativos aos alunos. Muito embora, o proposto e recomendado pelo Ministério da Educação desde 2006, seja “uma reestruturação da escola que beneficie a todos os alunos”, isso perpassa pela “organização da escola”, prevendo “o acesso à escolarização e o atendimento às necessidades educacionais especiais.” (MEC, 2006)

Conforme o estudo realizado por Silva e Arruda (2014) junto a professores que atuam com crianças em processo de inclusão, constatou-se que eles possuem conhecimento sobre como se dá a inclusão. A conclusão dessa pesquisa, aponta que não há teoria sem prática e nem tampouco prática sem teoria.

Outro exemplo de procedimento pedagógico adotado pela Professora A é a possibilidade dada por ela aos alunos incluídos de sentar-se próximos aos outros colegas da turma. O que permitia aos colegas da turma os auxiliarem na realização de tarefas. Para a Professora A *“as trocas sociais contribuem para a aprendizagem dos alunos”, uma vez que, “as trocas são importantes para ambos os envolvidos, as crianças que não possuem NEE mediam conhecimentos aos alunos com NEE e ao mesmo tempo desenvolvem empatia, solidariedade e respeito. O amor e o respeito são importantes nessa relação de troca, nada adianta todo o conhecimento do mundo se o ser humano não amar e respeitar seu semelhante. ”*

Para Bayer (2019), as crianças ditas ‘normais’ também se beneficiam de situações escolares no aspecto sócio afetivo e moral. Muitas delas têm apreendido a construir e a praticar atitudes de tolerância, aceitação e colaboração com as crianças com deficiência.

A escola é para todos, sendo um equívoco, supor que o paradigma da inclusão se destina, exclusivamente, ao alunado da educação especial, (que apresentam deficiências ou síndromes) (...) A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”, uma escola que enfrente, sem adiamento, a grave questão do fracasso escolar que atenda a diversidade de características de seu alunado. (CARVALHO, 2008, p. 98)

As trocas sociais, portanto, devem estar contempladas na organização pedagógica em uma escola diversa, pois,

A interação tem papel fundamental no desenvolvimento da mente. A partir da interação entre diferentes sujeitos se estabelecem processos de aprendizagem e, por consequência, o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde o nascimento. Neste processo, o ser humano necessita estabelecer uma rede de contatos com outros seres humanos para incrementar e construir novos conceitos. O outro social, se torna altamente significativo para as crianças que estão no auge do seu desenvolvimento, uma vez que assume o papel de meio de verificação das diferenças entre as suas competências e as dos demais, para, a partir deste processo, formular hipóteses e sintetizar ideias acerca desses laços constituídos, tornando um processo interpessoal, num processo intrapessoal (MELLO & TEIXEIRA, 2012, p. 3)

Estudos desenvolvidos por Selau (2010) e Carvalho (2018) já apontam para a possibilidade do trabalho em grupo com vista a favorecer a troca de aprendizagem,

Trabalhos em grupo: em grupos nos quais qualquer um pode exibir suas potencialidades, nesta ou naquela manifestação das múltiplas inteligências, todos se sentem incluídos e influentes. Nesses grupos são reconhecidas as dificuldades existentes, sem julgamentos ou críticas pejorativas, do mesmo modo que são enaltecidas as capacidades de cada um de seus membros. (CARVALHO, 2008, p. 66)

Trabalhar em grupo possibilita a troca de ideias entre os alunos, isso suscita novos conhecimentos (Carvalho, 2008), desse modo, os alunos são considerados valiosos

instrumentos de mediação, logo que, eles apresentam uma fonte inesgotável de experiências e inspiração para o professor/a que se dispõe a ouvi-los. Assim, os alunos manifestam seus conhecimentos prévios sobre determinados assuntos e seus desejos de saber mais, de tal modo, quando se trabalha nos grupos desenvolvendo projetos se supera o ensino transmissivo e se investe em uma pedagogia dialógica e interativa. Tal prática pedagógica permite ao professor valorizar os estudantes como sendo os próprios recursos de aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem extrapola o individual é um processo social, além de contribuir para a melhoria de sua própria prática. Uma vez que, a reflexão permite que o professor ouse nas estratégias mais modernas mais condizentes com os interesses e necessidades dos alunos, permitindo-lhes trabalhar com a diversidade na sala de aula, na medida que considere e reconheça a diferença.

Outro processo que tem causado muitas inquietações nos professores tem sido a questão da avaliação para os alunos com NEE, sabe-se que:

Avaliar é antes de tudo averiguar as potencialidades de cada aluno. Avaliar o aluno com NEE precisa de vários fatores para que ao invés de incluir, ela não seja excludente. Por isso, a avaliação de alunos com NEE deve ser diagnóstica considerando todas as situações de aprendizagem, respeitando as limitações desses alunos. Assim sendo, avaliar o aluno com NEE da forma tradicional ou sem critérios, fará com que ele se sinta excluído, pois essa forma de avaliar não leva em conta suas limitações. (AMARAL, 2016, p. 32).

Mas, na prática não é isso que acontece, segundo os relatos da supervisora da escola investigada, pois ainda prevalece um modelo avaliativo de mensuração de nota e, não o desenvolvimento de maneira geral:

“É muito difícil, porque se cai na questão da nota. É algo que nos aflige muito, porque por mais que se pense em uma avaliação diferenciada no 3º, 4º e 5º anos eles (as crianças com NEE) precisam de nota. O ideal seria que em alguns casos, a avaliação fosse feita por meio de parecer, mas isso não é permitido fazer por não ter amparo legal”.
(Supervisora da Escola)

Avaliar é muito mais que dar nota, a avaliação do aluno com NEE precisa ser diagnóstica e holística, pois o intuito é incluir e não excluir o aluno e, incluir significa ofertar Educação de qualidade e individualizada para que haja realmente a ação/reflexão/ação daquilo que está sendo ensinado e daquilo que está sendo aprendido. (AMARAL, 2016, p. 33)

Entretanto, segundo Anjos (2013) são condições de uma rede excludente a padronização da formação, a ausência de controle do processo de retenção/aprovação, e desconhecimento específico de aprendizagem dos educandos e a incongruência nos modelos vigentes de avaliações pedagógicas, parece evidente que o modelo avaliativo

não serve para alunos com deficiência, mas essa constatação não avança para uma crítica aos modelos em si. Esse autor acredita que a conclusão óbvia para esse problema se situa fora do modelo, ou seja, a culpa foi atribuída aos próprios alunos, em suas limitações, ou no professor, em seu despreparo. Por outro lado, criou-se uma crença ingênua de que manter um aluno numa sequência formal de anos cria nele a ilusão de progressão, entretanto, oculta-se o fato de que as crianças percebem quando fracassam, ele avança de ano, mas não necessariamente se apropriou dos conceitos necessários.

O desconhecimento dos processos específicos de aprendizagem construídos por esses alunos, na relação com os modos tradicionais de ensinar, fazia com que as práticas fossem repetitivas, na expectativa de que as diferenças entre os alunos fossem questão apenas de ritmo e de tempo. Percebemos que, embora importante, o reconhecimento das diferenças não bastava, sendo necessário o conhecimento das especificidades, para a promoção da aprendizagem. Nossa compreensão, não se traduz em conhecer como aprende um cego, um surdo, por exemplo, mas como, em determinadas circunstâncias, usando determinadas ferramentas, a partir de determinadas crenças e limitações, pondo em ação determinados potenciais e na interação com determinado grupo, uma pessoa aprende. Isso implica superar a individualização e a padronização da formação, as quais limitam a experimentação e impedem a valorização de experiências locais, singulares, diversas. (ANJOS, 2013, p. 500, 501)

Percebeu-se, portanto, como é complexa a questão da avaliação, existe um sistema de avaliação legalmente aceito para a progressão dos alunos de um ano para o outro, mas geralmente, esse sistema não contempla a diversidade dos alunos, e as avaliações por meio de pareceres e portfólios não é aceito para aplicação de nota, concorda-se com Silva (2018, p. 30), “a escola e o professor são partes integrantes de sistema econômico e social” que atuam de forma institucionalizada com objetivo de manutenção de capital, por isso, “se vê nas escolas uma preocupação acentuada com as notas, formar um aluno útil ao capital, tem-se, portanto, deixado de lado a missão principal da educação a instrução das crianças.”

Ao abordar os conteúdos escolares, o professor atua na formação de conceitos, procedimentos lógicos do pensamento. Segundo a teoria Histórico Cultural (THC), a atividade de ensino deve ser organizada no sentido de promover a formação de conceitos teórico-científicos os quais são internalizados/apropriados em conhecimento, isto é, compreende-se a sua essência. (SILVA, 2018, p. 5)

Não se pode esquecer, portanto, a importância da mediação e as interações, pois elas geram e promovem a construção, organização, reelaboração de conhecimentos e as práticas permanentes. Assim, a relação entre o ambiente e os seres humanos, mediadas por significados culturais como signos e artefatos, permite conhecer e compreender a forma de ser, sentir e agir, sobre e no espaço social, assim a mediação move-se do plano externo para o interno, as pessoas conseguem assim, internalizar a linguagem, teorias,

técnicas, normas e outras formas de cultura. E o educador tem papel fundamental nessa mediação ele é a ponte entre conteúdo e os educandos.

É nesse sentido que insistimos que a inclusão depende de boa vontade e aceitação para ser implementada, logo que é muito desafiadora e exige dos educadores práticas pedagógicas diferenciadas, investigar escolas que tem trabalhado com a inclusão e demonstrado resultados positivos é importante para motivar os professores e gestores a trilhar esse caminho.

6. CONCLUSÕES

Nesta pesquisa nos propusemos a compreender a partir da perspectiva histórico cultural as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de alunos incluídos do ensino fundamental, verificando se essas práticas permitem tornar a escola de fato inclusiva.

A partir de nossas análises, foi possível inferir que com o passar do tempo e a crença na modificabilidade cognitiva as crianças com deficiência foram adquirindo direitos de aprender juntos nas escolas comuns, a Declaração de Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994 certamente tiveram papel importante nas discussões acerca de um ensino democrático para todos. No Brasil a LDB 1996, o ECA, a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, são documentos norteadores e de fundamental importância para construir uma escola inclusiva.

Apesar do avanço das políticas afirmativas no campo da Educação Especial e Inclusiva, alguns professores ainda são aversivos as leis, por entenderem que elas são imposições que vem “de cima para baixo” (deliberadas pelo governo) e não contemplam as particularidades das escolas; e as leis “só funcionam na teoria”. Ou seja, existe ainda, professores resistentes a aceitar a inclusão e justificam a falta de formação, falta de apoio e de estruturas do governo. Ao contrário desses professores, que refletem os resultados da maioria dos estudos já publicados frutos de dissertações e teses analisadas por nós nesta pesquisa, os professores da escola investigada, concordam na sua maioria que as leis “não foram feitas para ficarem trancadas em um armário”, elas “devem servir de suporte para a constituição de práticas inclusivas”; ora, “as leis já estão postas e devem ser seguidas”, o que “basta, é querer fazer inclusão! ” Portanto, na escola investigada existe uma preocupação excessiva com o cumprimento do aparato legal, que regulamenta o ensino para e na educação inclusiva.

Possivelmente, a preocupação em se fazer cumprir as leis tem levado a escola investigada a seguir as recomendações no que tange: a matrícula dos alunos incluídos no ensino comum e no atendimento educacional especializado (AEE); a realização constante de reuniões com a família; a execução de projeto especiais destinados às famílias das crianças incluídas, professores regentes e auxiliares, bem como à equipe pedagógica; a

organização de materiais adaptados e flexibilizações curriculares; além de proporcionar a socialização da criança incluída na sala de aula.

O resultado destes cinco anos, aproximadamente, de reorganização escolar para a inclusão, resulta nas práticas pedagógicas dos professores engajados neste trabalho coletivo, a análise dos relatos desses professores, nos permitiu elaborar um rol de elementos necessários para uma escola ser considerada inclusiva:

1. **Compreensão da lei** - Por meio das leis podemos fazer cumprir todos os direitos da pessoa com deficiência, ao ter conhecimento das mesmas se pode lutar pela efetivação das políticas.
2. **Estudo** - Cada criança tem seu jeito próprio de aprender, mas algumas síndromes e deficiências apresentam características comuns, e o estudo pode ajudar o professor na elaboração de práticas pedagógicas significativas.
3. **Trabalho coletivo** - o planejamento pedagógico realizado pelo professor regente deve ocorrer juntamente com a equipe pedagógica. A professora da sala de recursos multifuncional, o terapeuta ocupacional, o fonoaudiólogo, o psicólogo e demais profissionais que atendem a criança incluída fora do ambiente escolar também são ouvidos.
4. **Socialização da criança incluída** - as crianças com NEE se socializam naturalmente com as demais, sempre contam com o auxílio dos colegas e das professoras na realização das tarefas. A equipe pedagógica colabora na socialização ao respeitar as características de cada criança incluída, promovendo o respeito às diversidades e a solidariedade.
5. **Adaptação de atividades** – de acordo com a necessidade educacional de cada criança e da flexibilização curricular, organizam-se as atividades. As atividades são pensadas individualmente, ou seja, cada criança recebe uma atenção especial. Os recursos didáticos escolhidos para o desenvolvimento das atividades dependem do objetivo a ser alcançado e da possibilidade de execução pela criança incluída.
6. **Flexibilização curricular** – a partir da matrícula da criança com NEE na escola, a equipe pedagógica se organiza para realizar encontros de estudo sobre as necessidades especiais da criança, verificando o que será necessário flexibilizar no currículo e quais conteúdos serão trabalhados em sala, visando o sucesso escolar.
7. **Avaliação adaptada** - a elaboração de portfólios, os pareceres descritivos, os registros em diários e as fotografias feitas durante a execução das atividades, são

elementos da avaliação acumulativa e individual de cada criança. Por meio da forma de avaliar, o desempenho escolar de cada criança pode ser acompanhado pela equipe pedagógica. Devido ao sistema numérico adotado nas escolas brasileiras, o processo de avaliação acumulativo realizado com os alunos incluídos precisa ser traduzido em registro numérico, para ser incluído e aceito pelo sistema de registro de notas.

Portanto, as práticas pedagógicas que permitem considerar uma escola inclusiva são as que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, elaboradas por meio de metodologias significativas, adaptadas às necessidades dos alunos e serem motivadoras. A escola em questão apresenta características de uma escola inclusiva, pois demonstra significativa preocupação com a inclusão, - quanto as práticas pedagógicas significativas, a organização das mesmas se dará à medida que os professores continuarem participando das formações continuadas e discutindo as suas próprias práticas, num movimento espiral conduzido pela equipe pedagógica.

Portanto, o dia-a-dia o professor inclusivo é difícil, demanda conhecimento, metodologias adequadas, materiais diferenciados, flexibilizações curriculares, avaliações diferenciadas, isso demanda um esforço excessivo e coletivo.

Nesta pesquisa uma das maiores dificuldades encontradas foi o tempo de observação, uma vez que, o tempo para a realização de uma pesquisa no mestrado é curto, acaba-se por fazer uma observação aligeiradas. O ideal seria aprofundar ainda mais essa pesquisa, observando ao menos duas salas de aula, durante o ano letivo. Porém, com a demora da avaliação do trabalho pelo Comitê de Ética, a coleta de dados teve que ser feita em apenas seis meses.

Indicamos que mais pesquisas sejam desenvolvidas em relação as práticas pedagógicas inclusivas, devido ao número reduzido de pesquisas sobre experiências vivências significativas, como a que realizamos.

7 REFERÊNCIAS

- ALVES, Diana Regina Ferreira dos; FERREIRA, Wímory de Andrade; OLIVEIRA, Marinalva Silva. Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras. **Ciência e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 216-227, ago. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200019&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 jun. 2020.
- AMARAL, Wanderlane Gurgel do. **Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Especial**. Material didático da disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Especial – Faculdade São Braz: Curitiba, 2016. 37 p.
- ANJOS, Hildete Pereira dos; MELO Luciana Barbosa de; SILVA Katia Regina da; RABELO Lucélia Cavalcante; ARAÚJO Marcelo Almeida. **Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos**. **Educ. Soc.** vol.,34, n.,123. Campinas, 2013 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200010
- BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO Nilza Sanches Tessaro; SILVA Tânia dos Santos Alvarez. Organizadores **Educação especial e teoria histórico cultural**. Em defesa da humanização do homem. Maringá: Editora: Eduem, 2012.
- BARROS, Alessandra Belfort; SILVA, Silvana Maria Moura; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v.35, n. 88, p. 145-163, jan. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 jun. 2020.
- BAYER, Otto Hugo. Por que Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista do Centro de Educação**. n. 26., 12/05/2019, 2005.
- BEATON, Arias Guilherme. **La persona en lo histórico cultural**. São Paulo: Linear, 2005.
- BELTHER, Maria Josilda. **Educação Inclusiva**. São Paulo: Pearson, 2018.
- BENTES, Oliveira de Nilda. **Vigotski e a educação especial**: notas sobre suas contribuições. Universidade do estado do Pará. 2010
- BOCK, Ana Maria Bahia; GONÇALVES, Maria das Graças; FURTADO Odair. **Psicologia sócio histórica uma perspectiva crítica em psicologia**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- BRANCO, Castelo.; Braga, Letícia. **Educação inclusiva os desafios na prática da inclusão**. Anais do V CONEDU Congresso nacional de educação. Editora Realize. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID8392_03092018213332.pdf> Acesso em 10 de junho de 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da república/casa civil. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência**. Decreto Legislativo nº 186/2008. Decreto nº 6.949/2009. 4ª Edição. Brasília, 2012.
- BRASIL. **Decreto 6949/9**. Convenção internacional da pessoa com deficiência. Brasília: 2009.

- BRASIL. Lei 13.005. **Plano Nacional de educação.** Mec/2014 à 2024. Brasília, 2015.
- BRASIL. Lei 13.146. **Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência.** Brasília: 6 de julho de 2015.
- BRASIL. Lei 4.024. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário oficial da união-seção 1. Brasília: 1961.
- BRASIL. Lei nº 8. 069. **Estatuto da criança e do adolescente.** Presidência da república/casa civil. 1990.
- BRASIL. Lei. 9394. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília:1996.
- BRASIL. Ministério da educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de educação especial. MEC/SEESP, 2001. p. 71.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê nacional de educação em direitos humanos, ministério da educação/ministério da justiça/ UNESCO. 2007.
- BRASIL. **Portaria nº 555/2007.** Brasília: 2008.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff /Campos.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva do que estamos falando.** Revista do centro de educação. Cadernos, ed. 26. 2005. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>> Acesso 20 de junho de 2020.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.
- COLE, Michael, et. al. **A formação social da mente Vygotsky.** L.S. 4 ed. V. 6013. Livraria Martins Fontes Editora LTDA: São Paulo, 1991.
- DAINEZ, Débora e FREITAS Ana Paula. Concepções de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização da criança com deficiência. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 145-156, set. /dez., 2018.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa.** 9 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.
- ERICKSON, Frederick. Métodos qualitativos de La investigación sobre la enseñanza. In: VITROCK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza II: métodos qualitativos y de observación.** Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones PAIDOS, 1988.
- FAÇANHA, S. D. Luciano.; FAHAD, B. C. Vilma. A educação especial inclusiva a partir da defectologia de Vygotski. **Revista Sul Americana de Filosofia e educação**, n. 25, 2015.
- FERREIRA, F.C.E.; & GUIMARÃES, G.M. **Educação Inclusiva:** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GARCIA, C. M. R. Educação de sujeitos portadores de deficiência: contribuições Vigotskianas. v. 1., n.1. **Ponto de Vista**, 1999.
- IVIC, Ivan. (Org). **Lev Semionovich Vygotsky.** Ministério da educação. Fundação Joaquim Nabuco. Coleção Educadores MEC. Editora Massangana, Recife: 2010.
- KASSAR, Monica. 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. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>> Acesso em 20 de junho de 2020.

LÉON, Fariñas Gloria. **Aprendizaje y desarrollo humano desde la perspectiva de la complejidad**. Cuba: Editora Universitária Feliz Varela, 2017.

MARTINS, M. L.; ABRANTES, A. A. & FACCI, G. D M. **Periodização histórico cultural do desenvolvimento psíquico, do nascimento a velhice**. Campinas. São Paulo: Autores associados. Coleção educação contemporânea, 2016.

MELLO, F.F. Elisângela & TEIXEIRA, C. Adriano. **A interação social descrita por vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede**. IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/6/871>> Acesso em 20 de junho de 2020.

MENDONÇA. Santos Abadia Ana. **Educação especial e educação inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo**. VIII encontro de pesquisa em educação. III Congresso de internacional de trabalho docente e processos criativos. Issn 2237-8022. Universidade de Uberaba:2015.

MIZUKAMI. Maria das Graças. **Ensino as abordagens do processo**. São Paulo: EPU,1986

MOUSINHO, Renata; Schmid Evelin; Mesquita Fernanda; Pereira Juliana; Mendes Luciana; Sholl Renata; Vanessa Nóbrega Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista de Psicopedagogia**. v. 27, n. 82, 2010. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 15 de junho de 2020.

OLIVEIRA Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. São Paulo. Editora Scipione, 1993

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos direitos humanos**. ONU: 1948.

ORIOLI, Rogério Alberto; FERREIRA Resende Roberto João. ALMEIDA Cláudio; PORTO Marcelo Duarte. **Aprender o pensar evolutivo: Darwin, Vigotski e a formação de professores em contexto sócio histórico**. Abril de 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316465244_APRENDER_E_ENSINAR_O_PENSAR_EVOLUTIVO_Darwin_Vigotski_e_a_formacao_de_professores_em_um_contexto_socio-historico> Acesso em 15 de junho de 2020.

POUPART Jean; DESLAURIERS Jean Pierre; GROULX Lionel; LAPERRIÈRE Ana; MAYER Robert; PIRES Alvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012

REGO, C. T. **Vygotski: Uma perspectiva-histórico cultural da educação**. Petrópolis. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Julia Cristina Coelho. **Significações na escola inclusiva**. Um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. Brasília: 2006

RODRIGUES, M. Maria. As contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento das crianças com deficiência. **Id on Line Multidisciplinary and Psychology Journal**. V. 10, n 33, janeiro de 2017. Disponível em:< <http://idonline.emnuvens.com.br/id>> Acesso em 10 de junho de 2020.

RODRIGUES, S. M. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma Escola pública de belo horizonte**. Belo horizonte, 2013.

SANCHES. Isabel. Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de educação inclusiva na escola. **Revista lusófona de educação**. 2011. Disponível em:< <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>> Acesso 12 de novembro 2019

SANTOS, Cristina Coelho e Martins Lucia de Araújo Martins. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n.3, 2015. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000300395&script=sci_arttext> Acesso em 5 de maio de 2020.

SARTORETTO, L. Mara & BERSCH. Rita. **O que é comunicação alternativa?** Assistiva tecnologia e comunicação, 2020. Disponível em:< <https://www.assistiva.com.br/ca.html>> Acesso em 10 de maio de 2020.

SASSAKI, K. R. **Inclusão**. Construindo uma escola para todos. Editora WVar: Rio de Janeiro. 1999.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara; de OLIVEIRA, Vivian Fátima; NUERNBERG, Henrique; KUBASKI, Adriano. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, janeiro-abril, 2016, p. 222-235. Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo, Brasil. Disponível em:< <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193846361017.pdf>> Acesso em 2 de janeiro de 2020.

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula**. 2 ed. São Luiz do Maranhão: EDUFMA, 2010. Disponível em:<<https://books.google.com.br/books?id=JXHlcPct2z0C&pg=PA9&lpg=PA9&dq=bento+selau+a+inclus%C3%A3o+na+sala+de+aula&source=bl&ots=KiGhOajwZ2&sig=ACfU3U0eWgf4nPmHiWs7XlgMQ3-H7dLkkg&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwi126vX9eroAhXf1bkGHd5pCB8Q6AEwBHoECAwQLA#v=onepage&q&f=false>> Acesso em 1 de janeiro de 2020.

SHIMIDT, Maria L. S. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas**. São Paulo: Psicologia, USP, 2006.

SILVA Ana Paula Mesquita da.; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. V.5, n. 1, 2014. Disponível em<<file:///C:/Users/usuario/Downloads/2846-Texto%20do%20artigo-9796-1-10-20120410.pdf>>. Acesso em 22 de junho de 2020.

SILVA Romário Lucas; DORZIAT Ana. Helena Antipoff: um legado de inclusão e respeito às diferenças das pessoas com deficiência. II CONEDU- **Congresso Nacional de Educação**: Campina Grande PB, 2015. Disponível em:<<http://docplayer.com.br/51210452-Helena-antipoff-um-legado-de-inclusao-e-respeito-as-diferencas-das-pessoas-com-deficiencia.html>> Acesso 27/06/2020

- SILVA, G. C. Formação de professores e adaptação curricular: via para a construção da aprendizagem dos alunos com deficiência. In: SANTOS Rita de Cassia Souza. **Diálogos sobre a educação: saberes e práticas inclusivas**. Aracaju: Criações, 2018. p. 124 à 141
- SILVA, G. de I. **Vigotski** - Defectologia e processo educativo. Pleiade, São Paulo: 2015.
- SILVA, Naiane Cristina; & CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, June, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200293&lng=en&nrm=iso Acesso em 05 junho de 2020.
- SILVA, Gomes Cristiano. Formação de professores e adaptação curricular: via para a construção da Aprendizagem dos alunos com deficiência. In: Souza S. R, Cácia. **Diálogos sobre educação: saberes e práticas inclusivas**. Aracajú: Criações, 2018.
- STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J.M. **Educação especial: em direção a escola inclusiva**. 2 ed. Porto Alegre: Edipucrs. 2004.
- TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski a construção de uma psicologia marxista**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação para todos**. Unesco, Jontien, Tailândia: 1990.
- VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Grupos de apoio entre professores e a inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo**. Curitiba, 2017.
- VIGOTSKY, S. L. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: visor Dis, 1997.

7. ANEXOS



PROJETO: "MÃES FUXICANDO SONHOS"

PROFESSORAS PROPONENTES: *Cátia Maria Souza de Araújo*
Terezinha Adriana D'Oliveira Custodio

OBJETIVO GERAL: promover um espaço de escuta/acolhimento às mães dos alunos matriculados na Sala de Recursos da Escola Municipal Dom Bosco, bem como, proporcionar momentos de interação e troca de experiências.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Integrar as mães dos alunos matriculados na Sala de Recursos da Escola Municipal Dom Bosco;
- Possibilitar troca de experiências entre as mães;
- Debater temáticas referente à Inclusão Escolar;
- Disponibilizar momentos de acolhimento e escuta qualificada às mães (individualmente);
- Proporcionar momentos de descontração entre as participantes;
- Propor oficinas de artesanato entre as mães.

JUSTIFICATIVA: Os desafios de promover uma escola inclusiva e de qualidade são diversos, pensando nisso, este projeto tem como principal justificativa a promoção da parceria família e escola, a qual é de suma importância para a efetivação da Inclusão Escolar, bem como, valorização e respeito à diversidade, direito à igualdade de oportunidades e condições para o exercício da cidadania.

Diante disso, a realização de encontros entre as mães dos alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncional possibilita troca de experiências entre as mães dos alunos que estão iniciando a vida acadêmica e as daqueles que já estão há mais tempo inseridos no contexto escolar, bem como, as participantes têm a oportunidade de refutar sobre suas concepções acerca da Inclusão e as potencialidades de seus filhos, pois receberão ferramentas (orientações, pesquisas científicos, entre outros) que contribuirão

para o rompimento de paradigma e adoção e um olhar holístico acerca de cada aluno da Sala de Recursos.

Nesse processo de Inclusão, além do apoio da família, busca-se desenvolver um conjunto de conhecimentos, recursos humanos, estratégias e materiais que, postos pedagogicamente a serviço do sistema educacional, possam responder de forma eficaz às necessidades educacionais que qualquer aluno possa apresentar nos processos do ensinar e do aprender. Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades e é nisso que o professor da Sala de Recursos pauta sua atuação e intervenção pedagógica, de maneira individualizada, pois cada aluno precisa ser compreendido na sua subjetividade, descobrindo preferências e habilidades e sendo auxiliado a superar as limitações e obter melhor qualidade de vida e maior desempenho no âmbito escolar.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:

Encontros quinzenais entre as participantes, nas sextas-feiras, com duração de 1 hora (08:00 – 09:00), previamente organizados, iniciando-se com breve Leitura Reflexiva, seguindo da Temática do dia e momentos de compartilhar experiências, para finalizar o encontro será feito um fechamento e *feedback* ao grupo.

O primeiro encontro será estruturado da maneira descrita posteriormente, já os próximos terão participação mais ativa das mães, como sugestão de temáticas a serem abordadas e até mesmo pessoas a ser convidadas para esclarecimentos de dúvidas.

Participarão do grupo mães de alunos matriculados na Sala de Recursos da Escola Municipal Dom Bosco, todas serão convidadas, mas será pontuado que é opcional, somente participa quem desejar. Quem direcionará os encontros serão as professoras da Sala de Recursos Multifuncional da Escola Municipal Dom Bosco, esporadicamente serão convidadas profissionais e pessoas da comunidade que tenham algo a contribuir com o grupo. A equipe pedagógica participará na medida do possível.

Como este não é um projeto definitivo, alterações serão realizadas no decorrer de seu desenvolvimento, pois precisa-se conhecer melhor a demanda das participantes e a partir disso, buscar estratégias para que as mães sintam-se acolhidas para compartilhar aquilo que sonham e esperam para seus filhos e motivadas a serem as próprias lapidadoras de suas "joias", auxiliando assim, seus filhos a desenvolverem suas potencialidades.

CRONOGRAMA:

ENCONTRO I

TEMA: Parceria família X escola – A família é a parceira essencial no processo de inclusão da criança na escola.

A sustentação de um projeto escolar inclusivo implica necessariamente mudanças na proposta educacional e em uma organização curricular idealizada e executada pelos seus professores, equipe pedagógica, pais, alunos, e todos os que se interessam pela educação na comunidade em que a escola se insere.

Dinâmica de apresentação das participantes: cada participante fala seu nome, o que o motiva estar ali e o que espera do grupo. O tempo será delimitado previamente por um pedaço de papel higiênico recortado do rolo pelo próprio participante, aí a pessoa vai falando e rasgando o papel.

SUGESTÃO TEMA II: Da interação à inclusão

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Declaração de Salamanca **Linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Uma Escola de todos, para todos e com todos: O Mote da Inclusão e a Educação Especial no Brasil: Da Exclusão à Inclusão**.

Ministério da Educação e Desporto-Secretaria de Educação - Especial **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília, 1999.

MRENCH, Leny Magalhães (Universidade de São Paulo)- **A Educação Especial no Brasil**.

SASSAKI, R.K. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro; WVA, 1997, Revista Nova Escola.

STAINBAK, S. **Inclusão: um guia para Educadores**: Tradução- Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas.



PROJETO: "ACOMPANHANTES: VIVÊNCIAS E DESCOBERTAS"

PROFESSORAS PROPONENTES: Cátia Maria Souza de Araújo
Mônica Cristina Menon Follador
Terezinha Adriana D'Oliveira Custodio

OBJETIVO GERAL: promover um espaço de escuta/acolhimento às professoras acompanhantes dos alunos inclusos matriculados na Sala de Recursos da Escola Municipal Dom Bosco, bem como, proporcionar momentos de interação, troca de experiências, estudo e formação continuada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Integrar as acompanhantes dos alunos inclusos matriculados na Sala de Recursos da Escola Municipal Dom Bosco;
- Possibilitar troca de experiências entre as acompanhantes;
- Debater temáticas referente à Educação Inclusiva no contexto escolar;
- Disponibilizar momentos de acolhimento e escuta qualificada às acompanhantes (em grupo e individualmente);
- Proporcionar momentos de descontração entre as participantes;
- Estudar e discutir metodologias diferenciadas de ensino;
- Propor oficinas de jogos voltados para a alfabetização.

JUSTIFICATIVA: Os desafios de promover uma escola inclusiva e de qualidade são diversos, pensando nisso, este projeto tem como principal justificativa a promoção da parceria entre professoras da Sala de Recursos Multifuncional e acompanhantes dos alunos inclusos, a qual é de suma importância para a efetivação da Inclusão Escolar, bem como, valorização e respeito ao trabalho realizado pelas acompanhantes junto aos alunos inclusos.

Diante disso, a realização de encontros mensais possibilita troca de experiências entre professoras da Sala de Recursos e acompanhantes, sendo assim, as participantes têm a oportunidade de refletir sobre suas concepções acerca da Inclusão e as potencialidades dos alunos, bem como, valorização de

suas intervenções realizadas em sala, pois serão instrumentalizadas (orientações, metodologias alternativas, sugestões de jogos de materiais adaptados, entre outras "ferramentas" para a execução do trabalho), o que contribuirá com o rompimento de paradigmas e adoção e um olhar holístico para com cada aluno incluso.

Nesse processo de Inclusão, além do apoio às acompanhantes, busca-se desenvolver um conjunto de conhecimentos, recursos humanos, estratégias e materiais que, postos pedagogicamente a serviço do sistema educacional, possam responder de forma eficaz às necessidades educacionais que qualquer aluno possa apresentar nos processos do ensinar e do aprender.

Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades e é nisso que o professor da Sala de Recursos pauta sua atuação e intervenção pedagógica, trabalhando em parceria com a família, com a equipe pedagógica, professores regentes e com professores acompanhantes dos alunos inclusos, contribuindo com melhorias na efetivação da Educação Inclusiva, conseqüentemente melhor desempenho do aluno incluso.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:

Encontros mensais entre as participantes, nas sextas-feiras, com duração de 2 horas (13:00 – 15:00), previamente organizados, iniciando-se com breve Leitura Reflexiva, seguindo da Temática do dia, momentos de compartilhar experiências, bem como, dinâmicas de grupo, vivências, oficinas e jogos, para finalizar o encontro será feito um fechamento e *feedback* ao grupo.

Participarão do grupo as acompanhantes de alunos inclusos matriculados na Sala de Recursos da Escola Municipal Dom Bosco, todas serão convidadas. Quem direcionará os encontros serão as professoras da Sala de Recursos Multifuncional da Escola Municipal Dom Bosco, esporadicamente serão convidadas profissionais que tenham algo a contribuir com o grupo. A equipe pedagógica participará na medida do possível.

Como este não é um projeto definitivo, alterações serão realizadas no decorrer de seu desenvolvimento, pois precisa-se conhecer melhor a demanda das participantes e a partir disso, buscar estratégias para que as

acompanhantes sintam-se acolhidas e compartilhem seus anseios e aquilo que almejam enquanto profissionais da educação, auxiliando assim, seus alunos a conhecerem suas habilidades e desenvolverem suas potencialidades.

CRONOGRAMA:

ENCONTRO/DATA	TEMÁTICA
I – 20/03	PRECONCEITO E PAPEL DA ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO
II – 07/04	JOGOS PEDAGÓGICOS E MATERIAIS ADAPTADOS
III – 05/05	À DEFINIR
IV - 02/06	À DEFINIR
V – 07/07	À DEFINIR

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Declaração de Salamanca **Linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Uma Escola de todos, para todos e com todos: O Mote da Inclusão e a Educação Especial no Brasil: Da Exclusão à Inclusão**.

Ministério da Educação e Desporto-Secretaria de Educação - **Especial Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília, 1999.

MRENCH, Leny Magalhães (Universidade de São Paulo)- **A Educação Especial no Brasil**.

SASSAKI, R.K. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997, Revista Nova Escola.

STAINBAK, S. **Inclusão: um guia para Educadores**: Tradução- Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas.



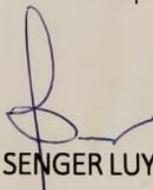
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, **DORACI SENGER LUY**, Secretária Municipal de Educação e Cultura do Município de Guarapuava-Pr, tenho ciência e autorizo a realização da Pesquisa intitulada – **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS INSERIDAS NO ENSINO COMUM**, sob a responsabilidade da pesquisadora **MARIELI ZVIEZYKOSKI**, orientanda da Professora Doutora Carla Luciane Blum Vestena, realizada na Escola Municipal Dom Bosco.

Para isto, será disponibilizado à pesquisadora o espaço físico da instituição, para realização de observações para coleta de dados e entrevistas com os professores que se prontificarem a participar da pesquisa.

Guarapuava, 19 de fevereiro de 2019.



DORACI SENGER LUY
Secretária Municipal de Educação e Cultura

Doraci Senger Luy
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Dec. Mun. Nº 3.925/2014
Bol. Of. Mun. 09 de Junho de 2014

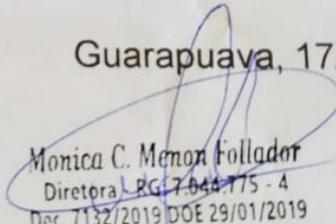
Escola Municipal Dom Bosco

Endereço: R. Apucarana, 400 - Vila Carli, Guarapuava - PR, 85040-370
Telefone: (42) 3624-6252

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, Mônica Menon Follador diretora escolar, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa: Uma análise das Práticas pedagógicas para crianças com necessidades especiais inclusas no ensino comum. Sob responsabilidade da professora orientadora Carla Luciane Blum Vestena a ser realizada pela mestranda Marieli Zviezykoski na Escola Municipal Dom Bosco. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador o espaço físico para coleta de dados, observação de aulas e entrevista com as professoras que se dispuserem em participar da pesquisa.

Guarapuava, 17/04/2019.


Monica C. Menon Follador
Diretora RG 7.044.775 - 4
Dec. 7132/2019 DOE 29/01/2019

Mônica Menon Follador

Diretora

1. Projeto de Pesquisa
Uma análise das Práticas pedagógicas para crianças com necessidades especiais inclusas no ensino comum.

2. Número de Participantes da Pesquisa: 30

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 7. Ciências Humanas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome:
Carla Luciane Blum Vestena

6. CPF:
014.839.239-32

7. Endereço (Rua, n.º):
ANTONIO BRIDI BONSUCESSO 29 GUARAPUAVA PARANA 85045040

8. Nacionalidade:
BRASILEIRO

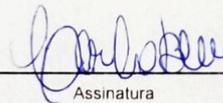
9. Telefone:
(42) 3629-3792

10. Outro Telefone:

11. Email:
cvestena@unicentro.br

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 23 / 11 / 2018



Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome:
Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

13. CNPJ:
77.902.914/0001-72

14. Unidade/Orgão:

15. Telefone:
(42) 3629-8177

16. Outro Telefone:

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Alexandro de Melo CPF: 251.563.728-05

Cargo/Função: Chefe de Departamento

Data: 23 / 11 / 18

Prof. Dr. Alessandro de Melo
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA
PORT. 120/2017-UNICENTRO

Assinatura

PATROCINADOR PRINCIPAL



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE & CAMPUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Uma análise das Práticas pedagógicas para crianças com necessidades especiais incluídas no ensino comum.

Pesquisador: Carla Luciane Blum Vestena

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15332818.2.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.473.933

Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação do projeto de pesquisa intitulado Uma análise das Práticas pedagógicas para crianças com necessidades especiais incluídas no ensino comum, de interesse e responsabilidade da proponente Carla Luciane Blum Vestena.

Almejamos apresentar nesta pesquisa uma análise da proposta inclusiva que uma escola da rede municipal do município de Guarapuava vem desenvolvendo, o trabalho da escola vem se fazendo notório pela forma com que a escola trabalha com a inclusão.

A escola adotou um lema muito peculiar "A inclusão começa no coração", uma das demandas da escola foi oferecer ensino de qualidade a alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino comum, a partir disso, foi organizado um grupo de estudos para que as professoras pudessem conhecer melhor os dilemas da inclusão e atribuírem um novo significado as suas práticas. A partir do exposto surge a seguinte questão, até que ponto a proposta dos encontros de professores tem determinado ou influenciado na elaboração das práticas dos professores, e no que isso tem contribuído para o desenvolvimento cognitivo – social e emocional das crianças com necessidades educacionais especiais incluídas?

Em um primeiro momento pretende-se observar as aulas e ver os avanços dos alunos incluídos, em segundo momento entrevista com os professores e em paralelo a essas etapas a participação do grupo de estudos das professoras que ocorre uma vez por mês, os dados serão coletados por meio de diário de campo.

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-167
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE & CAMPUS



Continuação do Parecer: 3.473.933

Objetivo da Pesquisa:

Observação de aulas de classes que possuem alunos inclusos, anotações dos avanços dos alunos em diário de campo, e participação do grupo de estudos.

Objetivo Secundário:

Entrevista com os professores que possuem alunos inclusos e que se dispuserem a participar da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o (a) pesquisador (a)

Riscos: Durante a entrevista aspectos desagradáveis de seu relacionamento podem ser evocados, você pode se sentir aborrecido ou cansado ao responder as questões, desconforto, constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação dos áudios, alteração de autoestima provocadas pela evocação de memórias e reflexões sobre sua prática educativa. Tomaremos o devido cuidado para não sermos invasivos nas questões deixando-o (a) bem à vontade com o tema e dando-lhe a devida liberdade de responder as questões que se sentir confortável. Se você precisar de algum tratamento, orientação, encaminhamento etc, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, o pesquisador se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

Benefícios:

Ao participante espera-se que entenda que mesmo parecendo não ter nenhum benefício sua participação foi importante para a construção do conhecimento científico, em relação a escola esperamos contribuir no sentido de promover a visibilidade da proposta inclusiva.

A escola terá um retorno quando a pesquisa for concluída.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa apresenta relevância científica com método adequado para atingir aos objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Check List anexado, totalmente preenchido.
- 2) Folha de rosto com campos preenchidos e com carimbo identificador e assinada por Alessandro

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-167
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep@unicentro.br