

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CIÊNCIAS EXATAS: PRÁTICAS E
DESAFIOS PERCEBIDOS POR DOCENTES DE CABIXI-RO**

Erlí Alves de Oliveira

Lajeado, fevereiro de 2014

Erlí Alves de Oliveira

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CIÊNCIAS EXATAS: PRÁTICAS E DESAFIOS PERCEBIDOS POR DOCENTES DE CABIXI-RO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, Centro Universitário UNIVATES, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências Exatas.

Linha de pesquisa: Epistemologia da prática pedagógica no ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Dr. Rogério José Schuck

Coorientadora: Dra. Maria Isabel Lopes

Lajeado, fevereiro de 2014

Erlí Alves de Oliveira

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CIÊNCIAS EXATAS: PRÁTICAS E DESAFIOS
PERCEBIDOS POR DOCENTES DE CABIXI/RO**

A banca examinadora de Erlí Alves de Oliveira a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências Exatas, na linha de pesquisa Epistemologia da prática pedagógica.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Rogério José Schuck – Orientador
Centro Universitário UNIVATES

Professora Dra. Maria Isabel Lopes - Coorientadora
Centro Universitário UNIVATES

Professora Dra. Márcia Jussara Hepp Rehfeldt
Centro Universitário UNIVATES

Professor Dr. Wolmir José Bockel

Professor Dra. Ledi Schneider

Lajeado, 16 de dezembro de 2014

RESUMO

O estudo teve, como finalidade, identificar práticas e desafios no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares no ensino de Ciências Exatas em escolas públicas da cidade de Cabixi-RO. Apontou desafios no sentido de verificar como acontece a inclusão de alunos e os obstáculos que interferem no avanço das ações desenvolvidas por docentes junto a alunos com necessidades especiais. Busca também compreender o processo de inclusão proposto pelo MEC e a maneira como está sendo desenvolvido, promovendo discussões e debates em oficinas pedagógicas que venham a contribuir para a melhoria da prática inclusiva no ensino de Ciências Exatas. Para tanto, apresenta o resultado de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, através de pesquisa bibliográfica, observações, entrevistas e questionários. Evidenciou-se que o processo de inclusão exige políticas compatíveis para sua garantia nas escolas. Percebeu-se muito interesse e comprometimento dos envolvidos em participar das atividades propostas e ajudar no seu desenvolvimento. Espera-se, com estes resultados, contribuir para que os alunos com necessidades especiais possam ter um melhor aproveitamento na escola e na sua vida social.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Obstáculos. Formação de professores. Qualidade da educação.

ABSTRACT

The study, intended to identify practices and challenges in the process of inclusion of pupils with special needs in regular classrooms in teaching Physical Sciences in public schools in Cabixi-RO. Pointed out challenges in order to verify how the inclusion of students and the obstacles that interfere with the progress of actions taken by teachers with students with special needs. It also seeks to understand the process of inclusion proposed by the MEC and the way this is being developed, promoting discussion and debate on educational workshops that will contribute to the improvement of inclusive practice in teaching Physical Sciences. It presents the results of a field survey with a qualitative approach, through literature, observations, interviews and questionnaires. It was evident that the inclusion process requires compatible policies for their security in schools. It was noticed much interest and commitment of those involved to participate and help in the proposed activities. It is hoped that these results contribute to students with special needs to have a better use in school and in their social life.

Keywords: Inclusive education. Obstacles. Teacher training. Quality of education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 O PROCESSO DE INCLUSÃO.....	12
2.1 Um breve histórico sobre o processo de inclusão.....	18
2.2 Políticas públicas da educação especial.....	25
2.3 Escolas especiais.....	30
2.4 Formação de professores.....	34
3 METODOLOGIA.....	41
4 PRÁTICAS E DESAFIOS - OFICINAS.....	49
4.1 Resultados e expectativas.....	53
4.1.1 Análise de resultados dos questionários aplicados aos professores, gestores e coordenadores pedagógicos.....	53
4.1.1.1 Categorias.....	53
4.1.1.1.1 Formação acadêmica dos docentes, dos coordenadores pedagógicos e gestores.....	54
4.1.1.1.2 Formação continuada dos professores, dos coordenadores pedagógicos e gestores.....	55
4.1.1.1.3 Percepção do professor, dos coordenadores pedagógicos e gestores para trabalhar a inclusão.....	56
4.1.1.1.4 Percepção do docente, dos coordenadores pedagógicos e gestores com relação à inclusão na escola.....	59
4.1.1.1.5 Socialização do aluno com deficiências no ambiente escolar.....	60
4.1.1.1.6 Contribuição do professor, dos coordenadores pedagógicos e gestores com a inclusão de alunos com deficiências.....	63
4.1.1.1.7 Percepção do professor em relação à inclusão.....	65
4.1.1.1.8 Percepção da equipe gestora quanto à legislação e permanência do aluno com deficiência na escola.....	66
4.1.1.1.9 Análise da equipe gestora quanto ao apoio pela Secretaria de Educação.....	68
4.1.1.1.10 Percepção do gestor quanto à acolhida do aluno com deficiência.....	68

5 ATIVIDADE PRÁTICA DESENVOLVIDA NA DISSERTAÇÃO.....	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICES.....	87
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS GESTORES.....	88
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES.....	89
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	90
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AO PROFESSOR DE CIÊNCIAS EXATAS.....	91
APÊNDICE E - OFICINA 03: PRÁTICAS E DESAFIOS NA CIÊNCIA.....	92

1 INTRODUÇÃO

Com a oportunidade de cursar o Mestrado em Ciências Exatas, o estudo veio ao encontro das minhas expectativas e da necessidade de compreender o processo de inclusão de alunos com deficiências em salas de aula, tendo em vista o meu desejo de contribuir com a educação em meu município. Destaco, ainda, que este estudo também é motivado pelo meu exercício de professor e que, a prática e o desafio para trabalhar com alunos com deficiência, começou em dezembro de 1991.

Tinha 19 anos e trabalhava em uma fazenda na colheita de milho, no município de Colorado do Oeste-RO. Em dezembro de 1991, houve um concurso público emergencial para professores, no qual concorri e fui aprovado para trabalhar na zona rural, a 80 km da sede do município de Colorado do Oeste. Assim, os supervisores me levaram até a escola, mostraram as dependências, as quais não contavam com energia elétrica, nem água. Todas as atividades da escola, como escriturária, manutenção e merenda, seriam de responsabilidade do professor, pois eu seria o único funcionário.

Assim, comecei a atividade, fazendo as refeições na escola e dormindo na casa de um pai de aluno. Notei que entre os alunos havia um aluno fora da faixa etária e que apresentava muitas dificuldades de aprendizagem, sendo, possivelmente, deficiente. Como eu era um professor emergencial e precisava mostrar resultados à secretaria de educação, passei a dar atenção especial a este aluno. Aproximadamente depois de um mês de trabalho, a mãe deste aluno compareceu na escola dizendo que seu filho já estava há quatro anos na escola e

nunca tinha aprendido nada e que agora, com apenas trinta dias depois de minha chegada, já escrevia seu nome. Dessa forma, como recompensa, me convidou para almoçar em sua casa todos os dias.

Fiquei um ano nesta escola e fui transferido para uma escola mais próxima da cidade como recompensa pelo resultado do meu trabalho. Em seguida comecei a cursar magistério noturno e me dedicar à profissão de professor. Concluí o curso do magistério em dezembro de 1995. No ano de 1996, ingressei na Faculdade de Educação e Cultura – AVEC – no curso de Pedagogia, a 120 km da escola em que trabalhava, no período noturno, e concluí em dezembro de 1998. Em 1997 eu fiz o concurso do Estado de Rondônia para professor e assumi em 10 de abril de 1997.

Em 1999 ingressei no curso de pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Rondônia e concluí no ano de 2000. Em 2001 ingressei na FAEC no curso de Gestão Escolar e Supervisão Escolar, concluindo em 2002. Em 2003 prestei vestibular na UNIR para cursar Licenciatura em Química, concluindo em 2008. Em seguida, também ingressei em uma pós-graduação em Conservação de Alimentos pela Faculdade de Ariquemes, porém não concluí. Em 2011 ingressei no Mestrado pela UNIVATES em Ensino de Ciências Exatas e Matemática, que concluí neste ano de 2014. Em toda minha trajetória, sempre pensei na prática e nos desafios para trabalhar com estes alunos que encontrei em 1991. Entretanto, naquela época eu era o único funcionário na escola; hoje, somos centenas de funcionários em uma única escola.

O objetivo geral deste estudo foi identificar práticas e desafios no processo de inclusão de alunos com deficiências em salas de aula regulares no ensino de Ciências Exatas na escola pública na cidade de Cabixi-RO, envolvida nesta pesquisa.

Os objetivos específicos atentam no sentido de verificar como acontece a inclusão desses alunos, identificar e analisar obstáculos que interferem no avanço das ações desenvolvidas pelos docentes junto aos alunos com deficiências na escola pública da cidade de Cabixi-RO. Almejou-se, também, compreender o processo de inclusão de alunos com deficiências proposto pelo MEC e como está

sendo desenvolvido por docentes em Cabixi. Assim, buscou-se contribuir com os educadores de Cabixi, promovendo discussões e debates em oficinas pedagógicas que venham a contribuir para a melhoria da prática inclusiva no ensino de Ciências Exatas.

Além disso, pretendeu-se também cooperar com os docentes da escola envolvida na pesquisa, principalmente na disciplina de Ciências, pois os alunos envolvidos no processo cursam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como foco o aprendizado do aluno em questão.

Os questionamentos que nortearam esta pesquisa foram: Como os professores estão trabalhando com os alunos com deficiências no ensino de Ciências Exatas na cidade de Cabixi? Que desafios são percebidos pelos docentes de Cabixi com relação aos alunos com deficiências?

A inclusão de alunos com deficiências na rede de ensino é um tema que está em constante discussão nas reuniões pedagógicas e eventos que envolvem os professores no município de Cabixi, localizado ao sul do Estado de Rondônia, tendo como fronteiras, a oeste, a República da Bolívia através do Rio Guaporé e, a leste, o Estado do Mato Grosso, através do Rio Cabixi.

Na cidade existem quatro escolas: duas são da rede Estadual de Ensino, sendo que uma atende nos três turnos do Nível Fundamental ao Médio e a outra atende a EJA (Educação de Jovens e Adultos), modular nos níveis seriados do Ensino Fundamental ao Médio e também oferece o Provão (Exame Nacional de Suplência) nos tempos determinados pela Secretaria de Estado da Educação. As outras duas escolas são da rede Municipal de Ensino que atende desde a creche até o Nível Fundamental.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada no Distrito do Planalto São Luiz, no município de Cabixi- RO, atende nos três turnos e também atende à rede Municipal de Educação do Ensino Infantil e Fundamental de 1º ao 4º ano.

A Escola Estadual de Ensino Fundamenta Chico Mendes está localizada no distrito Estrela do Oeste e atende do 5º ao 9º ano. Também atende à rede Municipal, no ensino Infantil e Fundamental de 1º ao 4º ano, nos turnos matutino e vespertino. Tais dados foram percebidos a partir de visitas de monitoramento realizadas na função de professor.

Os alunos das redes municipal e estadual são oriundos da zona rural e urbana, predominando os alunos da zona rural, os quais utilizam o transporte escolar para locomoção até a escola, e são atendidos nos períodos vespertino e noturno. Os alunos da zona urbana estudam no turno matutino. Esta pesquisa, então, surgiu a partir desta problemática e dos conflitos, presentes no cotidiano escolar, referentes à inclusão de alunos com deficiências nas escolas.

A presente pesquisa foi desenvolvida especificamente na disciplina de Ciências, em uma Escola Estadual de Jovens e Adultos da cidade de Cabixi/RO, que, há anos, recebe alunos com deficiências em salas comuns de ensino.

Na pretensão de compreender as diferentes dimensões que promovem ou não a inclusão, foram utilizados, na metodologia de pesquisa, estudos bibliográficos, através de consulta documental e pesquisa de campo com observações e entrevistas. A investigação da pesquisa foi de abordagem qualitativa e o diagnóstico de dados através da análise do discurso. Dessa forma, a metodologia foi voltada especialmente à análise qualitativa, baseada nos princípios da concepção múltipla da realidade, possibilitando a maior compreensão e aproximação do foco da presente pesquisa.

Seguindo essa linha de pensamento, na primeira parte do trabalho são apresentados os objetivos da pesquisa, os motivos que a nortearam e a justificativa, ressaltando a importância do desenvolvimento deste estudo. Na segunda parte a fundamentação teórica, em que é abordada a trajetória da educação inclusiva pautada em autores que fundamentam as propostas. Em seguida, na terceira parte, apresentam-se os procedimentos metodológicos que foram utilizados nesta proposta de estudo e, na última parte, os resultados esperados, o cronograma, as referências bibliográficas e os anexos.

Enfatizando os resultados obtidos nos trabalhos realizados ao longo do processo, pôde-se perceber o interesse e o comprometimento dos professores em participar e ajudar nas atividades propostas no projeto de pesquisa. Espera-se, com estes resultados, que os alunos com deficiências possam ter um melhor aproveitamento na escola e na sua vida social.

Dessa forma, o primeiro capítulo da dissertação apresenta uma introdução geral ao texto, com breve histórico da vida acadêmica do mestrando. O segundo capítulo expõe sobre o processo de inclusão, abordando as políticas públicas da educação especial e a formação de professores. O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada durante a pesquisa, o quarto aborda as práticas e desafios nas oficinas, os resultados e expectativas em relação ao processo de inclusão. No quinto capítulo são analisadas as categorias de professores, de coordenadores pedagógicos e gestores e, finalmente, no sexto capítulo as considerações finais.

2 O PROCESSO DE INCLUSÃO

O processo de inclusão, tanto em uma escola como em uma empresa, ou em qualquer entidade onde se trabalha com o público, se faz por meio de atitudes que envolvem todas as pessoas responsáveis por essa entidade.

Ressalta-se a necessidade de uma revisão e reflexão na prática diária do professor, não se retendo apenas ao ensino do aluno com deficiências, mas, num todo, englobando desde o seu compromisso com a comunidade até a responsabilidade com a instituição educacional na qual está inserido.

Fabris e Lopes (apud Malleta e Vilela, 2007, p. 147) destacam:

A escola hoje, mais que do nunca, é chamada a desempenhar novas funções, ao mesmo tempo em que, no desempenho deste papel social, ajuda a forjar o modelo de sociedade no qual está inserida. Assim, essa escola precisa ser analisada e estudada, considerando suas múltiplas demandas. Na redefinição de sua função social, a tão falada crise educacional parece nada mais ser do que uma adequação necessária para o contínuo exercício de sua tarefa institucional.

De modo geral, sabe-se que é grande a preocupação com as transformações que devem acontecer nos sistemas educacionais para que haja a inclusão de alunos com deficiências. Por exemplo, uma formação adequada dos profissionais que trabalham com estes alunos, bem como adequações físicas: portas alargadas, sinalização visual e tátil, barra de proteção, entre outras.

Precisa-se pensar em novos rumos que facilitem o acesso desses alunos à escola e sua permanência nela, eliminando barreiras existentes como a falta de

preparo do professor, falta de material pedagógico adequado, e construindo, coletivamente, condições para atender à diversidade dos alunos.

Dessa forma, urge refletir sobre o tema, contribuindo com sugestões a partir de um novo contexto. A inclusão de alunos com deficiência só terá êxito quando houver total engajamento de todos os profissionais envolvidos, ou seja, o professor regente da sala de aula que tem um ou mais alunos com deficiências e a equipe gestora – direção, supervisão e orientação. Todos precisam aceitar e entender o processo de inclusão.

Nesse sentido, Nogueira (2001, p.120) ressalta:

Para sua prática se faz necessária uma postura aberta para tudo e para todos, aberta aos seus saberes e aos seus não saberes. Exatamente este é o grande problema: estar aberto aos seus não saberes. Sem a postura de humildade e reconhecimento de seus não saberes, diante dos seus pares, o professor não se dispõe a realizar trocas com os demais especialistas.

Sabe-se que a inclusão dos alunos com deficiências em salas de aulas tem provocado muitas angústias relacionadas em como receber esses alunos, como trabalhar a interação deles com os demais. Levantam-se, assim, muitas indagações, tais como: as práticas de inclusão no cotidiano escolar têm contribuído para que os alunos com deficiências avancem em sua aprendizagem? O professor, com suas práticas pedagógicas, consegue atender às especificidades dos alunos com deficiências? Como a escola pode contribuir para que a inclusão aconteça significativamente? Como fazer para que a inclusão aconteça de forma satisfatória? Estas são algumas indagações que perfazem os caminhos da inclusão dos alunos com deficiências no espaço escolar.

De acordo com Mantoan (1997), não se trata apenas de incluir fisicamente. O que se pretende é criar as condições de inclusão de alunos com deficiências na aprendizagem, favorecendo a interação entre os alunos deficientes e os demais alunos da escola, para o que se impõe aprimorar a qualidade das respostas educativas da escola para todos.

Neste sentido, D'Antino (1997, p. 97), na sua fala, apresenta algumas características que ilustram o comportamento de alunos com deficiência mental, por

exemplo, comparados com os demais alunos inseridos no seu cotidiano, e os pensamentos dos envolvidos no contexto inclusão:

Deficiência mental corresponde a um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com outras limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, auto-cuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho, manifestando-se antes dos dezoito anos de idade.

O autor retrata a realidade vivida no contexto escolar, dimensionando as condições de falta de preparo dos professores e de material adequado, frente às diferenças dos alunos. Esses questionamentos refletem o pensamento dos envolvidos com a inclusão, e são necessários para que haja novos posicionamentos em busca da qualidade da educação para todos os alunos. Assim, falar, discutir, estudar, pesquisar sobre a inclusão de alunos com deficiência é uma forma de aprender a conviver com as diferenças, é aceitar e entender que as mudanças são necessárias para a concretização da inclusão de alunos com deficiências em salas de aula.

Podemos perceber a importância de uma formação adequada aos professores na fala de Nóvoa (1995, p. 28):

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, se faz durante [...].

Através da vivência do cotidiano escolar, durante a minha trajetória como professor nas escolas públicas, o tema “inclusão” de alunos com deficiências nas salas de aula sempre me preocupou no sentido de que uma educação de qualidade para todos exige muitos estudos, reflexões e novos posicionamentos. Tais fatos serviram para motivar o desenvolvimento de uma educação voltada ao princípio de educação para todos.

É fundamental aprofundar os conhecimentos teóricos, ampliar os limites e entender como as pessoas são respeitadas em suas individualidades, ou seja, como os alunos (as) com deficiências são potencializados, especialmente nas escolas. Além disso, é de suma importância que os docentes, através de estudos e em

oficinas pedagógicas, sejam desafiados à prática diária e à vivência do ensino voltado para a inclusão de alunos com deficiência.

Durante o desenvolvimento da presente pesquisa, houve um estímulo, durante as reuniões pedagógicas, à reflexão sobre as diferenças, para que os professores percebessem que precisam garantir o direito ao acesso e permanência de alunos com deficiências nas salas de aula, com êxito. Assim sendo, o município de Cabixi passa por um importante momento em que o compromisso ético e político com a sociedade tornam-se uma possibilidade de abrangência do conhecimento, melhorando a convivência em sociedade.

Nas últimas décadas, observamos com mais intensidade a necessidade de inclusão de alunos com deficiências em salas de aula. A Lei nº. 9394/96 é clara quando diz: “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, deve acolher e matricular todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças. Entretanto, também se sabe que isto não é suficiente para que este aluno tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

A preocupação com a inclusão de alunos com deficiências nas escolas vem gerando discussões entre os profissionais da educação e pessoas preocupadas com o desenvolvimento destas crianças e adolescentes. Tessaro (2005, p. 43) relata que:

O discurso da inclusão apareceu relativamente cedo no Brasil (anos 1960/70), mas, como aponta Castro (1997), apenas na década de 1980 é que começou a proliferar, quando foi criado, em 1986, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Nas discussões educacionais hodiernas é possível identificar preocupações com as práticas inclusivas, tendo em vista a amplitude dos problemas relacionados à inclusão. Sabe-se que é um campo complexo que envolve a família, os professores, os funcionários e toda a comunidade escolar. Todos, inevitavelmente, têm como dever construir uma sociedade justa e igualitária, e as instituições de ensino precisam adequar-se para atender essas especificidades, tendo o dever de, assim, oferecer aos educandos com deficiência um ensino de qualidade.

Para garantir o acesso e permanência dos alunos com deficiências nas escolas, não basta apenas levar em consideração as leis vigentes - é preciso que escola e comunidade adotem a preocupação com o desenvolvimento cognitivo e intelectual destes alunos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. Os atores do processo precisam desenvolver estratégias para um melhor aproveitamento do tempo que aluno com deficiência passa na escola.

O Programa Educação Inclusiva do Brasil (2004, p.18-19), destaca:

Com o objetivo de garantir, a todas as crianças e adolescentes, cabe à escola prever o encaminhamento para estudo de caso, bem como o conjunto de procedimentos a serem adotados pelo professor, pela coordenação pedagógica, pela direção, pelo professor especialista, pela família e demais envolvidos, para a análise do processo e planejamento das providências necessárias para favorecer a aprendizagem do aluno. Com o objetivo de garantir, a todas as crianças e adolescentes, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, toda escola deve desenvolver e regulamentar os procedimentos para a identificação de necessidades educacionais presentes no seu alunado. Há que se identificar tais necessidades, para que se possa planejar os passos posteriores, do atendimento a essas necessidades. Há que se identificar tais necessidades, para que se possa planejar os passos posteriores, do atendimento a essas necessidades.

No município de Cabixi-RO constatou-se, através de visitas às instalações físicas das escolas, que em quatro delas não foram encontrados os equipamentos para auxílio e locomoção dos alunos com deficiências. Acredita-se que é necessário que haja uma mudança de atitudes, dentro das organizações para que essas barreiras sejam rompidas. Assim, faz-se necessário que sejam elaboradas propostas diferenciadas de aprendizagem e formação de uma equipe de suporte contínuo para que seja efetivada a aprendizagem dos alunos com deficiências.

Conforme se percebe na citação acima, a escola deve reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adequando-se aos ritmos de aprendizagem, de forma a garantir uma educação de qualidade para todos. Deve ter uma boa organização e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas. Tais necessidades não se restringem apenas àquelas que são visíveis, mas também aos danos invisíveis, ou seja, aqueles que não são percebidos num primeiro olhar. Estes alunos também sofrem com a diferença e da mesma forma necessitam de estratégias diferenciadas para seu avanço na aprendizagem.

Lima (2003, p. 127) nos relata:

O dano real de um corpo, seja ele evidenciado na deficiência física, sensorial, ou intelectual, nos remete à nossa deficiência estrutural, furando o imaginário que tenta, por meio de ilusões e miragens, encobrir nossa divisão [...] Reconhecer a diferença é buscar desconstruir esse imaginário social que aproxima e equivale diferença à desigualdade.

Existem muitas dificuldades com relação à acolhida destes alunos na escola. Uma delas é a falta de preparo do professor, conforme relato de um professor durante apresentação do tema “Inclusão de alunos com deficiência” aos professores da Escola Estadual de Jovens e Adultos da cidade de Cabixi-RO. Na maioria das vezes, os professores cursam Pedagogia ou outra licenciatura, sem uma formação específica para assumir uma sala de aula com alunos com deficiência. Além disso, quando acontece uma capacitação voltada ao aluno com deficiência, é realizada de forma rápida e descontínua.

Os referenciais teóricos sustentam que o professor envolvido precisa, em primeiro lugar, reconhecer suas dificuldades e aceitar a mudança de sua prática pedagógica, buscando a devida capacitação, para que possa atender aos alunos com deficiência e realizar um trabalho produtivo tanto para ele como para o aluno. Segundo Lopes e Thomas (p. 22):

Em muitos casos, a inclusão de alunos especiais entre alunos ditos normais, em salas do ensino regular, o estar juntos em tempo integral não tem trazido os resultados esperados. Ao menos não na opinião de inúmeros professores que se sentem despreparados e sem apoio necessário para dar conta de atender indiscriminadamente todos os alunos.

O atendimento aos alunos com deficiências nas disciplinas de Ciências Exatas e, mais especificamente, na disciplina de Ciências, torna-se um desafio ainda maior, especialmente em sendo alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Estes alunos tiveram pouca oportunidade de estudar na faixa etária adequada e o avanço na idade dificulta o aprendizado. Os professores envolvidos com estes alunos tentam, de muitas formas, apresentar atividades que os ajudem a interagir e aprender com os demais alunos. Não raro, porém, a falta de preparo, tanto do professor como da instituição, dificulta o desenvolvimento do aluno.

Ao estudar a EJA, Ferreira (2009, p. 77) relata que:

Jovens e adultos com deficiências constituem hoje ampla parcela da população de analfabetos no mundo porque não tiveram oportunidade de acesso à educação na idade apropriada. Nos países economicamente pobres, está escondida, invisível na escola e nos vários espaços sociais. Em ambos os casos elas são privadas de oportunidades de aprendizagem formal e de desenvolvimento humano.

2.1 Um breve histórico sobre o processo de inclusão

Algumas pessoas preocupadas com o futuro dos deficientes, começaram a incutir a necessidade de um trabalho voltado para melhorar, de alguma forma, a vida escolar dos deficientes.

Segundo o Ministério da Educação, Brasil (2005, p. 35):

[...] inclusão significa criar escolas que acolham a todos os alunos, independente das suas condições pessoais, sociais ou culturais. Escolas que valorizam as diferenças dos alunos como oportunidade para o desenvolvimento dos estudantes, assim como dos professores, em lugar de considerá-los um problema a resolver.

Ao falar em inclusão social observa-se uma tendência em tratarem-se os conceitos de inclusão e exclusão como se fossem conceitos estanques: ou se está incluído ou se está excluído. Mas é preciso que se olhe dialeticamente para estes dois conceitos.

Exclusão e inclusão são conceitos intimamente ligados, sendo que nem sempre essa análise é realizada com a profundidade necessária. Nem tudo o que nos parece exclusivo o é realmente. Será que toda a criança que frequenta uma instituição especializada é uma criança excluída? Será que todas as crianças matriculadas em uma escola estão realmente inclusas? Essas são algumas indagações que devemos fazer para refletir e procurar respostas e práticas de ensino que melhorem a vida escolar destes alunos.

O que se tem observado na prática diária com os professores, é que o movimento de inclusão social faz com que muitas crianças, que anteriormente eram consideradas incapazes de frequentar qualquer programa de caráter educacional, pela gravidade ou complexidade de sua condição, na atualidade estejam sendo incluídas nos programas de ensino aprendizagem.

Para que o professor possa integrar o aluno no processo de reabilitação do aluno com deficiência na escola, é necessário buscar o que é educação de qualidade para cada pessoa. Isto exige uma análise que aponte para o que chamamos de inclusão com responsabilidade, que traz, implícita, a busca pela equidade, por oportunidades iguais, com respeito às necessidades de cada um. Para isso é preciso se edificar uma sociedade inclusiva, na qual cada cidadão tem o direito e a oportunidade de constituir-se como sujeito e como cidadão. De acordo com Carvalho (2000, p. 23):

No âmbito da educação escolar, há que se definir duas formas de exclusão: a que impede o acesso e o ingresso de pessoas com deficiência nas escolas regulares e a que expulsa as que ingressaram, mas não conseguem permanecer.

A escola, durante um longo período de tempo, que antecede a década de 1960, configurou-se em um dos espaços mais marcantes da exclusão, trabalhando com uma lógica de homogeneidade, que partia do princípio de que os iguais deviam ser agrupados entre os iguais. A escola tem, sistematicamente, feito seus planos de curso e planejamentos para um grupo igual de alunos, excluindo em seu espaço os considerados muito diferentes, principalmente aqueles que apresentam diferenças significativas, pessoas cuja diferença lhes confere um lugar social específico, tais como: crianças com deficiências diversas-motoras, cerebrais, auditivas e visuais, e, crianças com distúrbios globais do desenvolvimento.

Para estas, o acesso e permanência na escola se torna mais difícil, pois a escola alega que os alunos com deficiência necessitam de tratamento especializado, de lugar especial onde sua diferença possa ser tratada. Conforme Mazzotta (2003, p. 16):

Considerando as situações desconhecidas causam receio e falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribui para que as pessoas com deficiências fossem marginalizadas e ignoradas.

Aos alunos com deficiências resta, quando possível, o espaço de educação segregada. Esta é uma lógica perversa que coloca no indivíduo a suposta culpa por sua inclusão. Afinal, é ele o incapaz contra essa lógica que constrói o paradigma de inclusão e trabalha a construção da escola inclusiva.

Mas a escola inclusiva não é feita de boas intenções, é feita de ações concretas que possibilitam a todas as crianças o aprendizado. A construção da escola inclusiva é um projeto coletivo que passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde espaço físico dinâmico de sala de aula passando pelo currículo, formas e critérios de avaliação. É o que se chama de inclusão com responsabilidade, que implica no compromisso com o processo educacional por parte de todos que nele estão envolvidos; professores, pais, diretores, dirigentes, secretaria de educação e comunidade.

Incluir a pessoa com deficiência é um processo gradativo, atingindo parte das pessoas com deficiência, uma vez que a sociedade moderna é altamente competitiva. Alunos com deficiências que se mostram incapazes de realizar tarefas simples do dia a dia, devem ser reabilitados adequadamente, não podem ser integrados. Mas basta olharmos para a natureza para perceber que a diversidade é a regra. Não há homogeneidade entre os homens. Não podemos admitir basear nossos pensamentos e ações na ideia dos iguais entre os iguais.

É notório que a inclusão de verdade, aquela que realmente acontece, tem grande importância em salas de aula de ensino, assim como o aprimoramento do corpo docente para lidar com as diferenças, pois a inclusão traz muitos benefícios aos que dela usufruem. Possuir uma deficiência não significa verdadeiramente uma incapacidade para aprender ou compreender.

Há benefícios da educação inclusiva para todos os estudantes com deficiências que podem ser encontrados nas escolas públicas, como, por exemplo, a adequação das instalações físicas com a acessibilidade, a utilização de material específico – tecnologias assistivas, e muitos outros benefícios encontrados ainda na legislação, como relata a LDB 9694/96 em seu artigo 4º no inciso III que ampara ao aluno com deficiência.

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Os professores envolvidos com alunos com deficiências desenvolvem apreciação pela diversidade individual quando o aluno com deficiência aprende a fazer, sozinho, atividades para as quais antes necessitava da ajuda do outro. Assim, adquirem experiência direta com a variação natural das capacidades humanas.

Estudantes sem deficiências têm maior acesso a uma gama mais ampla de modelos de papel social, atividades de aprendizagem e redes sociais, o que os torna mais bem preparados através da educação em salas de aula para a vida adulta em uma sociedade diversificada.

Alunos com deficiências têm demonstrado crescentes responsabilidades e aprendizados com o outro. Para julgar corretamente, então, as possibilidades de desenvolvimento e aprendizado do deficiente, é necessário saber que suas relações interfuncionais se formam de maneira peculiar e diferente. Nesse sentido, a relação com o ambiente é privilegiada, uma vez que o sujeito interioriza determinadas ações considerando os recursos funcionais que construiu por meio do avanço na aprendizagem (competências motora, cognitiva, sociais e linguísticas), como condições para a realização de seus objetivos.

No século XIII surge a primeira instituição com o fim de acolher as pessoas com deficiências, localizada na Bélgica. Deste período em diante surgiram muitas pessoas preocupadas com o futuro das pessoas com deficiências e com os bens que estas pessoas adquiriam no decorrer da vida, seja pelo seu próprio esforço como por herança. As pessoas com deficiência adquiriram, então, o status de criaturas de Deus. Eram vistas como anjos divinos, ou outras entidades malignas; havia um paradoxo religioso e teológico envolvendo este período.

Na sequência, Skiliar (1997, p.19) relata:

Atitudes contraditórias se desenvolvem diante das pessoas com DM: um eleito de Deus ou um representante do castigo divino: anjinho ou um para-raios da vingança celestial que vai receber, em lugar da aldeia, a cólera divina.

Com o passar do tempo, alguns estudiosos começaram a enxergar estas pessoas de forma diferente. Como Maria Montessori, em 1898, que propôs uma

educação moral aos alunos com deficiências, considerando-os muito mais um problema pedagógico do que médico.

De 1909 a 1936, houve um retrocesso nas concepções de reconhecimento dos deficientes que beiraram a volta da queima em fogueiras, considerando a periculosidade destas pessoas, assim como a ideia de reduzir a sua inutilidade perante a sociedade, exigindo que produzissem algo enquanto não estavam sob vigilância.

Com relação à aprendizagem, Beyer (2002, p.124-125) nos relata:

[...] a aprendizagem e a ampliação das condições cognitivas irá variar conforme o grau do autismo. Porém, vale recordar o desafio lançado por Vygotsky com o bem conhecido conceito da zona de desenvolvimento proximal, zona essa que se dimensiona em cada individualidade. Esse conceito defende a ideia de que ninguém está fora do alcance da ação pedagógica produtora de mudanças.

Durante muitos anos o processo de inclusão enfrentou muitas dificuldades e foi desenvolvido de forma insatisfatória, prevalecendo a desigualdade social, em que os alunos com deficiências se destacavam por possuírem características diferentes das ditas normais. Em consequência disso, existia pouca preocupação com a educação e socialização dos alunos deficientes. Para a sociedade em geral, eram vistos como obstáculos para o funcionamento das escolas.

Estes discursos fizeram parte do século XIX. Somente no fim da Idade Média e início da Idade Moderna, os deficientes passaram a ser alvo de interesse pela parte médica e religiosa. Assim iniciou-se uma nova fase na vida das pessoas portadoras de alguma deficiência. Começaram a surgir pessoas que eram contratadas para ensinarem os portadores de necessidades especiais e, aos poucos, também lhes ensinavam a ler e a escrever, contradizendo as palavras de alguns filósofos.

No Brasil, o período de 1957 a 1993, é marcado por iniciativas de atendimento aos deficientes. Vários movimentos foram instituídos, mas somente através da Lei de Diretrizes e Bases, LDB 4024/61, a Educação Especial no Brasil aparece com mais força, pela primeira vez, apontando que a educação dos

excepcionais deve no que for possível, acontecer de acordo com suas deficiências, enquadrando-se no sistema geral de educação.

De acordo com Mazzotta (1999, p.15), “a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de necessidades especiais é atitude muito recente em nossa sociedade”. Podemos justificar essa declaração com a aprovação, das leis citadas em seguida, com suas datas de publicação.

O PNE - aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014-, especialmente em sua Meta 4, garante acesso às pessoas com necessidades especiais nas salas de Ensino Comum e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, conforme texto abaixo:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Acredito que o PNE veio assegurar os direitos de acesso, mas precisa-se ainda muito de humanização dos profissionais que atuam na educação, de formação continuada, de recursos e, principalmente, de atendimento aos familiares e profissionais que atuam diretamente com esses jovens com necessidades especiais.

Como é descrito, a nova Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 4º, inciso III, novamente garante acesso gratuito aos alunos com deficiência na rede regular de ensino e prevê atendimento educacional especializado na escola de ensino comum.

Art. 4º inciso III declara que o - atendimento educacional especializado é gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Segundo Ribeiro, (2003, p.48):

O pressuposto da inclusão é que a escola ofereça oportunidade de aprendizagens a todos indistintamente, respeitando a diversidade de sua clientela, permitindo o desenvolvimento individual e coletivo de seus alunos

e profissionais. Esta intenção deve explicitar no projeto pedagógico da escola, de modo que o currículo proposto seja dinâmico e flexível, permitindo o ajuste pedagógico com as peculiaridades de cada aluno.

Nesse sentido, as políticas públicas têm demonstrado avanços significativos como a aprovação do PNE, e o contexto da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que, em seu artigo 29, vem garantir a melhoria, atendimento, e ingresso das pessoas com necessidades especiais dentro das salas de ensino regular, além de oferecer formação continuada a professores, atendimento individuais nas salas de AEE, dentre outras articulações garantidas pelos seus incisos e parágrafos que destacamos a seguir:

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência,

Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

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

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

II - a oferta do atendimento educacional especializado;

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

IV - a participação da comunidade escolar;

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

VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais.

Relacionada ainda a esta problemática a resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as diretrizes curriculares que trata do projeto político pedagógico, dos recursos e do atendimento ao aluno com deficiência como transcrito a seguir:

Art. 41 O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Parágrafo único. Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Art. 42 O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

Como exposto acima, as leis garantem o direito das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade nas redes de ensino comum e nas salas de recursos, com garantia de uma proposta que se aproxime de suas necessidades educacionais, por profissionais que contribuam com sua autonomia e desenvolvimento no ensino aprendizagem e no convívio social.

2.2 Políticas públicas da educação especial

A necessidade de uma política de educação especial foi se delineando nos anos 70, quando o MEC assumiu que a clientela da educação especial é a que “requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade” (BRASIL, 1999). Em 1986 a expressão “alunos excepcionais” foi substituída por “alunos portadores de necessidades educacionais especiais”. Em 1990, finalmente, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos na cidade de Jontiem, na Tailândia.

Esta Conferência foi destinada especificamente para tratar de alunos com necessidades educacionais especiais, com o objetivo de “construir um sistema de qualidade para todos e adequar a escolas às características e necessidades de seus alunos, promovendo a inclusão escolar de todos no sistema educacional” (UNESCO,1990). Os países se reuniram em Salamanca, na Espanha, e cada país assumiu este compromisso. A UNESCO (1994, p. 61) declara que:

No princípio fundamental da escola inclusiva é que todos deveriam aprender juntos, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder a diversas necessidades de seus alunos, acomodando tantos estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

Pela Constituição Federal, Capítulo II, Seção I, art. 205, “a educação direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”. Além disso, o artigo 208, inciso III reassegura “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2007, p. 14) conceitua a Educação Inclusiva como:

[...] uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando a atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. Compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional.

Entende-se que todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade e muitos esforços já foram empreendidos no sentido de promover a igualdade de direitos. Isto se justifica pelo simples direito de acesso garantido na legislação em vigor.

Mantoan (1997, p. 117) sustenta esta ideia quando diz:

A inclusão escolar é incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação. Esta opção de inserção tem como meta principal, ação, deixar nenhum aluno no exterior do ensino regular; desde o início da escolarização, e questiona o papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades, porque o deficiente mental tem o direito de se desenvolver como as demais pessoas, em ambientes que não discriminam, mas valorizam as diferenças.

Nesse raciocínio, Mantoan (1997, p. 117) defende a possibilidade de um desenvolvimento pessoal e social a partir da convivência entre os diferentes. Diante da ansiedade em atender a diversidade, a escola precisa buscar as transformações

necessárias que correspondem às necessidades específicas de todos. Nesse processo, o desafio da escola é produzir uma nova cultura, em que as diferenças sejam respeitadas e acolhidas sem preconceito, para assim concretizar a inclusão com qualidade.

Segundo Scotto (1996, p. 5):

A escola, enquanto espaço público deve ser identificada como “lócus” de livre expressão/manifestação das diferenças e se constituir num espaço em que os diálogos e as negociações se tornem rotinas, na medida em que aí circulam valores, se formam opiniões, se constroem/rebatem argumentos e se evidenciam ou se camuflam atitudes. É nessa convivência democrática com as diferenças e os conflitos decorrentes que podemos, a todo instante, exercitar a capacidade de escolher/decidir/discernir entre o justo e o injusto, em permanente interlocução. Assim, a instituição escolar pode e deve ser vista como espaço democrático, em que os interesses comuns e os particulares encontram espaço para manifestação, bem como, as diferenças e as especificidades podem, livremente, vir a encontrar palco e cenário para discussões.

As ideias da autora baseiam-se no rompimento com qualquer tipo de segregação, assim acreditando que todo tipo de relação dentro de uma escola precisa ser democrática, pois onde há democracia, conseqüentemente, há inclusão. Neste mesmo sentido, Mantoam (1997, p. 120) ressalta que:

De certo que o princípio democrático de “educação para todos” só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os deficientes em geral. Há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar um sistema como apto a oferecer oportunidades educacionais a seus alunos, de acordo com as especificidades de cada um, sem cairmos nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

Nessa direção entende-se que a inclusão é possível num ambiente onde as relações são humanas, onde há respeito no convívio entre as pessoas, possibilitando relações amplas e aprendizagem num contexto considerado de qualidade a partir da convivência entre os diferentes. Cabe ressaltar que a inclusão é um processo social muito complexo, no entanto é necessário que seja constantemente estimulado e valorizado de muitas formas a fim de colaborar com a integração dos alunos com deficiência.

Segundo Perrenoud (2002, p. 41), os alunos podem aprender juntos, embora com objetivos, tempos e processos diferentes. O autor afirma:

Não estamos falando da individualização do ensino, e sim dos percursos de formação, ou seja, de experiências formadoras presentes nos mesmos. Quando as pessoas pegam o metrô, raramente estão sozinhas, mas cada uma delas segue seu próprio itinerário. Elas encontram outros passageiros, percorrem um trecho do caminho com eles e depois se separam, porque suas rotas são diferentes. Portanto, não se trata de transformar a escola em uma série de “aulas particulares”, nem de colocar cada aluno diante de uma tela. O caminho que é individualizado, não a relação pedagógica.

A partir do exposto, é possível compreender que cada ser tem um ritmo de aprendizagem, uns aprendem com mais facilidade, outros precisam de mais tempo, enfim, cada um possui suas peculiaridades e precisam ser consideradas, mesmo que seja preciso utilizar várias metodologias, pois não existe apenas uma forma para ensinar. Respeitando a individualidade, os limites de cada aluno com deficiência e buscando trabalhar também de forma coletiva para promover a interação social e cognitiva do educando, o professor poderá obter melhores resultados em sua prática pedagógica.

Também é oportuno ressaltar que o direito à igualdade foi oficializado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96 que determina que todos os alunos com necessidades educacionais especiais devem estar incluídos e devem ser atendidos em salas de ensino regular, enfatizando a importância e urgência de promover-se a inclusão educacional como elemento transformador da sociedade. A Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 estabelece:

Capítulo V - Da Educação Especial: 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: § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial; § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas escolas comuns de ensino regular; § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”...(BRASIL, 1996).

O artigo 58 estabelece que sejam oferecidos amparo legal, serviços de apoio, quando necessários, no caso de alunos com deficiências que necessitam de cuidadores em sala de aula. Ainda ressalta que a educação especial é “dever

constitucional do Estado”, reforçando a compreensão do direito da pessoa com deficiência ao estudo.

A Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece no seu artigo 59:

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III professores com especialização adequada ao nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

No artigo 59, estabelece que as escolas devem ser adequadas no que diz respeito aos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender” às necessidades dos alunos com deficiências.

Considerando o contexto, é possível identificar que a Lei de Diretrizes e Bases marcou a democratização das oportunidades educacionais com mais intensidade no ensino regular, sendo assim, a inclusão passou a ser reconhecida em um novo contexto educacional. O termo inclusão implica uma educação democrática e comprometida com os interesses e necessidades de todos os alunos, principalmente daqueles que apresentam alguma deficiência, e sabemos que é complexo. Nessa direção cita-se, em Brasil (2005, p. 32) que:

[...] a educação inclusiva vai muito além da presença física do aluno no ensino regular. Não é aquela que só aceita as diferenças, mas faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo, na qual, compreender pessoas com NEE significa entendê-la a partir de seu próprio marco de referência. Não basta reconhecer e aceitar a diferença. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã em respeito às diferenças.

Diante do exposto, identifica-se que é necessário investir nas mudanças, pois não basta apenas aceitar as diferenças, é preciso investir na formação de professores para trabalharem com a inclusão e serem capazes de organizar espaços acessíveis aos alunos com deficiências, caso contrário o ensino encontrar-se-á

fragilizado pela falta de investimento suficiente na educação. De acordo com Goldfeld (1997, p. 32):

A escola deve promover o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo moral e social dos alunos com necessidades educacionais especiais e ao mesmo tempo facilitar-lhes a integração na sociedade como membros ativos. Mas, para que isto aconteça, é importante que o indivíduo portador de necessidades educacionais especiais seja visto como um sujeito eficiente, capaz, produtivo e, principalmente, apto a aprender a aprender.

O aluno com deficiências que é capaz de realizar tarefas simples, ou aprender a ser sociável e agir de forma segura na sociedade é fruto de uma escola que se importa e se interessa pela sua vida escolar. Muitos desses alunos estudaram em escolas especiais que oferecem um estudo voltado especialmente ao aluno com deficiência, seja ela qual for.

2.3 Escolas especiais

Apesar de algumas iniciativas, os programas de educação para deficientes não apresentaram grandes avanços. Somente no início do século XX começaram a surgir escolas destinadas às pessoas com deficiências. Essas escolas segregavam os deficientes pelo simples fato de serem exclusivas a estas pessoas. Em muitos lugares do mundo surgiram escolas para surdos, cegos e para outras deficiências.

Surgiram, então, os asilos e, posteriormente, os centros de ensino especial, como Associação de Pais Amigos dos Excepcionais (APAE). Nessas escolas os deficientes puderam ser apoiados e aprenderam a superar suas dificuldades, encontrando espaço para demonstrar habilidades técnicas e profissionais.

Segundo Mazzotta (1993, p. 26):

Escola especial ou escola de educação especial é aquela organizada para atender exclusivamente alunos classificados como excepcionais, portanto, não atende alunos ditos normais. Algumas escolas atendem somente um tipo de aluno excepcional, por exemplo, alunos deficientes mentais, ou alunos deficientes auditivos, ou deficientes visuais, etc. Outras escolas especiais proporcionam atendimento de alunos com diferentes tipos de excepcionalidades.

As escolas podem ser divididas de acordo com seu regime de funcionamento: as que recebem alunos da comunidade em horário parcial ou integral ou as escolas residenciais, que são aquelas organizadas de modo a possibilitar ao aluno deficiente residir na própria escola.

De acordo com o mencionado, percebe-se que esse tipo de atendimento educacional reduz ou até mesmo diminui as oportunidades de convívio do aluno com deficiências com seus familiares, vizinhos, e com a sociedade em geral, o que acaba provocando a estigmatização desses alunos, alvos de tanto preconceito. Diante disso, observa-se que a escola, considerada comum, para oferecer um atendimento adequado a seus alunos, deve dispor de todos os recursos necessários para proporcionar aos educandos oportunidades significativas, tanto na aprendizagem como no convívio social.

A Associação dos Pais Amigos dos Excepcionais (APAIE) é um movimento que se destaca no país pelo seu pioneirismo. Nasceu no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954, na ocasião da chegada ao Brasil de Beatrice Bemis, procedente dos Estados Unidos da América, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma portadora de Síndrome de Down.

Motivados por Beatrice Bemis, um grupo congregado de pais, amigos, professores e médicos de excepcionais fundou a primeira APAIE no Brasil. A primeira reunião do conselho deliberativo ocorreu em março de 1955, na sede da sociedade Pestalozzi do Brasil. Esta instituição colocou à disposição parte de seu prédio para que instalassem uma escola para crianças excepcionais, conforme desejo de professores La Fayette Cortes. A entidade passou a contar com a sede provisória onde foram criadas duas classes especiais com cerca de vinte ações.

A escola desenvolveu-se, seus alunos tornaram-se adolescentes e necessitavam de atividades criativas e profissionalizantes. Surgiu, assim, a primeira Oficina Pedagógica de atividades ligadas à carpintaria para deficientes no Brasil, por iniciativa da professora Olívia Ferreira. De 1954 a 1962, as APAIES surgiram no Brasil. No final de 1962, doze das dezesseis existentes nesta época encontraram-se em São Paulo para a realização da primeira reunião nacional de dirigentes

apaeanos, presidida pelo médico psiquiatra Dr. Stanilsau Krynsky. Participaram as Apaes de Caxias do Sul, Curitiba, Jundiaí, Muriaé, Natal, Porto Alegre, São Leopoldo, São Paulo, Londrina, Rio de Janeiro, Recife e Volta Redonda, conforme dados encontrados na revista eletrônica Apae Brasil. Assim, se passou a discutir, no Brasil, a questão da pessoa com deficiência com um grupo de famílias, que trazia para o movimento suas experiências como pais de deficientes e, em alguns casos, também como técnicos da área.

A criação de Federação de APAES deu-se no dia 10 de novembro de 1962, e funcionou durante vários anos em São Paulo no consultório do Dr. Stanislaw Krynsky. O primeiro presidente da diretoria provisória eleito foi o Dr. Antônio Clemente Filho.

A Federação, a exemplo de uma APAE, se caracterizava por ser uma sociedade civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional, com duração indeterminada, congregando como filiada as APAES e outras entidades congêneres, tendo sede e fórum em Brasília-DF. O movimento logo se expandiu para outros capitais e depois para o interior dos estados. Hoje, decorridos mais de cinquenta anos, são mais de duas mil entidades espalhadas por todo o Brasil e do mundo na sua área de atuação.

É uma explosão de multiplicação verdadeira, notável sob todos os aspectos, levando-se em conta as dificuldades de um país carente no campo educacional e mais ainda na área de educação especial. Este crescimento vitorioso se deu graças à atuação da Federação Nacional e das Federações Estaduais, que, seguindo a mesma linha filosófica da primeira, permitiram e incentivaram a formação de novas APAES. Estas, através de congressos, encontros, cursos, palestras, etc., ajudaram a sensibilizar parte da sociedade, assim como viabilizaram mecanismos que garantiram os direitos da sociedade, da cidadania da pessoa com deficiência no Brasil.

A APAE vem a ser constituída, integrada por pais e amigos de uma comunidade significativa de alunos com deficiências, contando, para tanto, com a colaboração da sociedade em geral, do comércio, da indústria, dos profissionais

liberais, de políticos, enfim, de todos quantos acreditam, apostam e lutam pela causa das pessoas deficientes.

A entidade em grande parte, apesar de gozar do registro como associação, utilidade pública em todos os quadrantes federal, estadual e municipal, defronta-se com as mais diversas dificuldades, essencialmente no tocante à pessoal e à questão financeira. Estes últimos recursos talvez sejam insignificantes, se comparados à importância do compromisso que todos integrantes do movimento tem diante da sociedade, da família, da própria pessoa com deficiência (Dona Alda Moreira Estrázula, fundadora da APAE (texto digital).

Entende-se que é compromisso da escola, como instituição de ensino, criar alternativas metodológicas para que o aluno especial ingresse e sinta-se incluído no ambiente escolar com naturalidade. As escolas têm buscado alternativas educacionais através de metodologias voltadas ao ensino de alunos com deficiências, cujo objetivo é incluí-los de forma a garantir o direito dos mesmos em aprender e conviver socialmente.

No entanto, mesmo existindo uma legislação específica, ainda se percebe que não é suficiente para que seja cumprida, devido a uma série de fatores que dificultam e impedem a sua aplicação. É fácil identificar que os estudiosos que visam à transformação de nossa sociedade, vêm debatendo sobre a responsabilidade do professor para com seu aluno. Segundo Nóvoa (1992, p. 98):

O avanço contínuo das ciências e a necessidade de integrar novos conteúdos impõem uma dinâmica de renovação permanente, em que os professores têm de aceitar mudanças profundas na concepção e no desempenho da sua profissão. É preciso evitar o desajustamento e a desmoralização do professorando, bem como o crescente mal-estar docente, pois um ensino de qualidade torna-se cada vez mais imprescindível.

Percebe-se que é importante o professor acompanhar as mudanças que acontecem no sistema educacional, a fim de refletir sobre suas condições de ensinar seus alunos. Ele precisa perceber os conflitos e as dificuldades que permeiam todo o processo, a fim de interagir com suas propostas de intervenções, que objetivam corresponder às necessidades dos educandos.

2.4 Formação de professores

A comunicação constitui-se em um dos maiores e mais complexos desafios com que se depara o indivíduo no contato com pessoas deficientes, principalmente no tocante à educação. É necessário, portanto, que os professores e equipes gestoras das escolas busquem formas alternativas que sejam viáveis para cada criança ou jovem aprender a se comunicar e viver em sociedade com o mínimo de dignidade e respeito.

Segundo Gaio (2004, p.15):

É inegável o esforço que tem sido feito no campo das sociedades solidamente organizadas no sentido de estabelecer espaços de direitos aos deficientes, sejam motores, visuais, auditivos ou mentais. Este esforço inclusive tem sido resultado de um momento oriundo dos próprios deficientes, o que implica dizer que, enquanto seres sociais, tem exercitado o espaço da cidadania.

Na vida acadêmica, a intervenção de um professor é vital para o desenvolvimento do aprendizado do indivíduo. O docente se baseia, na maioria das vezes, nos “Parâmetros Curriculares” e nas sugestões de conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento que estudou, no entanto, estas práticas não condizem com as necessidades específicas dos alunos com deficiências.

Os conteúdos das disciplinas predominantes nos meios acadêmicos são os que têm menos importância no currículo individual, enquanto as competências pessoais e sociais têm uma dimensão a que os docentes de uma maneira geral não estão habituados. Práticas vividas em sala de aula e reuniões pedagógicas em que os professores trocam experiências, estudam, compartilham conteúdos, planejam suas aulas são fundamentais para conseguir êxito educativo no trabalho com as pessoas com deficiências.

Em função da importância da formação de professores na sociedade brasileira, nota-se a necessidade de rever a definição do papel da escola frente à comunidade escolar para que ocorram novas significações no processo ensino-aprendizagem. Segundo Araújo (2003, p. 165), “o conhecimento é o patrimônio constitutivo da cultura, que possibilita aos homens viverem o seu processo de

humanização”. Assim afirma que é preciso superar a visão mecanicista da educação, pois, hoje, a educação é um processo ativo, dinâmico, que possibilita a participação dos sujeitos, portanto, se faz necessário que sejam observadas as práticas desenvolvidas nas universidades formadoras de educadores, para que os professores sejam os mediadores da aprendizagem e não os sabe-tudo de conteúdos.

Nesse mesmo sentido, Araújo (2003, p. 8) escreve que “os programas de formação docente encontram-se, na maioria das vezes, impregnados dessa concepção empírica de que basta saber fazer”. Ressalta que o bom educador é aquele que consegue utilizar as teorias adquiridas na formação continuada. Ainda segundo Marques (2003, p. 32), os professores “necessitam ser educados para passarem de um reprodutor autônomo e um repetidor de conhecimentos prontos para o de um dinâmico produtor de novos conhecimentos desenvolvidos junto aos seus alunos e aos seus pares”. Critica a educação centrada no professor e propõe a educação que mobiliza um trabalho em equipe, em que se privilegia a discussão e a troca de ideias.

É importante que os professores percebam suas próprias dificuldades e busquem superá-las. De acordo com Mazzeu (1998, p. 68), para isso é necessário:

[...] que o professor se aproprie e crie instrumentos de trabalho (procedimentos, técnicas, materiais didáticos) e, ao mesmo tempo, desenvolva um discurso significativo, fundamentado teoricamente, que possibilite compreender esses problemas e reorientar a prática no sentido da superação deles.

Na visão de Mazzeu (1998), o educador precisa estar em constante busca de novos conhecimentos, de novas formações, evitando a reprodução do conhecimento, e sim, fomentando a reflexão sobre sua prática em busca do aperfeiçoamento. Sem dúvidas, a reformulação da prática torna-se mais consistente à medida que o professor participa de mudanças, refletindo, criticando e atuando em conjunto com outros profissionais.

Perante esta colocação, é importante ressaltar que Paulo Freire foi um dos primeiros teóricos a instituir a reflexão como um dos elementos essenciais para a prática pedagógica docente. Nessa perspectiva, critica qualquer prática

descontextualizada através de informações científicas e defende teorias sobre a prática docente a partir da reflexão crítica. Afirma que a prática reflexiva possibilita ao educador pensar a sala de aula, a vida, a existência humana, com isto, ele poderá perceber se está alcançando seus objetivos, ou não, e, conseqüentemente, aprender com sua própria prática. Nessa direção, Freire (2001, p. 43) afirma: “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Para Freire, a reflexão crítica deve constituir-se como orientação importantíssima para a formação dos professores.

Imbernón (2001, p. 48-49) acrescenta sobre o professor reflexivo:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Dentro dessa abordagem, a formação contribui para que o docente melhore sua prática, caso sinta necessidade, reformulando seus conhecimentos através de análises, como também, permite alterações nas organizações de seus trabalhos a fim de promover o desenvolvimento integral de seus alunos, com mais qualidade. Ainda Freire (1996) critica o acúmulo de conteúdos desvinculados da realidade com a prática. Conforme Freire (1996 p. 43-44):

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário á reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. “O “seu distanciamento epistemológico da prática” “enquanto objeto e análise, deve dela” aproximá-lo” ao máximo.

Constata-se que o autor deixa claro que a teoria precisa ser próxima da realidade para que o resultado seja satisfatório; para ele faz-se necessário que a teoria seja colocada em prática. Assim, a formação continuada possui um papel relevante para que o professor mantenha a qualificação e atenda às necessidades de seus alunos. Neste contexto, considera-se fundamental uma mudança de atitudes dos educadores, pois precisam adotar metodologias ativas e flexíveis, através das quais o processo ensino-aprendizagem acontece de forma cooperativa, integrado e

interdisciplinar. O estudante sente-se estimulado a buscar informações, a trabalhar em equipe, enfim, os conteúdos tornam-se os meios de ensino e não o fim.

Além disso, vale lembrar o que diz a LDBEN (1996): “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” é um direito garantido, real e urgente a ser tratado e principalmente de forma séria e comprometida. Seguindo o mesmo pensamento, Ferreira (2005, p. 46) afirma:

A formação de educadores para uma escola inclusiva não se restringe a cursos de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento e outros que são oferecidos em diferentes instâncias educacionais. À reflexão individual sobre a prática em sala de aula deve se somar ao conhecimento científico já existente sobre estratégias de ensino mais dinâmicas e inovadoras.

Entende-se a fundamental importância da capacitação humana, porém, a reflexão do seu próprio trabalho é essencial para a qualificação do professor. Aponta-se ainda a necessidade de aperfeiçoamento dos professores para atuarem com alunos com deficiência. Omote (2003, p. 161) afirma:

Poderão ser formados professores de educação especial especializados, competentes para identificar as necessidades especiais de comunicação, para definir, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas; esses professores precisam também ser competentes para trabalhar em equipe, assistindo o professor nas práticas necessárias para a construção de um ensino inclusivo capaz de atender alunos com tais necessidades especiais.

A partir do exposto, a formação do professor é vista como um ponto positivo, visto que a cada dia surgem mais desafios no contexto educacional, e para superá-los são necessários educadores bem preparados. Libânio (1998) também acredita que a formação continuada leva os professores a uma ação reflexiva. Afirma que, após o desenvolvimento de sua prática, podem reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante as aulas.

Outra questão fundamental é relacionada à formação de professores que trabalham com alunos especiais, pois, sem dúvida, devem ter formação específica para esta função que atenda aos objetivos da educação inclusiva. Também é de

fundamental importância o papel da gestão escolar, pois pode proporcionar implementações de ações de formação através de vários procedimentos, como formações em nível de aperfeiçoamento em inclusão de alunos com deficiências. Além disso, a gestão precisa desenvolver ações coletivas e assegurar essas formações no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Conforme Mercado (1999, p. 101):

Trabalhar em equipe não é apenas tomar conhecimento de fatos e decisões numa reunião conjunta e cumprir mecanicamente determinações comuns. É participar efetivamente de um processo que tem início na apropriação da intencionalidade de um projeto, mediante a tomada de consciência dos objetivos e do sentido da situação, participar do planejamento das ações, e dos momentos de avaliação e de reorientações.

Entende-se que o trabalho em equipe precisa ocorrer de forma compartilhada, sendo assim, é fundamental que o (Projeto Político Pedagógico da Escola) – PPPE apresente ações de formação, incluindo aspectos ligados ao estudo das necessidades específicas dos alunos (as) com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, como também, estudos que envolvem o tema exclusão e diversidade.

Mittler (2003, p. 35) fala sobre as propostas da educação inclusiva relacionadas à formação de professores e diz: “A inclusão implica que todos os professores têm direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”.

Dentro desta perspectiva, compreende-se a importância de adaptações curriculares para atender às diversidades. É importante que a escola seja um dos principais espaços para a formação, pois a troca de experiências é fundamental no processo de inclusão. Embora os sistemas educacionais tentem adaptar-se, introduzindo mudanças em relação à inclusão, percebe-se que nossas escolas não estão preparadas para atender satisfatoriamente as diferenças. Contudo, a escola precisa sentir-se desafiada a buscar os meios que favoreçam a inclusão, tais como o envolvimento dos gestores, a parceria das famílias e a formação de professores.

As escolas necessitam de readaptações para receber e acolher a todos, pois alguns alunos requerem especificidades e cuidados especiais. Os gestores também precisam de formação para que possam agir e mediar as ações inclusivas.

O papel dos gestores é fundamental para que as mudanças educacionais que visam à inclusão realmente aconteçam. Essas mudanças precisam começar pela gestão, que precisa assumir novos modos de gerir a escola, visando ações coletivas. Pode-se dizer que o gestor tem o papel de influenciar toda a comunidade escolar para que o processo de inclusão aconteça de forma satisfatória, sendo este considerado o principal ator na organização e tomada de decisões. Conforme afirma Libâneo (2005, p. 370):

O funcionamento da escola e, sobretudo, a qualidade da aprendizagem dos alunos dependem de boa direção e de formas democráticas e eficazes de gestão do trabalho escolar. É preciso estar claro que a direção e a administração da escola são meios para garantir os objetivos educacionais.

Nas palavras do autor identifica-se que a qualidade da aprendizagem dos alunos depende em grande parte da eficácia da gestão, assim, é essencial que os gestores sejam capacitados para a função. Entende-se que muitas mudanças precisam acontecer no âmbito escolar para a efetivação da inclusão nas escolas. Segundo Mantoan (2006), não são os deficientes que precisam mudar para ingressarem na escola, mas sim, a escola precisa criar espaços, metodologias de aprimoramento, melhorando para receber o seu aluno deficiente. Mantoan (2006, p. 09) expõe:

Trata-se de um trabalho de “ressignificação” do papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas, bem como a adoção de formas mais solidárias plurais de convivência. Para terem direito à escola, não são os alunos que devem mudar, mas a própria escola! O direito à educação é natural e indisponível.

Percebe-se que significativas mudanças acontecem de maneira gradativa, mas ainda é preciso lutar muito para que de fato a inclusão aconteça. A busca por igualdade de oportunidades, pelos direitos adquiridos, por políticas mais claras e objetivas e por uma sociedade mais justa e disposta a acolher e promover uma vida digna, sem discriminação e exclusão social, precisa continuar para que a pessoa com deficiências possa exercer plena cidadania.

A inclusão causa mudança de perspectiva educacional, pois não se remete a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas sim, a todos, inclusive todos envolvidos no âmbito escolar, a fim de que tenham êxito no trabalho educativo em geral.

Diante do exposto, optou-se pela pesquisa através de estudo bibliográfico, observações, entrevistas, oficinas pedagógicas, o que será apresentado no capítulo seguinte.

3 METODOLOGIA

Na perspectiva de atender aos objetivos da pesquisa, optou-se pela investigação qualitativa, pois esta permite uma análise mais ampla do tema em estudo. Lüdke e André (2000) explicam que a pesquisa qualitativa é a que se desenvolve em uma situação natural e rica em descrição, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de uma forma complexa e contextualizada.

Esse método, assim como os demais métodos qualitativos, é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo, quando o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para suportar a proposição de questões causais e nos casos em que o fenômeno não pode ser estudado fora do contexto em que naturalmente ocorre. Também, Chizzotti (2000, p. 79) argumenta sobre a abordagem qualitativa, dizendo o seguinte:

(...) A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Ainda Chizzotti (2006, p. 78) afirma que a pesquisa qualitativa possibilita:

[...] os pesquisadores que adotarem essa orientação se subtraíram das irregularidades para se dedicarem à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões

dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão.

Assim, permite compreender os significados das relações e ações dos sujeitos envolvidos no contexto do estudo. Também se optou pelo método dedutivo, pois parte de verdades universais para conclusões particulares, ou seja, parte de teorias e de leis gerais para a determinação ou previsão de fenômenos particulares. Conforme afirma Gil (1999, p. 27), no texto abaixo:

De acordo com a acepção clássica, é o método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular. Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica.

Considerando a abordagem do tema escolhido para a pesquisa, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares na área de Ciências Exatas, verificou-se que, para atingir os objetivos propostos, a metodologia mais adequada seria, inicialmente, estudos bibliográficos e, na sequência, uma pesquisa de campo.

A técnica utilizada na pesquisa de campo foi desenvolvida através de observações e entrevistas com 08 (oito) professores, 03 (três) gestores e 02 (dois) coordenadores pedagógicos envolvidos no processo de inclusão, no sentido de buscar o fortalecimento das práticas pedagógicas utilizadas no processo de aprendizagem, desenvolvidas com os alunos com deficiências em salas comuns, como também proporcionar aos mesmos a oportunidade de confrontar metodologias utilizadas, além de trocar experiências vivenciadas no âmbito escolar.

Os procedimentos metodológicos ocorreram em três etapas. Na primeira, procurei construir o referencial teórico, com o objetivo de enriquecer e fundamentar a investigação. Foi realizada uma oficina de revisão bibliográfica com 08 (oito) professores, 03 (três) gestores e 02 (dois) coordenadores pedagógicos, em que foram analisados, segundo o ponto de vista legal, os documentos e Leis relacionadas à inclusão como: a Declaração de Salamanca (1994), a LDB 9394/96, a constituição da República Federativa (1988), as Leis nº 13.005, de 25 de junho de 2014, nº 12.796, de 04 de abril de 2013, as resoluções do CNE/CEB, de 04 de julho

e a nº 07, de 14 de dezembro, ambas do ano de 2010 e, finalmente, o Decreto 7853 - Direito das Pessoas Portadoras de Deficiências.

Estes documentos visam assegurar a legalidade da inclusão, para que haja maior adequação de recursos humanos e materiais, como também, para assegurar a possibilidade de remover as barreiras de qualquer natureza, visando à efetivação da inclusão de alunos com deficiências nas salas comuns.

Também foram desenvolvidas outras oficinas pedagógicas com estudos e atividades relacionadas ao desenvolvimento das habilidades práticas, com duração de 04 horas, no mês de Abril de 2014. A oficina de estudos com atividades envolvendo as tecnologias, com duração de 04 horas no mês de Abril de 2014 e a oficina de análise dos resultados das atividades desenvolvidas no projeto de intervenção, com duração de 02 horas no mês de Maio de 2014.

No segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo, tendo como foco uma escola pública da cidade de Cabixi-RO. Esta investigação foi desenvolvida através de entrevistas e questionários, assim, foi de caráter participante, pois o convívio, a troca de experiências no cotidiano escolar contribui fortemente com a troca de informações. De acordo com Brandão (1999, p. 169):

A comunidade tem um acúmulo de experiências vividas e de conhecimentos; existe, portanto, um saber popular que deve servir de base para qualquer atividade de investigação em benefício dela. É a comunidade que deve ser o sujeito da investigação sobre sua própria realidade [...] A pesquisa participante é um processo permanente de investigação e ação. A ação cria necessidade de investigação. [...] A participação não pode ser efetivada sem um nível adequado de organização, ou seja, as ações devem ser organizadas.

Esta pesquisa participante busca por dados objetivos que auxiliam no processo de aprendizado, enriquecendo os conhecimentos do grupo de estudo, podendo haver grupos para a análise, discussões e a interação das atividades. Gil, (1994, p. 134-135) explicita sobre isto quando diz:

Esta análise crítica objetiva promove nos grupos de estudo um conhecimento mais objetivo dos problemas. Procura ir além das representações cotidianas desses problemas. Para tanto, os orientadores da pesquisa propõem o questionamento dessas representações. [...] Após esse questionamento, passa-se à reformulação mais objetiva do problema,

que envolve: a) a descrição do problema; b) a identificação das causas do problema; e c) a formulação de hipóteses de ação.

Optou-se pela pesquisa de campo, pois é realizada após o estudo bibliográfico, exigindo assim um olhar aprofundado tanto do contexto como também do local onde é executada, possibilitando uma real interação entre o pesquisador e o objeto a ser estudado. A pesquisa de campo foi realizada com os professores que atuam em sala de aula, no ensino fundamental e médio, com aluno com deficiências.

Na pesquisa de campo a observação foi direcionada aos problemas encontrados para a inclusão de deficientes. Para melhor compreensão, Vianna (2003, p.28-29) resume as diferentes fases do processo de observação:

- Seleção de um "cenário", ou seja, estabelecer o local onde e quando as pessoas envolvidas no processo podem ser observadas;
- Definição do que vai ser documentado na observação e em que casos, ou seja, identificar quem ou o que observar, quando e por quanto tempo;
- Treinamento de observadores para fins de padronização dos procedimentos e determinar, inicialmente, as funções do observador;
- Observações descritivas e reflexivas que ofereçam uma apresentação geral do campo observado; planejamento e a metodologia do registro das anotações de campo;
- Destaque das observações que contenham aspectos relevantes para as indagações da pesquisa; registrar aspectos, como descrição dos informantes, contexto físico, eventos e atividades particulares, e as próprias reações do observador.

Percebeu-se que existem conceitos acerca da observação, como por exemplo, as observações descritivas e reflexivas, que nos remetem a uma visão geral do que está sendo observado. Leva-se em consideração o planejamento e a metodologia utilizados, enfatizando ainda a importância do registro de tudo que é observado para posterior análise e conclusões.

Vianna (2003, p. 28-29) ainda destaca alguns aspectos importantes:

- Observações seletivas que pretendam, intencionalmente, compreender aspectos centrais;
- Durante a observação, se for observador externo, apresentar-se, estabelecer relações amistosas, iniciar com objetivos restritos nas primeiras sessões de observação;
- Término da observação quando a mesma atingiu um ponto de saturação teórica, ou seja, outras observações não proporcionariam mais nenhum conhecimento;
- Após a observação, informar aos interessados sobre o uso dos dados e a disponibilidade do estudo.

Também são importantes as observações seletivas, a fim de compreender o aspecto central da pesquisa desejada. O autor, citado acima, ainda ressalta que o observador deve estabelecer relações amigáveis, ou seja, se inteirar do assunto a ser estudado. Também deve procurar estabelecer um ponto para terminar a observação, quando perceber que atingiu sua meta. Segundo Vianna (2003, p. 21), as observações seletivas “têm lugar em contexto natural e, na maioria das vezes, não procuram dados quantificáveis, que apenas eventualmente são coletados”. Vianna (2003, p. 26) esclarece que:

A observação não estruturada consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o “mundo” por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando a sua própria visão, na medida em que isso é possível, segundo ressalta Bailey (1994). A questão inicial que se coloca é: O que observar? E nem sempre é fácil dar uma resposta plenamente satisfatória nos momentos iniciais do trabalho.

Nesta direção, Vianna (2003, p. 51) ressalta que existe sempre uma atividade interpretativa associada ao ver, ao ouvir e aos demais sentidos. Para tanto, é preciso estabelecer que os significados produzidos pelo homem sejam construídos nas relações sociais, por isso, passíveis de serem interpretados. O autor acentua que o “objetivo final de uma observação participante é dessa forma gerar verdades práticas e teóricas sobre a cultura humana com apoio nas realidades da vida diária”.

A metodologia adotada facilitou a coleta de dados, que também aconteceu por meio de entrevistas. Para Freitas (2003), a entrevista tem a particularidade de ser compreendida, como uma produção de linguagem, pois produzir linguagem é construir significados. É uma situação de interação verbal que objetiva a mútua compreensão, uma compreensão ativa do pesquisador e dos sujeitos.

Assim, esta ferramenta foi de suma importância, por permitir reflexões sobre os questionamentos. Conforme Lakatos e Marconi (1993, p. 197), a entrevista tem sido considerada como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a proporcionar ao entrevistador, verbalmente a informação necessária”. Segundo Szymanski (2002), a entrevista traz para a arena de conflitos e contradições, considerando os critérios de representatividade da fala e a questão da interação social que está em jogo na interação pesquisador-pesquisado.

As entrevistas realizadas com os oito professores, três gestores e dois coordenadores pedagógicos foram transcritas e depois foi feita uma análise profunda das mesmas, buscando-se uma maior compreensão sobre o tema abordado. A participação dos educadores no Projeto de pesquisa contribuiu significativamente para a reflexão sobre a qualidade do ensino ofertado aos portadores de deficiências.

A reflexão desperta um maior interesse de seguir avançando pela busca de práticas pedagógicas construtivas que façam diferença na inclusão social de educandos com deficiências. Valoriza o processo ensino-aprendizagem e o despertar para novas metodologias que possam ser utilizadas em sala de aula, tornando o aluno cada vez mais autônomo e participativo na construção do saber.

Após a autorização da escola, foi elaborado um cronograma junto à mesma para a realização das entrevistas e das observações. Isso foi feito para que a pesquisa pudesse ocorrer de forma planejada e não dificultasse o andamento das atividades escolares.

As observações foram realizadas em relação à infraestrutura da escola, analisando se a mesma oferece acessibilidade à inclusão, as condições de funcionamento e o estado de conservação dos equipamentos. Em relação aos professores, foi aplicado um questionário aos mesmos, versando sobre as estratégias de motivação, a relação professor e aluno e vice-versa, a interação entre os alunos da sala, as atividades didáticas, práticas escolares, uso de materiais pedagógicos e as estratégias disciplinares.

Após a observação e a entrevista, na terceira etapa foram analisados os dados para constatar se atendem aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, a análise documental tem o propósito de obter informações para dimensões da pesquisa que não podem ser alcançados pela observação, como, por exemplo, como os docentes recebem capacitação para atender aos alunos com deficiências.

A metodologia para a análise do discurso, segundo Mari (2004), implica buscar bases epistemológicas e conceituais que indiquem caminhos para a apreensão dos fenômenos estudados. Interroga sobre a intencionalidade das ações

e leva a uma pesquisa participante, apreende mais a realidade e aproxima-se mais do real. Identifica-se quem discursa de onde, quais as contradições inseridas nos discursos, falas e ações, que realidades produzem suas diferenças, as relações e interações dos discursos, em uma dada realidade social.

A metodologia utilizada no processo de investigação foi predominantemente de ordem qualitativa sobre os fenômenos estudados, utilizando o método descritivo e também de observação, visando não só identificar os objetivos desta pesquisa como também comparar e confrontar os dados coletados. Considerando o contexto, Orlandi (2000, p. 16) lembra que:

[...] os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito, relativizando a autonomia do objeto da linguística. Não trabalha com a língua fechada nela mesma, mas com o discurso que é um objeto sócio histórico em que o linguístico intervém apenas como pressuposto.

Brandão (1994), complementa em relação à análise do discurso e afirma que todo discurso coloca em jogo uma formação de sentidos e esses são regulados socialmente. A mesma expressão ou gesto produz sentidos diferentes, segundo quem enuncia e/ou a posição que ocupa, uma vez que o sentido não se depreende da materialidade discursiva, mas de uma série de relações a serem estabelecidas entre o enunciado, seu enunciador e o amplo contexto que envolve a enunciação.

Ao analisar os resultados das entrevistas realizadas através desta pesquisa qualitativa sobre inclusão e refletir sobre eles, observou-se como toda a ação desenvolvida na escola pode contribuir para uma maior interação por parte dos educadores envolvidos na pesquisa, contribuindo para a construção de uma metodologia diferenciada sobre a inclusão dos alunos com deficiências.

A seguir, encontram-se descritos passos gerais das oficinas desenvolvidas durante a pesquisa.

Participantes: 08 Professores e 02 Coordenadores Pedagógicos e 03 gestores				
OBJETIVO	ATIVIDADE PROPOSTA	CONTEÚDO	METODOLOGIA	PERÍODO DE EXECUÇÃO
- Reconhecer, através de estudos, as Leis que regem a inclusão de alunos com NEE.	- Revisão bibliográfica da Legislação vigente sobre NEE.	LDBB9394/96; Cartilha do Ministério Público Federal-2004. - Lei Salamanca (1990).	- Leitura compartilhada e debates.	- 04 horas - Março de 2014.
- Identificar, através de análises bibliográficas, as concepções dos autores inerentes ao tema e o ponto de vista dos professores.	- Análise bibliográfica de autores de Obras sobre NEE.	- Obras de alguns autores, tais como: Mantoan (1997); Araújo (2003), Beyer (2006), Mittler (2003).	- Estabelecer paralelos entre as citações dos autores.	- 04 horas - Março de 2014.
- Propiciar atividades como uso das tecnologias assistivas.	- Habilidades específicas relacionadas ao conhecimento técnico cujas competências são demandadas por profissões, por atividades do mundo de trabalho.	- Tecnologias assistivas.	- Uso das tecnologias básicas para o trabalho, computador e calculadora.	- 04 horas - Abril 2014
- Propor aos docentes e alunos com deficiências atividades que demonstrem que a Ciência pode ser utilizada por todos, como também as atividades podem se tornar prazerosas e de fácil compreensão.	- Visualização de bactérias. - Lavar corretamente as mãos. - Polaridade. - Consumo correto de frutas e verduras.	- Visualização de bactérias. - Lavar corretamente as mãos. - Polaridade. - Consumo correto de frutas e verduras.	- Atividades práticas com os professores e 15 alunos com deficiência.	- 04 horas - Julho 2014
- Analisar e refletir sobre os resultados alcançados ao final do desenvolvimento do projeto de intervenção.	- Análise reflexiva das atividades desenvolvidas.	- Avaliação.	- Formulários, debates, discussões e seminário.	- 02 horas - Agosto 2014

4 PRÁTICAS E DESAFIOS – OFICINAS

Existem atividades específicas para serem trabalhadas com as tecnologias assistivas. Percebeu-se a necessidade de realizar uma oficina, a fim de possibilitar aos professores o contato com atividades possíveis de serem trabalhadas com os alunos envolvidos neste projeto. Nesse sentido, foi necessário investigar sobre atividades que envolvessem as tecnologias assistivas, tendo em vista o cotidiano dos alunos com deficiências e o desempenho no ensino-aprendizagem.

Dessa forma, foram desenvolvidas oficinas pedagógicas com o objetivo de auxiliar no desempenho dos alunos com deficiências. As oficinas foram elaboradas e executadas utilizando materiais e equipamentos disponíveis no mercado. Além dos alunos deficientes, os professores também tiveram acesso às tecnologias assistivas que serviram de suporte para trabalhar com seus alunos deficientes.

Foi realizada uma oficina de pesquisa de atividades e materiais relacionados ao desenvolvimento das habilidades práticas dos alunos com deficiências, através da rede mundial (internet), utilizando o laboratório de informática da Escola. Também foram realizadas algumas experiências práticas no laboratório de Química. As oficinas tiveram duração de 04 (quatro) horas no mês de abril de 2014.

Para que se possa melhorar o ensino-aprendizagem, é necessária também uma mudança nas normas e procedimentos para a adaptação de aulas para inclusão, enfatizando e valorizando as Habilidades Básicas, essenciais para que os alunos deficientes possam decodificar textos, símbolos, expressar ideias, comunicar-

se verbalmente e por escrito. O trabalho com contos e lendas, por exemplo, pode auxiliar na compreensão e interpretação de textos, a simulação de Feira (compra e venda) ajuda na assimilação de valores, dinheiro, troco, e, ainda, estimula a pesquisa de produtos.

Com relação às novas tecnologias, pode-se encontrar na rede mundial sítios que oferecem subsídios, equipamentos, atividades e uma variedade de sugestões para trabalhar com alunos que apresentam alguma deficiência. Na rede mundial é possível encontrar atividades que dão suporte ao professor no ato de seu planejamento diário para atender aos alunos com deficiências e também para encontrar equipamentos a serem adquiridos a fim de auxiliar aos alunos na realização das atividades propostas.

Quando se trata de tecnologias assistivas, se faz importante citar algumas disponíveis no mercado, as quais auxiliam em muitas deficiências que vão, desde uma baixa visão, até a cegueira total, e mais inúmeras deficiências que podem ser amenizadas com o uso destas tecnologias.

No Brasil existem alguns conceitos acerca das tecnologias assistivas, entre os quais podemos citar o de Berch (2013, p. 4):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Estes recursos são usados em sala de aula e em casa pelos alunos com deficiências. São materiais de fácil manuseio que facilitam a vida escolar e auxiliam na segurança dos alunos com deficiências. Os professores podem também auxiliar aos pais para que as crianças tenham um melhor desempenho tanto em casa como na escola. Os engrossadores (recurso de baixa tecnologia), por exemplo, fazem com que se obtenha mais firmeza no manuseio de tesouras, lápis, garrafas de água, além de apresentarem mais uma infinidade de utilidades.

Para alunos com surdez total ou parcial, são encontrados aplicativos na área de informática que ajudam o aluno a entender melhor o som a sua volta, facilitando seu aprendizado e auxiliando na sua vida cotidiana. Um desses exemplos é o aplicativo Hand Talk (Mãos que Falam) que permite a tradução de textos, sons e imagens para a linguagem de libras.

Segundo a Revista Brasileiros (2013, texto digital), o Hand Talk, criado com base em tecnologia 3D, apresentado por Hugo, é um boneco que funciona como interlocutor entre o app e seus usuários. Foi desenvolvido após estudos em linguagem corporal realizados por seus criadores. Hugo permitirá que os deficientes auditivos selecionem as informações em texto, som e imagem, que serão traduzidas para a linguagem de libras. Este projeto ainda está em estágio final e será lançado no mercado em agosto deste ano.

De acordo com um de seus criadores, o Hand Talk será gratuito e poderá ser disponibilizado em locais públicos e em outros sistemas, além dos dispositivos móveis. Para isso, os alagoanos negociam com potenciais clientes, como bancos e secretarias de Educação, para que o projeto possa continuar sendo desenvolvido e aprimorado.

Outro equipamento importante, já utilizado nas grandes cidades, é o telefone para surdos, denominado TTS (Terminal Telefônico para Surdos), no modelo TPS01. Os usuários utilizam um teclado acoplado ao telefone, o que facilita o envio e o recebimento das mensagens.

O TPS01 é um telefone para o uso em ambientes públicos, facilitando a comunicação de pessoas com dificuldade na fala e audição. Possibilita a interação desse perfil de pessoas ao ambiente social, com o intuito de quebrar as barreiras que impossibilitam a acessibilidade. A partir deste aparelho, o Surdo pode realizar ligações para outros TPS 01, TPS03 ou para o TSPC (Centrais de atendimento), podendo se comunicar diretamente sem intermédio de outra pessoa (KOLLER, texto digital).

Na área da informática encontram-se matérias que auxiliam na vida escolar do aluno com deficiência. São apresentados alguns exemplos de artefatos que ajudam a firmar a mão na hora de digitar e também possibilitam o uso dos dedos dos pés. Estes equipamentos podem ser encontrados em lojas específicas de produtos

para deficientes e também em *sítes* especializados na distribuição e orientação quanto ao uso. Conforme exemplos abaixo:

No escopo da informática, são todos os artefatos que auxiliam, de alguma forma, as pessoas com algum tipo de necessidade, seja ela física, mental, ambiental, etc. As tecnologias assistivas podem ser tanto hardware (ex.: impressora Braille, linhas Braille, apontadores) como software (ex.: leitores de telas, ampliadores de telas, navegadores textuais, barras de acessibilidade com ajustes de tamanho de texto e contraste) (TECNOLOGIA AUTONAL, 2010, texto digital).

Para o deficiente visual ou aluno com baixa visão, são encontrados inúmeros utensílios, mas o que se destaca na área de informática é o DosVox, um aplicativo desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, a fim de facilitar a digitação e leitura de alunos cegos. Ele funciona como um leitor ao lado do aluno: quando o aluno toca uma tecla, uma voz diz que letra é - voz masculina letra maiúscula, voz feminina letra minúscula -, e assim, sucessivamente, o aplicativo vai conversando com o aluno cego. Neste sentido, foi criado o programa Intervox, em 2013, destinado a auxiliar os deficientes visuais, segundo o texto digital:

O Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade, situado no Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, criou o sistema DOSVOX, destinado a auxiliar os deficientes visuais a usar o computador, executando tarefas como edição de textos (com impressão comum ou Braille) leitura/audição de textos anteriormente transcritos, utilização de ferramentas de produtividade faladas (calculadora, agenda, etc.), além de diversos jogos. O sistema fala através de um sintetizador de som de baixo custo, que é acoplado a um microcomputador tipo IBM-PC. Equipe GreenNation.

Pesquisas mais complexas levam ao aprimoramento e criação do olho biônico, que implica em um chip implantado no cérebro. Porém, não se sabe ainda exatamente os efeitos colaterais que este equipamento pode desenvolver nos cegos, pois ainda está sendo desenvolvido e estudado.

Existem vários estudos acerca do uso das tecnologias assistivas. Este tema está sendo explorado com maior intensidade, pois se sabe que as leis vigentes que amparam os deficientes estão cada vez mais sendo consultadas. Na revista Felipe F. Braz, Maria Juanna Lima Hermeto & Helena Libardi, em *Linguagem Matemática e a Inclusão de Alunos com Deficiência Visual nas Engenharias* (2012, p. 3-6), encontra-se um relato sobre o uso das tecnologias assistivas para deficientes visuais;

O uso da tecnologia na educação pode facilitar o aprendizado de pessoas portadoras de deficiências. O sistema braile foi um dos primeiros sistemas de escrita e leitura desenvolvido para deficientes visuais. O sistema braile é muito importante para o deficiente visual, mas ele ainda é pouco utilizado nas escolas. Existem poucos livros e materiais didáticos escritos em braile à disposição dos alunos. Alunos com deficiência visual podem contar com a tecnologia como um facilitador em seus estudos. Existem programas que se comunicam com o usuário através de síntese de voz. Estes programas auxiliam pessoas com deficiência visual a usar o computador, executando tarefas como edição e leitura de textos, utilização de calculadora, agenda, entre outros.

4.1 Resultados e expectativas

4.1.1 Análise de resultados dos questionários aplicados aos professores, gestores e coordenadores pedagógicos

Este trabalho buscou analisar a percepção dos docentes e equipe gestora sobre a prática profissional na perspectiva da inclusão. O resultado mostrou que o trabalho inclusivo é desafiador e requer capacitação aos profissionais da educação. A escola não é feita somente por docentes. Fica clara a angústia diante da percepção da condição de despreparo total.

Desde a década de 90, o Brasil tem se envolvido em movimentos que tratam da inclusão social, sendo que o governo vem implantando políticas públicas na área da educação para combater a exclusão. Paralelamente ao avanço da política e da legislação educacional, surgem outros conhecimentos e formas da prática da educação inclusiva. Há uma escola aberta para todos, com práticas colaborativas, porém há também um fazer pedagógico carente, necessitando urgentemente de remédios que venham trazer luz ao olhar pedagógico daquele que está inserido na escola hoje.

4.1.1.1 Categorias

Para melhor compreensão e análise dos resultados obtidos, os questionários foram divididos em 09 categorias. Foram utilizadas as mesmas para professores, coordenadores pedagógicos e gestores, ou seja: categoria 01 - formação acadêmica dos professores; categoria 02 – formação continuada dos professores; categoria 03 – percepção do professor para trabalhar a inclusão; categoria 04 – percepção do

docente com relação à inclusão; categoria 05 – como se dá a socialização do aluno deficiente no ambiente escolar; categoria 06 – contribuição do professor com a inclusão de alunos com deficiência; categoria 07, 08 e 09 – percepção do professor em relação à inclusão.

4.1.1.1.1 Formação acadêmica dos docentes, dos coordenadores pedagógicos e gestores

De acordo com o questionamento da categoria 01, quanto à formação acadêmica dos professores, todos possuem graduação em nível superior, porém nem todos atuam na disciplina em que são graduados. O tempo de trabalho na educação varia de meses até 27 anos de experiência. Dos 08 professores entrevistados, apenas um é pós-graduado.

No quesito graduação, a equipe docente entrevistada é graduada e alguns pós-graduados, mas, na área da inclusão, não há profissionais habilitados.

Os 03 gestores entrevistados possuem pós-graduação, como também os dois coordenadores pedagógicos, sendo que estes trabalham na educação há dez e vinte anos, respectivamente.

A equipe gestora entrevistada possui graduação. A escola pesquisada apresenta o quadro de docentes e equipe gestora com graduação e pós-graduação. Nesta perspectiva, podemos dizer que o trabalho pode ser feito de maneira mais reflexiva diante da realidade dos problemas em que a escola se encontra.

Resolução n.º 2 CNE/CEB (2001, p.19) destaca que:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns, com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial.

4.1.1.1.2 Formação continuada dos professores, dos coordenadores pedagógicos e gestores

Na categoria 02, quanto à formação continuada dos professores, 63% não fizeram formação continuada e apenas 37% têm formação continuada efetiva.

Fica evidente que os aspectos que tratam da educação de inclusão estão aquém da necessidade de um trabalho voltado para a inclusão. Talvez devido a muitas dúvidas que ainda existem a respeito de como trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, pois muito se debate e pouco é feito visando à conscientização dos docentes para cobrar seus direitos quanto à formação na área da inclusão.

Segundo Belisário (2005, p. 86):

Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no ensino fundamental. Entre outras inovações, a inclusão implica também em uma outra fusão, a do ensino regular com o especial e em opções alternativas /aumentativas da qualidade de ensino para os aprendizes em geral.

Dos coordenadores pedagógicos, a visão sobre a inclusão é de uma escola despreparada para receber os alunos, tanto em relação à infraestrutura quanto aos profissionais.

Segundo Miranda (2003, p. 17):

A democratização do ensino será possível a partir do momento em que os espaços físicos, as metodologias e os materiais didáticos e, sobretudo, a capacitação dos docentes, estiverem beneficiando e proporcionando uma educação efetivamente de qualidade para todos.

Na visão de uma escola inclusiva, a partir dos comentários percebidos nas entrevistas realizadas com os oito professores, três gestores e dois coordenadores pedagógicos, pode-se verificar que a maioria dos entrevistados não participou ou participam de formação continuada. Entende-se que não há manifestação de interesse, pois sempre encontram obstáculos, tais como: cargas horárias excessivas, falta de remuneração, falta de tempo. Dessa forma, acabam apenas

recebendo os alunos deficientes, colocando-os na sala de aula normal, sem a devida formação, sem um trabalho que busque as habilidades e competências dos alunos. A fim de manter a identidade dos professores entrevistados, serão identificados por números de 01 a 08. Conforme afirma o “Professor 4 - na categoria 7: Não, e também não participo de formação continuada sobre inclusão.”

De acordo com o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, Resolução CNE-CEB nº 2, de 2001, (BRASIL, 2001) no artigo 2º determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Compreende-se que não é fácil assegurar condições para uma educação inclusiva de qualidade, pois as Leis regem a inclusão, porém ainda não temos preparo e apoio ideal para assegurar essa educação inclusiva.

4.1.1.1.3 Percepção do professor, dos coordenadores pedagógicos e gestores para trabalhar a inclusão

Diante da categoria 03, a saber, “Percepção do professor para trabalhar a inclusão”, os docentes asseguram que a educação de inclusão é necessária, mas as instituições não estão preparadas, não dão subsídios aos professores para que esta se concretize, como retratam as falas:

Já participei de cursos, de braille, mas foi somente a base, mas o que aprendi um pouquinho foi fazendo pesquisa. (Coordenador 1).

Não, por não ter formação suficiente. (Professor 5).

Segundo a visão dos coordenadores pedagógicos, há necessidade de infraestrutura voltada para essa prática e equipe docente também preparada, bem como ações governamentais comprometidas com esse processo de mudanças.

Neste contexto, fica evidente que a educação inclusiva está precária, pois, na medida em que os professores não se qualificam, ficam mais distantes dos alunos,

que ficam na escola apenas no espaço escolar, esquecidos. É preciso que se tornem parte integrante deste espaço, como agentes de mudança deste espaço. Mas, como agir sem conhecer? Primeiramente deveríamos conhecer, para, em seguida, analisar, pesquisar e, finalmente, atuar.

As falas dos professores evidenciam a realidade vivida na escola em relação ao processo de inclusão:

Acredito que numa forma de socializá-los, haja vista de serem alunos da EJA. Eu penso que a inclusão não ocorre de fato. (Professor 3).

A escola vem se empenhando porém falta recurso financeiro e formação de for eficácia. (Professor 5).

Percebemos que a educação inclusiva não acontece de forma regular. Não acontece o aprender para depois ensinar, pois, segundo os professores, ninguém sabe como trabalhar a inclusão. Vemos que as perspectivas de mudanças estão apenas na lei; não estão traduzidas com ações políticas, por isso não chegam às escolas, muito menos para dar subsídios nas salas de aula. O poder público deve assumir sua parte e levar ações concretas para mudar essa postura de uma escola inclusiva.

Podemos destacar uma dificuldade visível - o despreparo dos professores para acolher os alunos com necessidades especiais na inclusão. Assim, a formação de educadores para a educação inclusiva merece uma atenção maior, bem como políticas públicas voltadas para esse atendimento aos docentes, sendo que hoje a lei apenas prevê que as escolas devem atender a todos. A reformulação de cursos de graduação e especialização em Educação Especial tem sido considerada para se adequar as Diretrizes nacionais para a educação Especial na Educação Básica e ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/ 2001. A LDB tem um capítulo exclusivo para a Educação Especial, reafirmando o direito à educação pública e gratuita aos alunos com necessidades especiais. Como destaca Ferreira (1998, p. 14):

a presença ampliada da educação especial na nova Lei pode sinalizar a presença mais perceptível da área nas novas discussões, assumindo que sua contribuição específica visa mais do que à simples afirmação do 'especialismo' educativo ou burocrático... os discursos da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social

ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas denominadas portadoras de necessidades especiais.

Os gestores, na categoria “experiência na inclusão de alunos com deficiência na escola”, relatam que não têm experiência, ou tem pouca, mas que se sentem inexperientes e relatam:

Sim. Depende muito do grau de deficiência. (Gestor 1).

Já trabalhei com alunos com deficiência auditiva. É uma difícil tarefa quando não temos o preparo adequado, mas com ajuda do setor de orientação escolar consegui trabalhar com os alunos obtendo algum sucesso. (Gestor 2).

Não tenho experiência. (Gestor 3).

Na percepção do coordenador pedagógico em relação à inclusão de alunos com deficiência na escola, ele relata que não está acontecendo como deveria, destacando que há ainda poucas escolas com a infraestrutura necessária, assim como poucos funcionários preparados para recebê-los.

Pensando na Educação da EJA, vemos os adultos desprovidos de um atendimento que os façam transformar sua realidade, por não haver conhecimentos específicos e adequados que auxiliem os docentes na prática inclusiva.

Como diz Mendes (2002, p. 14):

Tem sido também discutido se a formação do professor para a Educação Especial deveria ser oferecida na graduação ou na pós-graduação. Alguns autores defendem que, como na realidade brasileira a maioria dos cursos de especialização se encontram em universidades privadas, seria conveniente garantir a possibilidade de formação do professor em Educação Especial ainda na graduação, pois esse nível potencializaria uma melhor qualificação do profissional.

Os grandes estudiosos concordam com a necessidade de investir na capacitação dos docentes para que ocorra uma diminuição da evasão e exclusão escolar. Deixar somente sob a responsabilidade do docente a promoção de inclusão dos alunos com necessidades especiais é um grande erro. Toda a escola deve estar envolvida neste processo, assim como as ações políticas deveriam visar essa formação para o trabalho em equipe. O conhecimento do currículo e as necessidades individuais dos alunos, bem como os conteúdos, a metodologia de

ensino e as ações para realizar nas salas de aula devem ser trabalhadas por toda a instituição escolar e não somente pelo professor.

4.1.1.1.4 Percepção do docente, dos coordenadores pedagógicos e gestores com relação à inclusão na escola.

Diante da Categoria 04, “Percepção do docente com relação à inclusão na escola”, os professores relatam que a inclusão é uma incógnita. Segundo o professor 04:

Uma via de mão dupla, a inclusão no âmbito escolar ainda é um processo em construção. Todo esse processo envolve uma dialética de exclusão/inclusão social de diferentes atores de um lado estudantes com deficiências e de outro professores, num sofrimento cotidiano de ambas as partes.

A exclusão vai além do espaço escolar, pois é uma construção histórica, que, aos poucos, especialistas da área tentam modificar, desfazendo os paradigmas, para uma transformação da sociedade que exclui.

Segundo afirma Rodrigues (2001, p. 24):

Criada para dar educação básica a todos e à qual todos deveriam ter acesso, a escola pública tradicional desenvolveu práticas e valores que progressivamente contribuíram para acentuar as diferenças entre os alunos e que colocaram precocemente fora da corrida da aquisição de competência largos estratos da população escolar. Assim, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, a rigidez dos currículos, etc., fizeram com que a escola que deveria integrar e acolher todos, fosse, ela própria, um instrumento de seleção que, em muitos casos, acentuava as diferenças culturais e de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores.

Vemos o processo de ensino-aprendizagem como via de mão dupla, em que o professor é protagonista na vida dos alunos e estes fazem parte de sua história. Esse vínculo afetivo é positivo para a construção da autoestima, servindo como facilitador no processo, mas para isso acontecer o docente não pode ter medos, nem preconceitos e assim quebrar as práticas estagnadas. Segundo Duek e Oliveira (2005, p. 45):

Portanto, a representação que este profissional faz de seu aluno é fundamental, pois definirá o tipo de relação entre estes, dando sentido às

experiências vividas, uma vez que, a maneira como o professor percebe seu aluno e é percebido por ele, em processo de interação mútua, irá influenciar decisivamente em seu modo de atuar com seu educando.

Quando os Coordenadores pedagógicos foram questionados sobre o papel na inclusão de alunos com deficiências de aprendizagem, no CEEJA, disseram não ter feito nada por se tratarem de adultos idosos que já trazem sua bagagem, sendo também pouco o tempo que passam na escola. Também destacaram que há necessidade de saber quais as habilidades que facilitem a aprendizagem.

Há muitas décadas a educação inclusiva é defendida para todos os alunos com deficiências, sem nenhum tipo de distinção. Ela, porém, vem caminhando a passos lentos, pois é necessário desfazer muitos paradigmas, para assim preparar a sociedade para receber e aceitar a diversidade. Trabalhar a educação inclusiva envolve a diversidade das sociedades, da população.

Ao nos referirmos aos direitos humanos, constatamos que essa diversidade enriquece e humaniza a sociedade, quando reconhecida, respeitada e atendida em suas peculiaridades. Cada vez mais escolas e professores estão recebendo alunos especiais, e não se trata apenas de admitir suas matrículas, pois isto é apenas cumprir a lei. O que realmente é prioritário são os serviços, adotar práticas para a sala de aula, redimensionar o Projeto Político Pedagógico, rever posturas adequadas para a inclusão. A fala dos professores retrata:

Que deva se incluir de uma forma bem pedagógica sem uma especial preocupação. (Professor 6).

Na teoria, ótima, porém, na prática, um quase desastre, por falta de um programa específico e especializado. (Professor 7).

4.1.1.1.5 Socialização do aluno com deficiências no ambiente escolar

Na categoria 05, “como se dá a socialização do aluno de inclusão no ambiente escolar”, os professores relatam que há socialização através de jogos, músicas, conversas, mas que há também preconceito, formas de chamar atenção, que atrapalham o aprendizado do aluno incluso:

Sim. Porém em algumas situações ocorre de forma negativa, pois em geral eles tentam chamar atenção, atrapalham os outros, os outros os acham engraçados e o atrapalham continuando um ciclo negativo. (Professor 1).

Segundo Santos (apud Santos, 1997, p. 12):

[...] a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Contudo, percebemos que a socialização ainda não acontece de forma a fortalecer a inclusão, pois há ainda os medos que impedem o docente de utilizar estratégias que ele ainda não conhece, ou não conhece bem, porque não tem formação adequada para atender a educação de inclusão. Os professores trabalham movidos pela compreensão e valorização do aluno incluso.

Na percepção dos gestores com relação à inclusão, na categoria 05, estes mencionam que a inclusão não acontece de acordo com as expectativas da comunidade escolar. Afirmam que os alunos apenas são colocados na escola, pois os professores não estão preparados, principalmente com relação ao CEEJA.

Para os coordenadores foi perguntado sobre a formação continuada do coordenador pedagógico, e viu-se que as duas coordenadoras são pós-graduadas em psicopedagogia, o que faz ver as possibilidades que o indivíduo tem de aprender.

Existem ainda pais de alunos e pessoas da sociedade escolar que entendem educação especial como modalidade que substitui a escolarização, voltada apenas para aquele tem necessidades especiais. Hoje, a Educação voltada para a prática da inclusão, busca quebrar as barreiras para que todos exerçam a cidadania. Quando falamos em inclusão, pensamos nas chances iguais aos indivíduos. Alguns professores que vivem a experiência da inclusão pensam mais na importância de uma vida em sociedade para estes alunos:

Socialização sim. Mas se fica evidenciado casos de preconceito. (Professor 3).

Sim a socialização acontece através de conversa, jogos, música. (Professor 4).

Acontece mas deve ser melhorada. (Professor 5).

Nem tanto. (Professor 6).

Percebe-se que os alunos deficientes inclusos sofrem preconceitos em relação aos demais alunos e que a socialização acontece, mas que necessita ser melhorada. Tolerância e respeito são a base para entendermos a educação de inclusão.

Para Mantoan (2002, p. 25), os benefícios da inclusão são muitos:

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem os seus espaços na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação.

Dizer que estamos trabalhando na prática da inclusão não significa apenas cumprir a lei. É preciso fazer com que todos vivam na diversidade, é preciso praticar a responsabilidade pelo outro, fazendo com que todos assim façam, independente de sua função na escola. Assim afirma Mantoan (2002, p. 85):

Nesse novo tempo, o que se espera da escola é que seus planos se definam por uma educação para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que se dispõe a reconhecer as diferenças, a interdependência, à complementaridade entre as pessoas. Esses planos requerem o desenvolvimento do espírito de solidariedade, fraternidade, cooperação e de coletividade entre as gerações mais novas. Temos de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais, afetivas, enfim, precisamos construir uma nova ética, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, mais ainda, planetária. É necessário abandonar as categorizações e as oposições excludentes entre iguais/diferentes, e que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações, sentimentos.

São muitos os desafios enfrentados pela escola para uma educação de inclusão: vai da infraestrutura, até a formação dos profissionais da equipe escolar. A transformação da escola deve ser encarada como um compromisso de todos, num olhar direcionado no mesmo foco, que busque a verdadeira inclusão: “Sim, a nossa

escola EJA, trabalha o tempo todo a adequação da autoestima desses alunos” (idade fora da faixa etária etc.). (Professor 8).

Percebe-se que tentam trabalhar a autoestima dos alunos com deficiência, no entanto, encontram dificuldades, pois são alunos com realidades diferentes e fora da faixa etária.

4.1.1.1.6 Contribuição do professor, dos coordenadores pedagógicos e gestores com a inclusão de alunos com deficiências.

Na categoria 06 foi analisada a contribuição do professor com relação à inclusão. Em sua maioria, relatam que, mesmo diante das dificuldades e falta de preparo, tentam buscar formas de levar ao aluno um direcionamento para a aprendizagem, mas que é preciso dedicação e empenho de todos para realizar um trabalho mais humano e acolhedor.

Segundo Oliveira (1996, p. 24),

[...] o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. [...] Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais.

Na perspectiva desse autor, os alunos inclusos são também responsáveis pela escola, pois ela não está oferecendo os estímulos que os tornarão aptos para os padrões da atuação social. É na escola que deverão ser estimulados a resolver seus problemas do cotidiano, encorajando-os a buscar os tipos de conhecimento, a obter autonomia para a sua vida.

Para Moraes (2003, p. 51):

[...] o conhecimento humano é adquirido pelo indivíduo por meio da estruturação, por meio da transmissão estruturadora do processo ensino-aprendizagem, e o sujeito tem um papel insignificante em sua aquisição e em sua elaboração. A educação, na maioria das vezes, é compreendida como instrução e está circunscrita à ação da escola. A ênfase é dada às situações de sala de aula, nas quais os alunos são instruídos pelo professor.

É preocupante saber que a maioria de nossos docentes afirma não ter conhecimentos suficientes para atuação na educação de inclusão, o que é atestado nas falas dos professores 3 e 5, abaixo transcritas, porém, como diz o professor 04, na categoria 06:

Acredito que todos podem contribuir, a partir do momento em que existe um direcionamento de ensino e dedicação voltada a eles. (Professor 3).

Acredito que em quase todos os aspectos, é necessário compreendermos que só existirá inclusão de pessoas com necessidades especiais. Se todos estiverem empenhados em contribuir para realizar um trabalho mais humano e acolhedor. (Professor 4).

Não, por não ter formação suficiente. (Professor 5).

Neste sentido, afirmam que tentam contribuir com o processo de inclusão de alunos com deficiência, mas ainda falta um direcionamento voltado à inclusão, pois, sem este, os docentes não sabem como agir, tornando a inclusão insatisfatória.

Quanto à percepção do gestor sobre as dificuldades enfrentadas na inclusão de alunos com deficiência no ensino de ciências exatas, na categoria 06, eles afirmam que cada aluno tem um potencial, mas todos têm muita dificuldade, principalmente pelo fato de não conseguirem ler e interpretar:

Sim, de acordo com o grau de deficiência, cada aluno possui um potencial. (Gestor 1).

O que mais se tem percebido é que os alunos com deficiência da nossa escola ainda não conseguem ler e interpretar, até leem mas alguns textos de língua portuguesa e outras disciplinas, mas não conseguem entender o que estão lendo. (Gestor 2).

Muitas dificuldades em todos os sentidos. (Gestor 3).

A partir desta abordagem, nota-se que os alunos deficientes apresentam muitas dificuldades na aprendizagem, dificultando o trabalho em todos os sentidos. A escola inserida no processo educacional, então, precisa rever seus conceitos e construir novos saberes, adequando-se às exigências, pois a inclusão é um processo de responsabilidade, em todos os espaços sociais. Montoan (2004, p. 81) revela-nos que:

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial

para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.

Desde 1988, com a constituição e muitos movimentos, o Brasil passou a olhar e refletir sobre uma postura de igualdade. Até hoje estamos nos adaptando para que a educação inclusiva aconteça de forma eficiente. Porém, constatamos que nossos profissionais ainda não estão preparados para garantir o necessário para o aprendizado igualitário, de forma a atender as diferenças. Temos o acesso e a permanência, mas faltam-nos as competências necessárias para o desenvolvimento da prática de uma educação inclusiva.

De acordo com Biaggio (2007, p. 24):

A educação inclusiva é um movimento mundial fundamentado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a discriminação e a exclusão, para garantir o direito à igualdade de oportunidades e à diferença, transformando os sistemas de ensino de modo a propiciar a participação de todos os alunos, com foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão.

Neste sentido, cabe ressaltar que a inclusão é um processo social muito complexo, portanto, faz-se necessário adotar posturas diferenciadas por parte dos docentes, a fim de amenizar a discriminação e estimular a integração dos alunos com deficiências.

4.1.1.1.7 Percepção do professor em relação à inclusão

Nas categorias 07, 08 e 09, quanto à percepção do professor em relação ao processo de inclusão, todos os professores relatam que não participaram e nem estão participando de nenhuma formação sobre o processo de educação inclusiva.

Quanto à escola, relatam que não está preparada, que apenas recebe esse aluno e o coloca na turma normal, esquecendo-se do que o professor necessita para realizar um trabalho digno para ambos. Considerando também o trabalho com alunos adultos, torna-se ainda mais difícil.

As famílias, em sua grande maioria, apenas concordam com o fato do aluno estar matriculado na escola, não dando a isso a devida atenção. Estes alunos, em

salas comuns e diante da deficiência de conhecimentos dos professores, pouco estão aprendendo na escola, conforme atesta o gestor 2: “*O aluno se sente acolhido pela escola, isso o ajuda na sua socialização, mas no que se diz respeito a aprendizagem deixa muito a desejar*”. (Gestor 2).

Como diz Moita (1992, p. 115):

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

4.1.1.1.8 Percepção da equipe gestora quanto à legislação e permanência do aluno com deficiência na escola

Quanto à Legislação, na concepção dos Gestores escolares, a documentação legal existe para que as escolas aceitem os alunos e não para dar suporte de atendimento.

Quanto à percepção dos coordenadores pedagógicos em relação à documentação legal e permanência da criança na escola, acreditam que é preciso mudar muito, não nas leis, mas na forma como são cumpridas, pois é direito de todo indivíduo ter conhecimentos e transformá-los em habilidades e competências. A escola, porém, ainda não está preparada para o trabalho verdadeiro da inclusão. A legislação existe e precisa ser cumprida.

Os documentos, ou legislação que fala da obrigatoriedade em aceitar o aluno com deficiência na escola não suporta necessário, haja vista, que não oferece capacitação ou formação. (Gestor 2).

Não acredito de nada adianta ter leis sem suporte. (Gestor 3).

Com relação à legislação existente para ingresso do aluno com deficiências nas escolas, o que se tem percebido é que não há obrigatoriedade, uma vez que a Lei LDB 9394/96 afirma no seu artigo 4º, parágrafo 3: “que é preferencialmente na rede regular de ensino”, deixando assim uma lacuna para a interpretação.

Vemos que a escola está preocupada com o direito à educação, procurando não excluir nenhum aluno, em razão de sua origem, raça, cor, sexo, idade ou deficiência. Porém, ainda não caminha de acordo com as necessidades existentes.

A Constituição Brasileira de 1988 tem em seus fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incs. II e III), sendo que um dos objetivos fundamentais é a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer formas de discriminação (art. 3º, incs. IV). Ela ainda garante o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no art. 205, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao pleno desenvolvimento, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição Brasileira é um marco na defesa da inclusão escolar, pois mostra questões e controvérsias referentes à inovação, respalda e propõe avanços para a educação de uma maneira igualitária. Ela institui como princípio de igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, incs. I), acrescenta que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de acessos aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art.208, V). Se entendêssemos bem a Constituição, saberíamos que precisamos atender a necessidade de todos os alunos na sala de aula, independente de suas capacidades.

Ao citar a legislação, temos também a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que não é lei, mas expressa que a educação é direito de todos, tanto para as pessoas normais tanto para as que apresentam algumas deficiências. Destacamos o fragmento da Declaração Universal dos Direitos do Homem apud Corrêa (2005, p. 55- 56) que diz:

Todo ser humano, em todas as suas dimensões, é o centro e o foco de qualquer movimento para a sua promoção. O princípio é válido, tanto para as pessoas normais e para as ligeiramente afetadas como, também, para as gravemente prejudicadas, que exijam uma ação integrada de responsabilidade e de realizações pluridirecionais. Todo ser humano conta com possibilidades reais, mínimas que sejam, de alcançar pleno desenvolvimento de suas habilidades e de adaptar-se positivamente ao ambiente normal.

4.1.1.1.9 Análise da equipe gestora quanto ao apoio pela Secretaria de Educação

Quanto ao apoio da Secretaria de Educação, os gestores são unânimes ao comentar que não recebem apoio. Não há políticas públicas que demonstrem a preocupação, principalmente em assessorar os docentes quanto à prática pedagógica mediante ações da educação inclusiva. A escola apenas recebe as resoluções e portarias.

Os coordenadores pedagógicos retratam sua percepção sobre o processo de inclusão: não existe estrutura adequada para o atendimento aos alunos recebidos pela escola, na questão do tratamento de igualdade.

O que vejo sobre a inclusão no ensino comum é que as escolas não estão preparadas para receber alunos com deficiência e nem profissionais para atendê-los às suas necessidades. (Coordenador 1).

Somente funciona se tiver a estrutura adequada para atender os alunos inclusos. (Coordenador 2).

Um dos aspectos que é mais notório, quanto ao atendimento ao aluno com deficiência, é a estrutura física que deixa a desejar na acessibilidade, em todos os ambientes da escola. Também há falta de sala de recursos educacionais, materiais adequados aos portadores de deficiências.

Como trabalhar com os professores, se faltam também aos coordenadores os subsídios que lhes dariam condições de auxiliar no trabalho dos docentes?

4.1.1.1.10 Percepção do gestor quanto à acolhida do aluno com deficiência

A educação de inclusão deve ser pensada na sua prática, sem paixões mirabolantes, pois está claro que ainda é preciso muito trabalho, observância das leis e formação adequada aos profissionais envolvidos. Ao falar sobre a prática desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos, percebeu-se que os mesmos não têm experiência significativa no trabalho da educação inclusiva. O trabalho realizado por eles, como têm formação em psicopedagogia, tem auxiliado aos professores, mas ainda faltam conhecimento e formação a respeito de alunos com deficiências.

Observam as necessidades do aluno apenas considerando a socialização e seus comportamentos, intervindo sobre os mesmos.

A única prática que eu vejo é a socialização desses indivíduos, principalmente comportamento. (Coordenador 2).

Mesmo diante dos problemas com que a escola se depara, não podemos continuar ignorando o que acontece no dia a dia, as diferenças nos processos que habilitam esses alunos. É preciso entender que aprender implica em saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, representando o mundo também através dos valores e sentimentos. Não é só no conhecimento científico, mas também na compreensão que são alicerçados os valores humanos. Quando nos deparamos com a falta de informação, cometemos enganos que podem marcar uma geração inteira.

Vemos, hoje, que começa a inserção dos indivíduos especiais no mercado de trabalho. Existem empresas que contratam pessoas com deficiências para cumprir normas de cotas em quadro de pessoal. Pode-se perceber em muitos casos que, através da educação de inclusão, as pessoas com deficiências convivem na sociedade de maneira mais igualitária. Isso mesmo diante de um quadro em que a escola ainda não conseguiu atender as expectativas dos alunos especiais, por falta de capacitação dos docentes.

Ressaltamos que o professor é capaz de enfrentar e superar os obstáculos apresentados pela sua habilitação, mobilizando-se, pela sua ação crítica, para vencer seus limites, mas isso é bastante utópico quando se exigem dele papéis diferentes à sua formação. Quanto a isso, Costa (2005, p. 81) afirma que:

[...] se faz necessário pensar o significado da educação dos alunos com deficiência, que pressupõe por parte dos professores uma postura crítica em relação ao seu papel social, considerando a educação como ação política.

Sabemos que é importante acolher um aluno, seja ele considerado sem deficiências ou com uma deficiência, de braços e coração abertos, com amor e respeito, acreditando nele sem medo, apreciando-o. Isso fará com que ele supere suas dificuldades. Mas isso, por si só, não caracteriza a educação de inclusão, pois apenas receber o aluno com deficiência na escola não significa inclusão.

Simplesmente matricular o aluno não significa que esteja acontecendo a inclusão. Precisamos saber qual a prática necessária. Qual o conhecimento que envolve essa prática? É preciso envolver nosso governo para que desenvolva práticas que ofereçam oportunidades para que a escola esteja mais engajada no processo de construção de uma escola de educação inclusiva.

Para que ocorram as mudanças de posturas é preciso que todos estejam envolvidos - pesquisadores, políticos, sociedade, família e escola -, para, assim trabalhar visando a uma meta comum que é melhorar a qualidade da educação inclusiva.

5 ATIVIDADE PRÁTICA DESENVOLVIDA NA DISSERTAÇÃO

Foi realizada uma oficina dividida em quatro etapas, a qual denominamos “oficina prática com alunos deficientes e professores”.

Título: **Prática e Desafios na Ciência.**

Objetivo Geral: Propor aos docentes e alunos com deficiências atividades que demonstrem que a Ciência pode ser utilizada por todos, como também as atividades podem se tornar prazerosas e de fácil compreensão.

Objetivos Específicos:

- Relacionar as atividades da ciência com as praticadas no dia a dia.
- Compreender e adquirir gosto pela ciência.
- Despertar um olhar crítico em relação ao aprendizado.

Materiais:

- Caixa de papelão, lâmpada escura, fita adesiva, álcool gel, corante para alimentos, leite, detergente.
- Palitos de dente, marcador de texto, frutas típicas (mamão, laranja, banana, maçã), creme de leite e leite condensado.

Procedimentos:**PRIMEIRA ATIVIDADE: VISUALIZAÇÃO DE BACTÉRIAS**

PÚBLICO-ALVO: Alunos com deficiência e professores.

A primeira atividade desenvolvida teve a duração de 40 minutos. A dinâmica seguida constou da instalação de uma caixa com uma lâmpada escura no fundo. Em seguida, os alunos portadores de deficiência, num total de 15 alunos, e os 08 professores se posicionaram em fila única. Na sequência, receberam uma pequena porção de gel com mistura de marcador de texto nas mãos, vindo a espalhar o produto em ambas as mãos. Após secar o gel, individualmente, colocavam ambas as mãos embaixo da lâmpada, posicionada ao fundo da caixa, conforme descrito acima.

Ao posicionar as mãos secas sob a lâmpada, as colônias de bactérias tornam-se visíveis. Isto ocorre porque, devido à fluorescência gerada pela ação do gel com álcool e na mistura com o marcador de texto, ao ser projetada, a luz negra fluorescente produz um efeito especial, revelando as colônias de bactérias, inicialmente invisíveis a olho nu. Todos participaram da atividade.

Concluída esta etapa, todos lavaram as mãos e novamente posicionaram as mesmas sob a luz negra fluorescente. Ao fazê-lo, percebeu-se que não havia mais indícios de bactérias nas mãos. Deste modo, encerrou-se a primeira atividade com um breve comentário a respeito da importância de se fazer a devida lavagem das mãos com o uso de sabão neutro.

SEGUNDA ATIVIDADE: LAVAR CORRETAMENTE AS MÃOS

Em seguida foi desenvolvida a segunda atividade que teve uma duração de 20 minutos, na qual todos os alunos e professores foram convidados a lavar as mãos, seguindo as técnicas sugeridas pela secretaria de saúde. Nesta atividade, foi discutido sobre a importância de lavar as mãos, pois, constantemente, estão em contato com todo o tipo de contaminação, podendo o ser humano contaminar-se ao colocar as mãos na boca.

Em fila, os participantes receberam sabão neutro nas mãos e, individualmente, seguindo as orientações que eram dadas pelo ministrante da oficina, passaram a aplicar o produto. Inicialmente foram orientados a aplicar o sabão neutro na palma da mão e, na sequência, foram orientados a esfregar os dedos e entre os dedos. Finalmente foram instigados a aplicar o sabão neutro no punho. Concluindo o processo, dirigiram-se até uma torneira com água corrente, e removeram todo o sabão neutro das mãos. Concluído, enxugaram as mãos com papel toalha.

TERCEIRA ATIVIDADE: POLARIDADE

Aproveitando a atividade de como lavar as mãos, foi proposta uma atividade que envolve a ciência a partir da química, trabalhando com a questão das polaridades, substância polar e apolar. A atividade teve uma duração de 40 minutos, sendo que foi adaptada para a turma, mediante o uso do leite de vaca, corante de alimentos, detergente e palitos.

Todos os sujeitos acima citados participaram da atividade. Inicialmente foi colocado leite de vaca (em uma vasilha) e adicionado corante alimentício de duas cores. Em seguida, os alunos foram convidados a mergulhar a ponta do palito em uma porção de detergente e depois mergulhar a ponta do palito, contendo detergente, no leite. Com isso, as cores se moviam, contraindo e retraindo-se rapidamente. Durante este processo foi destacada a importância de usar o sabão durante o ato de tomar banho, pois a gordura da pele é a mesma representada pelo leite. Nesse sentido, quando o sabão entra em contato com a gordura da pele, ocorre a neutralização, indo a gordura embora. Os participantes aprovaram a dinâmica, sendo que foi muito produtiva.

QUARTA ATIVIDADE: CONSUMO CORRETO DE FRUTAS E VERDURAS

A atividade buscou despertar para a importância de priorizar as frutas e verduras, para uma saúde equilibrada. Outro objetivo foi estimular o não consumo de refrigerantes e salgadinhos, em prol do consumo de produtos naturais. A atividade teve a duração de 40 minutos. Nela foi ressaltada a importância de lavar as frutas,

devido à contaminação por bactérias ou mesmo por agrotóxico e o quanto elas são necessárias para o funcionamento do corpo.

Neste momento, foi feita uma pequena exposição sobre a composição química das frutas e verduras e sua importância no bom funcionamento do organismo. Depois, os alunos fizeram uma fila, lavaram as frutas com sabão e água corrente. Na sequência, secaram as frutas com guardanapo. Todos participaram e os professores foram convidados a ajudar a cortar as frutas em pequenos pedaços. Após cortadas, foi adicionado às frutas creme de leite, leite condensado e servido aos alunos e professores. Logo após, também foi servido pão e suco de frutas feito pelos alunos e professores.

RESULTADOS

Os resultados foram satisfatórios, tanto por parte dos professores, quanto pelos alunos com deficiência. Foi possível perceber que os alunos participaram com entusiasmo e motivados pela atividade. Foi gratificante perceber que, quando olhavam pontos brilhantes nas mãos, ficavam todos interessados e curiosos, pois enxergaram o que estava invisível aos olhos.

Além disso, foi constatado, através de demonstrações, que todos, independente da idade ou do grau de escolaridade, gostam de algo inovador, diferente. Sobre as técnicas de lavagem das mãos, verificou-se que os alunos com deficiência ficaram ansiosos e queriam lavar as mãos todo minuto. Também os professores se mostraram surpresos e gostaram muito.

Quando foi usado a substância polar e apolar leite, detergente e corante de alimentos, percebeu-se, de forma simples, que a nossa pele precisa de sabão para remover as sujeiras. Dessa forma, foi possível propor atividades capazes de envolver os professores para estimular e oportunizar aos alunos com deficiência uma oportunidade para interagir nas atividades. Assim sendo, certamente serão notados como participantes ativos em sala de aula, tendo as mesmas oportunidades de interação no grupo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, no processo de inclusão, algumas posturas são preponderantes: a responsabilidade, o compromisso, a realização das atividades, o acolhimento ao aluno, a parceria entre a equipe escolar, o cumprimento das leis por parte dos órgãos públicos. Acreditamos serem estes os fundamentos prioritários para que possamos ter uma escola que atribui um papel relevante na inclusão.

Mendes (2006, p. 4) relata que:

Desde seu surgimento, o princípio de normalização foi criticado, mais pela incompreensão de que não se tratava de uma teoria científica, mas sim de um princípio filosófico de valor, que estabelecia que todas as pessoas, a despeito de suas inabilidades, deveriam ser tratadas, antes de tudo, como seres humanos plenos. A normalização não era algo para ser feito para uma pessoa, no sentido de tentar normalizá-la, mas sim um princípio que fornecia critérios através dos quais os serviços poderiam ser planejados e avaliados.

É importante destacar que é preciso também atualizar sempre as informações sobre a educação de inclusão e acreditar que ela é possível. É preciso buscar uma educação que rompa com os paradigmas do preconceito, em que todos são iguais e têm direito à educação de qualidade, melhorando, assim, a qualidade de vida. Percebe-se que a sociedade também está se adaptando para melhorar a vida das pessoas com necessidades especiais. Precisamos lutar por políticas com ações verdadeiras para o processo de transformação da Educação Inclusiva em nosso município de Cabixi/RO.

Durante a execução da pesquisa, conseguiu-se alguns avanços relacionados à acessibilidade, como: liberação junto ao Conselho Escolar da Escola Estadual de Jovens e Adultos para a construção de dois banheiros adaptados e construção de calçadas de acesso aos bebedouros e salas. Também foram realizados alargamentos nas portas de oito salas de aula. Além disso, foi incluso um aluno deficiente como membro do Conselho Escolar.

Evidenciou-se, na pesquisa, que todos os professores entrevistados da escola pesquisada possuem formação acadêmica em nível superior, mas suas formações não contemplam capacitação para trabalhar com alunos com deficiências. Alguns possuem cursos à distância, outros presenciais, no entanto, trata-se de cursos rápidos e curtos, o que não contribui de forma qualitativa em relação à prática para se trabalhar com alunos com deficiência. O pouco conhecimento teórico evidenciou lacunas, que dificultam o ensinar de forma mais significativa. O profissional de educação em sala tem dificuldades ao lidar com o aluno, pela complexidade que é se relacionar com esse tipo de aluno e atingir os objetivos de aprendizagem propostos e a que ele tem direito.

Encontramos ainda alguns professores que apenas concluíram a formação em nível superior e não tiveram oportunidade de participar de uma pós-graduação ou mesmo cursos e capacitações. O órgão responsável pela educação do estado ainda não oferece apoio suficiente, no que diz respeito à inclusão de alunos deficientes, para atender todas as necessidades dos professores com cursos e formações.

A mesma situação encontramos com os gestores, que possuem formação acadêmica em nível superior, porém, quando se trata de atendimento a alunos com deficiência, o conhecimento ainda é pouco. Cria-se, então, certo estranhamento na aceitação desses alunos, sem a qualificação necessária para um atendimento de qualidade.

Com relação aos coordenadores pedagógicos entrevistados, estes, assim como os professores e gestores, possuem formação acadêmica em nível superior, mas também têm dificuldade em trabalhar com alunos com deficiências, devido à

falta de preparo através de cursos e capacitações. Quando os professores solicitam ajuda aos coordenadores, fica evidente a falta de preparo, pois, não raro, não conseguem sanar as dúvidas dos professores quanto às atividades direcionadas aos alunos com deficiências, o que iria melhorar o desempenho acadêmico e social deste aluno.

Com base nos questionários e entrevistas realizadas com professores, gestores e coordenadores pedagógicos, e no decorrer da pesquisa foram percebidos aspectos que norteiam para a conclusão deste trabalho. As entrevistas, as pesquisas realizadas, assim como os dados coletados para a realização da pesquisa, nos mostraram que os objetivos a que a pesquisa se propôs foram alcançados, pois, com o estudo, debates e questionamentos pode-se perceber quais eram os maiores obstáculos enfrentados pelos professores para que a educação inclusiva pudesse acontecer. Os estudos sobre o processo de inclusão proposto pelo MEC possibilitaram maior clareza das normas e leis vigentes, até então desconhecidas por alguns participantes.

Podemos perceber que as dificuldades encontradas, tanto por professores como gestores e coordenadores, são bastante similares, levando a refletir sobre novas práticas a serem trabalhadas para melhorar o desempenho acadêmico e social do aluno com deficiência. Além de auxiliar os professores, ainda existe a possibilidade de se tornar um exemplo a ser seguido por outras instituições que vivem a mesma realidade da Escola Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Cabixi/RO.

Compreendendo o processo de inclusão de alunos com deficiências proposto pelo MEC, analisando as leis vigentes, como também artigos e publicações que tratam da inclusão de alunos com deficiências e como está sendo desenvolvida pelos docentes, percebeu-se que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão aconteça de forma satisfatória.

No decorrer da pesquisa tivemos a oportunidade de cooperar com os docentes de Cabixi, promovendo discussões e debates em oficinas pedagógicas

que, acreditamos, contribuíram para a melhoria da prática inclusiva desses profissionais no ensino aos alunos com deficiências.

Alguns problemas foram levantados na realização da pesquisa, que, na medida do possível, íamos esclarecendo, através dos debates e oficinas. Eram eles: permanência do aluno com deficiência na escola, falta de aprendizado, formação dos profissionais envolvidos no processo ensino aprendizado dos alunos com deficiências, legislação existentes, acolhimento ao aluno com deficiências. Porém, os resultados demonstram que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que professores, gestores e coordenadores possam trabalhar com alunos deficientes com segurança no que estão fazendo, e, principalmente, com consciência das necessidades e dificuldades de cada aluno. Nota-se que cada aluno tem uma particularidade singular quanto às suas necessidades, devendo o professor trabalhar mais próximo do aluno com deficiências.

Percebeu-se, ainda, que, para que os professores consigam ter êxito nos trabalhos com alunos com deficiências, é preciso considerar o que o professor tenha experiência e também inserir novas experiências a fim de enriquecer o leque de possibilidades para que o aluno consiga avançar na aquisição de novos conhecimentos. Também o aluno deve valorizar o que ele traz consigo e ampliar suas potencialidades. Os trabalhos com alunos com deficiências têm gerado problemas diversos, mas são tratados de forma a tentar sanar as dúvidas e obter sucesso.

Os problemas levantados geraram algumas hipóteses, sendo que a maioria se confirmou com o relato dos entrevistados envolvidos quanto à sua falta de experiência, falta de uma formação adequada, falta de material. Na escola pesquisada, os alunos deficientes necessitam de metodologias diferenciadas e pensadas para o seu bem estar.

Como já mencionado, quando falta preparo do professor, todo processo ensino/aprendizado fica comprometido, segundo relatos dos professores entrevistados. Não sabendo a quem recorrer, cria-se, assim, uma situação de exclusão em vez de inclusão.

A escola pesquisada em Cabixi-RO apresenta dificuldades em trabalhar com alunos com deficiências, pois não possui uma sala de recursos assistivos com profissionais preparados, como psicólogos ou psicopedagogos. Este fator reflete nos trabalhos do dia a dia do professor que atende aos alunos com deficiências. Pode-se perceber ainda que os professores têm vontade de realizar um trabalho diferenciado, mas esbarram na falta de preparo e de recursos para realizá-lo.

Não se pretende, com a presente pesquisa, esgotar o estudo. Sugere-se buscar a superação de desafios evidenciados pelos docentes de Cabixi/RO, especialmente no que diz respeito à falta de formação continuada, de recursos humanos capacitados para trabalhar com aluno deficiente, de salas de recursos voltadas para os alunos com deficiências, assim como um cuidado especial na acessibilidade.

REFERÊNCIAS

APLICATIVO brasileiro de inclusão social concorre a premio da ONU, disponível em <http://www.revistabrasileiros.com.br/2013/01/18/aplicativo-brasileiro-de-inclusao-social-concorre-a-premio-da-onu/#.U3TJuFcoYds>. Acesso em: 18 ago. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº.9394/96. Apresentação: Esther Grossi. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade** Brasília: MEC/Seesp, 2004. v. 2: A família, p.18-19.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. MEC/SEESP. Brasília, DF. 2005.

_____. LEIS, DECRETOS...Lei 7853 – **Direito das Pessoas Portadoras de deficiências**. Brasília: Corde, 1989.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais–Adaptações Curriculares de Grande Porte**, Brasília: MEC/SEESP, 2005, v. 5.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996**, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional da Educação Especial**. Brasília, 2007.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de deficiência/ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. **Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

EGLER, Maria Tereza. **Inclusão escolar: O que é? Porquê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? 2006. São Paulo; Moderna.

ARAUJO, Elaine Sampaio. **Da formação e do formar-se**. 2003. 173f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

BELISÁRIO, J. **Ensaio Pedagógico**. Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BEYER, H. O. **A criança com autismo**: propostas de apoio cognitivo a partir da teoria da mente. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (orgs) **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.111-125.

_____. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva, tecnologia e educação**. Porto Alegre, 2013.

BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda práticas das creches e pré-escolas. **Revista Criança**. Brasília, n. 44 p.19-26, nov. 2007.

BRANDÃO, C.R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, 1997.

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

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação Especial**. v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

COSTA, V. A. da. (2006). **Formação de Professores**: Narrativas e experiências instituintes 'NA' e 'PARA' a escola inclusiva. In: **Cadernos de Ensaio e Pesquisas**, n.º 11, Edição Especial. Niterói, FEUFF, Setembro/2006, pp.23-43.

_____. (2005). **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: Trabalho, educação, indivíduo com deficiência.** Niterói, EdUFF.

D'ANTINO, M.E.F. A questão da integração do aluno com deficiência mental na Escola regular. In: MANTOAN, M.T.E. e tal. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997. Cap.15, p.97-103.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas.** Brasília: CORDE, 1994.

DEPOIMENTO de Dona Alda Moreira Estrázula, fundadora da Apae São Paulo. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=12468>. Acesso em: 10 ago. 2014.

DUEK, V. P.; OLIVEIRA, V. F. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular:** resignificando a formação pessoal e profissional da educadora infantil. Educação Especial. n. 25. p.49-58, 2005. Santa Maria: Ed. da UNICAMP, 1994.

FABRIS, E. H.; LOPES, M.C. (Org) **Aprendizagem & Conclusão:** implicações curriculares. Biblioteca UNIVATES: Ed. Edunisc, 2007.

FERREIRA, A. M; PINA, L. D.; CARMO, T. R. **A relação educador-educando na perspectiva freiriana.** In: **V Colóquio Internacional Paulo Freire.** Anais eletrônicos. Recife: Centro Paulo Freire de estudos e Pesquisas. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoesorais/A%c%87%C3%83%20EDUCADOR-EDUCANDO%20NA%20PERSPECTIVA%20FREIRIANA.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.

FERREIRA, W.B.; EJA e Deficiência: estudo sobre a oferta a modalidade EJA para estudantes com deficiência. In. AGUIAR, Márcia Angela. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas?** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD: Universidade Federal de Pernambuco/Coordenação de Educação a Distância. 2009. Disponível em: www.ufpe.br/cead/index.php?option=com_content&view. Acesso em: 26 jun. 2013.

FERREIRA, Júlio Romero. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais.** Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, Sept. 1998.

FERREIRA, W. B. Educação inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Inclusão. **Revista de Educação Especial.** Ano I, n. 1, out/2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobime; KRAMER, Sônia.(2003). **Ciências Humanas e Pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. (orgs).São Paulo: Cortez, 2001.

GAIO, Roberta e Meneghetti; KROB, Rosa G. (orgs). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLD FELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-intracionista. Plexus,1997.

GUIA de Orientações Metodológicas Gerais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia_orient.pdf. Acesso em: 10 ago. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

LAKATOS, A. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas,1993.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/ 1996.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F. DE; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. Coleção Docência em Formação/Coordenação Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2.ed. São Paulo, Cortês, 2005. 410 p. (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissões docentes. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, N.L. **Estratégias de segregação na infância e adolescência**: um recorte sobre o campo da saúde mental. A clínica de crianças com transtornos no desenvolvimento. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003. p. 127.

LOPES, M. C.; THOMA, A. S(Org): **A invenção da surdez II**, Educação dos surdos: dos espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Biblioteca UNIVATES: Edunisc. p. 22.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2003.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo. Memnon, 1997.

MARI, Hugo (org). **Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso.** Belo Horizonte: Carol Borges- Núcleo de Análise do Discurso. Fale- UFMG, 1999.

MARI, Hugo. **Análise do Discurso.** Belo Horizonte: PUC Minas, 2004. Notas de aula.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional de educação.** 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MAZZEU, Francisco J.C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº44, abril, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação Especial no Brasil: Historias e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Universidade Federal de São Carlos, **Revista Brasileira de Educação**, v. 11. n. 33 set./dez. 2006.

_____. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. In: MEC, Secretaria de Educação Especial. **Revista Integração.** Brasília: MEC, no. 24, p. 12-17, 2002 b.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. e MARINS, S. (orgs.) **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85, 2002 a.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: EDUFAL, 1999. 171p.

MIRANDA, José Rafael. **Habilitação em educação Especial e Formação de Professores: Questões sobre a política de inclusão.** Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2003.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais.** Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MOITA, M, da C. **Percursos de formação e de trans-formação.** In. Vidas de Professores. Portugal: Porto, p.115, 1992.

MORAES, M.C.M. Recuo da teoria. In. MORAES, Maria Célia M. de et. Al. **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas públicas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NOGUEIRA, Nilbo R. **Pedagogia de projetos**: uma jornada rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Erica, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações. Dom Quixote/II, 1992.

OLIVEIRA, P. **O ensino da estatística a alunos invisuais**: uma experiência no ensino superior. In: II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Almeida & Silvério & Araújo (Org.). Braga: Universidade do Minho, 1996, p. 102-106.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. IN: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p.1 53-169.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

PERRENOUD, Philippe; THULER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Pedagogia Diferenciada – das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **La qualité d'une formation professionnelle se joue d'abord dans sa conception**. Marseille, França: mimeo, 1997.

PNE. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/pne-meta-4-691899.shtml>. Acesso em: 5 set. 2014.

PROGRAMA Escola Acessível – novo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817. Acesso em: 20 ago. 2014.

PROJETO Político Pedagógico da Escola Estadual de Jovens e Adultos - Cabixi-RO, 2013.

PROMOVENDO acessibilidade por meio da comunicação. Disponível em: <http://www.koller.com.br/produtos.html#>. Acesso em: 20 ago. 2014.

RAUEN, Fábio José. **Projetos de Pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 5 set. 2014.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 5 set. 2014.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecilia Rocha de Carvalho.
Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, D. (org.). **A educação e a diferença.** Porto: Porto Editora, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. Entrevista com o Prof. Boaventura de Souza Santos. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>>
Acesso em: 1995.

SANTOS, M. G. S. Apud SANTOS, Maria da Glória Shaper dos. 1997. **Educação especial.** V. 2. 2.ed. Rio de Janeiro. Fundação: CECIERJ, 2005. São Paulo: Companhia das Letras: EPU, 2000.

SCOTTO, Arlete. **Cidadania e Escola:** ponto de vista de alunos de cursos de magistério. 1996. 106p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)- Programas de Estudos Pós – Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, 2007.

SKILIAR, C. (org). **Educação e Exclusão:** Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial. 5. ed. Biblioteca Univates: Mediação, 1997.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TERCEIRO Congresso Muito Especial de Tecnologia Assistiva. Disponível em:
<http://www.tecnologiaoutonal.com.br/2010/08/20/3%C2%BA-congresso-muito-special-de-tecnologia-assistiva/>. Acesso em: 20 ago. 2014.

TESSARO, N.S. **Inclusão Escolar Concepções de Professores e Alunos da Educação Regular e Especial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

UNESCO, 1990. **Declaração mundial de educação para todos:** planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens. Aprovada pela Conferência mundial de educação para todos. Tailândia.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VIANNA, Heraldo Maecelim. **Pesquisa em educação – A observação.** Brasília: Plano, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS GESTORES

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS GESTORES

01. Qual sua formação acadêmica e há quantos anos trabalha nesta escola?
02. Qual sua opinião sobre a inclusão no ensino regular e como acontece atualmente no âmbito educacional?
03. Você possui experiências na inclusão dos alunos com deficiências na escola em que trabalha? Poderia falar um pouco a respeito?
04. Você possui alguma formação para a inclusão e isto te ajuda no cotidiano escolar com os alunos com deficiências?
05. Em sua opinião, a inclusão acontece na sua escola? Poderia comentar um pouco sua resposta?
06. Percebe-se alguma dificuldade enfrentada na inclusão dos alunos com deficiências no ensino na disciplina de Ciências exatas? Em que sentido?
07. Você acredita que os documentos legais que asseguram a permanência de crianças com deficiências, dão o suficiente suporte para que a inclusão aconteça?
08. Os docentes que trabalham diretamente com deficiências recebem apoio da secretaria de educação? Como isso é feito?
09. Você pensa que o aluno com deficiências se sente bem no processo de inclusão oferecido pela escola? Em que sentido?
10. Questão aberta: há algum aspecto que gostaria de enfatizar ou que ficou fora?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES

01. Qual sua formação acadêmica e há quantos anos trabalha nesta escola?
02. Você tem estudado ou lido algo sobre crianças com deficiências? Caso sim, o quê?
03. Qual sua opinião sobre a inclusão no ensino comum e como essa inclusão se dá no âmbito educacional?
04. Como a escola pensa a questão da inclusão de crianças com deficiências, qual foi a sua visão a respeito?
05. Acontece a socialização dos alunos com deficiências no âmbito escolar? Poderia comentar um pouco sua resposta?
06. Você acredita que tem a contribuir com a inclusão dos alunos com deficiências na escola? Em que sentido?
07. Você se sente preparado para trabalhar com a inclusão? Você participa de formação continuada sobre inclusão?
08. Em sua opinião, o que está de acordo com a inclusão na sua escola e o que precisa melhorar?
09. Você acredita que os alunos com deficiências nas salas comuns terão uma formação significativa?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

01. Qual sua formação acadêmica e há quantos anos trabalha nesta escola?
02. Qual sua opinião sobre a inclusão no ensino comum?
03. Você acredita que a Inclusão acontece atualmente no âmbito educacional?
04. Qual o seu papel na inclusão dos alunos com deficiências na escola em que trabalha?
05. Você possui alguma formação para a inclusão e isto te ajuda no cotidiano escolar com os alunos com deficiências?
06. Qual a maior dificuldade enfrentada na inclusão dos alunos com deficiências no ensino comum, especialmente na área de Ciências exatas?
07. Você acredita que os documentos legais que asseguram a permanência de crianças com deficiências, dão suporte para que a inclusão aconteça?
08. Em sua opinião, a inclusão acontece como deveria na sua escola ou falta melhorar?
09. Fale sobre uma prática desenvolvida em relação a alunos com deficiências nas salas comuns que em sua opinião deu certo.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AO PROFESSOR DE CIÊNCIAS EXATAS

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AO PROFESSOR DE CIÊNCIAS EXATAS

01. Qual a sua formação acadêmica? Há quantos anos trabalha na escola?
02. Qual sua opinião sobre a inclusão no ensino comum?
03. Você acredita que a inclusão de crianças com deficiências se dá no âmbito educacional?
04. A escola tem uma proposta para trabalhar a inclusão de crianças com deficiências? Poderia comentar um pouco?
05. Você tem alunos com deficiências em sua turma? Em tendo, como você os vê em relação à aprendizagem na área de ciências exatas?
06. Acontece a socialização dos alunos com deficiências no âmbito escolar?
Comente:
07. Você acredita que tem um papel relevante no trabalho com a inclusão dos alunos com deficiências na escola em que trabalha?
08. Você se sente preparado para trabalhar com a inclusão?
09. Em sua opinião, o que está de acordo com a inclusão na sua escola e o que precisa melhorar?
10. Qual foi ou é, a maior dificuldade no momento de incluir esses alunos no ensino comum?
11. Você acredita que os documentos legais que asseguram a permanência de crianças com deficiências, dão suporte para que a inclusão aconteça?
12. Você é a favor dessa educação inclusiva? Por quê? Justifique sua resposta.

APÊNDICE E - OFICINA 03: PRÁTICAS E DESAFIOS NA CIÊNCIA

OFICINA 03: PRÁTICAS E DESAFIOS NA CIÊNCIA

