

UNIVERSIDADE FEEVALE
MESTRADO EM INCLUSÃO SOCIAL E ACESSIBILIDADE

GISELE CLARO DA SILVA

**O DISCURSO DE PROFESSORES REFERENTE À SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA
VOLTADA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM**

Novo Hamburgo
2013

UNIVERSIDADE FEEVALE
MESTRADO EM INCLUSÃO SOCIAL E ACESSIBILIDADE

GISELE CLARO DA SILVA

**O DISCURSO DE PROFESSORES REFERENTE À SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA
VOLTADA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM**

**Dissertação apresentada como requisito
para obtenção do título de Mestre em
Inclusão Social e Acessibilidade pela
Universidade Feevale.**

Orientador: Prof. Dr. Norberto Kuhn Junior
Co-orientadora: Prof. Dra Regina Heidrich

Novo Hamburgo
2013

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Silva, Gisele Claro da.

O discurso de professores referente à sua prática pedagógica voltada para alunos com deficiência na escola comum / Gisele Claro da Silva. – 2013.

84 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade) – Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2013.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientador: Prof. Dr. Norberto Kuhn Junior ; Co-orientadora: Prof. Dra. Regina Heidrich”.

1. Inclusão escolar. 2. Tecnologias assistivas. 3. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDU 376

Bibliotecária responsável: Susana Fernandes Pfarrius Ladeira – CRB 10/1484

GISELE CLARO DA SILVA

Dissertação de mestrado com título O Discurso de Professores Referentes à Sua Prática Pedagógica Voltada para Alunos com Deficiência na Escola Comum, submetido à banca examinadora, conferindo a autora o título de mestre em Inclusão Social e Acessibilidade.

Aprovado por:

Prof. Dr. Norberto Kuhn Junior
Universidade Feevale (Orientador)

Prof. Dra. Lisiane Machado de Oliveira Menegotto
Universidade Feevale (Banca Examinadora)

Prof. Dra. Liliana Maria Passerino
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Banca Examinadora)

Novo Hamburgo, 29 de abril de 2013

*À minha avó Ivoni Hoff da Silva por
proporcionar-me saudosos anos
de convivência e por todo o
amor que a mim dedicou.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as oportunidades que já tive e por me dar forças para concluir mais este sonho.

À minha família, por todo o apoio e compreensão nas ausências.

Ao Sandro Schmitz por toda a paciência, amor e parceria nas incontáveis noites de estudo.

Ao meu querido orientador Norberto por toda a ajuda, incentivo e dedicação nestes dois anos de caminhada.

Às avaliadoras Lisiane e Liliana, pela prestatividade e por todas as orientações e sugestões apresentadas na qualificação.

À todos os professores do mestrado que contribuíram para a minha formação acadêmica e pensamento crítico.

À Prefeitura Municipal de Morro Reuter e Secretaria Municipal de Educação e Cultura por acreditarem e permitirem a realização da pesquisa.

Aos amigos que ficaram de lado por todo esse período... logo, logo estarei de volta!

E meus agradecimentos especiais aos professores que gentilmente participaram e, com suas contribuições, tornaram viável a realização desta pesquisa.

Ensinar é um exercício de
imortalidade. De alguma forma
continuamos a viver naqueles
cujos olhos aprenderam a ver o
mundo pela magia da nossa
palavra. O professor, assim, não
morre jamais...

Rubem Alves

RESUMO

O aumento de alunos com deficiência nas escolas comuns demanda que se intensifiquem os estudos acerca da inclusão escolar. A esse respeito cabe analisarmos o que os professores que trabalham diretamente com estes alunos pensam sobre esta questão. Para tal, foram estudados conceitos relacionados à inclusão e integração escolar, adaptações curriculares e tecnologias assistivas que contribuem para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem, juntamente com aspectos referentes à prática pedagógica no contexto da inclusão. Através desta dissertação, propõe-se uma reflexão sobre estes temas. O público-alvo da pesquisa foram dez professores do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Morro Reuter, localizada na encosta da serra gaúcha, que tinham em suas turmas alunos com deficiência. O objetivo geral foi problematizar analisar os discursos destes docentes sobre sua prática pedagógica voltada para os alunos com deficiência na escola comum. O instrumento construído para a coleta de dados foi uma entrevista semi-estruturada de caráter exploratório. Os resultados encontrados apontaram que os professores não se sentem preparados para atuarem com a diversidade do alunado, relatando falta de materiais, de apoio especializado, tempo de planejamento com monitoras, entre outros.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Tecnologias Assistivas. Prática Pedagógica.

RESUMEN

El aumento de alumnos con deficiencia en las escuelas comunes demanda que se intensifiquen los estudios sobre la inclusión escolar. A ese respecto cabe a nosotros analizar que piensan sobre esta cuestión los profesores que trabajan directamente con estos alumnos. Para eso, fueron estudiados conceptos relacionados a la inclusión e integración escolar, adaptaciones curriculares y tecnologías de asistencia que contribuyen para la mejoría en el proceso de enseñanza-aprendizaje, juntamente con aspectos referentes a la práctica pedagógica en el contexto de la inclusión. Por intermedio de esta disertación, pretendiese proponer una reflexión sobre estos temas. El público-destinatario de la investigación fueron diez profesores de la educación básica de la red municipal de la ciudad de Morro Reuter, ubicada en la encuesta de la sierra gaucha, que tenían en sus clases alumnos con deficiencia. El objetivo general fue problematizar y comprobar cual la percepción de estos docentes sobre su práctica pedagógica centrada en los alumnos con deficiencia en escuela común. El instrumento construido para la compilación de datos fue una encuesta semiestructurada de carácter exploratorio. Los resultados encontrados apuntan que los profesores no se sienten preparados para actuar con la diversidad del alumnado, informando falta de materiales, de apoyo especializado, tiempo de planeamiento con monitores, entre otros.

Palabras-clave: Inclusión Escolar. Tecnologías de asistencia. Práctica Pedagógica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MORRO REUTER, ADAPTADO PELA AUTORA.....	14
FIGURA 2 - CARTÕES DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA UTILIZANDO IMAGENS IMPRESSAS E FOLHAS COLORIDAS.....	39
FIGURA 3 - PAINEL DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA UTILIZANDO IMAGENS IMPRESSAS.....	39
FIGURA 4 - ENGROSSADORES DE MATERIAIS ESCOLARES	39
FIGURA 5 - LIVRO COM VELCRO PARA VIRAR PÁGINAS	39
FIGURA 6 - TESOURA ADAPTADA.....	39
FIGURA 7 - CADERNO ADAPTADO PARA ALUNO COM BAIXA VISÃO	39
FIGURA 8 - TECLADO COM COLMÉIA	41
FIGURA 9 - MONITOR SENSÍVEL AO TOQUE	41
FIGURA 10 - MOUSE ADAPTADO.....	41
FIGURA 11 - TECLADO COM LETRAS AUMENTADAS PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO	41

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS NAS ESCOLAS	14
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.1 ASPECTOS TEÓRICOS A RESPEITO DA INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO.....	20
1.2 A INCLUSÃO E A INTEGRAÇÃO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.	27
2 ADAPTAÇÕES CURRICULARES COMO ESTRATÉGIA PARA A INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR	34
2.1 ADAPTAÇÕES CURRICULARES – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	34
2.1.1 Adaptações Curriculares e as Tecnologias Assistivas	37
2.2 ADAPTAÇÕES CURRICULARES E OS DISCURSOS DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE MORRO REUTER.....	43
3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO	49
3.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS A RESPEITO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO	49
3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO E AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES.....	51
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICES.....	71
ANEXOS	80

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada busca tratar das percepções de professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Morro Reuter sobre o aluno com deficiência e sua inclusão na escola comum. Segundo dados do Ministério da Educação e Cultura, MEC (2011), “o índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% no ano passado”. Isto significa que “estão em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Com base nestes dados, torna-se relevante abordar a questão da inclusão escolar, pois é preciso refletir sobre as formas de permanência dos alunos com deficiência na escola comum e verificar de que maneira os professores entendem e buscam meios para uma efetiva prática inclusiva de ensino.

Pesquisar as percepções dos professores no que diz respeito à sua prática pedagógica junto a alunos com deficiência matriculados na escola comum é importante, tendo em vista a realidade das escolas de hoje. De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, é obrigação do ensino público garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, inciso III), ou seja, é dever da escola acolher todos os alunos, sem discriminação. E será que os professores estão preparados para tal exigência? Para isso, é necessária uma prática pedagógica comprometida com mudanças, com transformações sociais e capaz de garantir processos de ensino-aprendizagem que envolvam a diversidade de sujeitos que compõem o contexto escolar. (BRASIL, 1988)

O interesse pelo assunto também foi motivado pela profissão da pesquisadora, que desde o início da sua vida acadêmica escolheu ser professora e se deparou com grandes desafios na vida profissional para dar conta do tema em questão. Na prática percebeu-se a importância da troca de experiências entre colegas possibilitando a melhoria da qualificação no trabalho. A esse respeito, Carvalho (2006) ressalta que, podemos ter mais sucesso na mudança de atitude do

grupo de docentes se descobrirmos a causa da rejeição e pudermos tratar e remover esta barreira através do diálogo, das trocas de experiências e da escuta, evitando o uso de receitas prontas.

Deste modo, ao dar oportunidade para estes profissionais se expressarem, foi possível verificar as suas expectativas, necessidades, angústias e potenciais de trabalho para, a partir da análise dos relatos, repensar a prática educativa e dispor de novas estratégias de ação pedagógica, proporcionando um ganho a todos os envolvidos.

Ao considerar o problema de pesquisa, procurou-se averiguar a seguinte questão: qual o discurso dos professores que atuam no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Morro Reuter sobre a sua prática pedagógica voltada para os alunos com deficiência na escola comum?

O objetivo geral da pesquisa foi problematizar e analisar o discurso de professores que atuam no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Morro Reuter sobre sua prática pedagógica voltada para os alunos com deficiência na escola comum. Para alcançar este propósito foram definidos os objetivos específicos: (1) verificar o perfil profissional dos professores que trabalham com as crianças com deficiência no que diz respeito à sua formação, tempo de docência total e no município, se residem no mesmo, em quais turmas trabalham e que matéria ministram; (2) analisar o que os professores entendem por “educação inclusiva”; (3) verificar de que forma os professores que trabalham com as crianças com deficiência planejam as aulas, atividades e avaliações para estes alunos; (4) examinar se os docentes conhecem e/ou utilizam alguma tecnologia assistiva e se relatam algum recurso disponível nas escolas para auxiliar o atendimento aos alunos com deficiência e (5) averiguar se os educadores participaram de alguma capacitação para acolher, assistir e trabalhar com alunos com deficiência e como se avaliam com relação à própria prática pedagógica.

O município de Morro Reuter foi o escolhido pela pesquisadora para a realização deste estudo por já estar inserida no ambiente de trabalho e notar as dificuldades dos colegas com relação ao tema em questão. A cidade está localizada

nos primeiros patamares da Encosta da Serra, apresentando uma contagem populacional de 5.676 habitantes (2010). Emancipou-se em 20 de março de 1992 do município de Dois Irmãos, do qual está distante cinco quilômetros. Localiza-se a 60 quilômetros de Porto Alegre, conforme representa o mapa abaixo (Figura 1) (MORRO REUTER, IBGE, 2012, 2013).

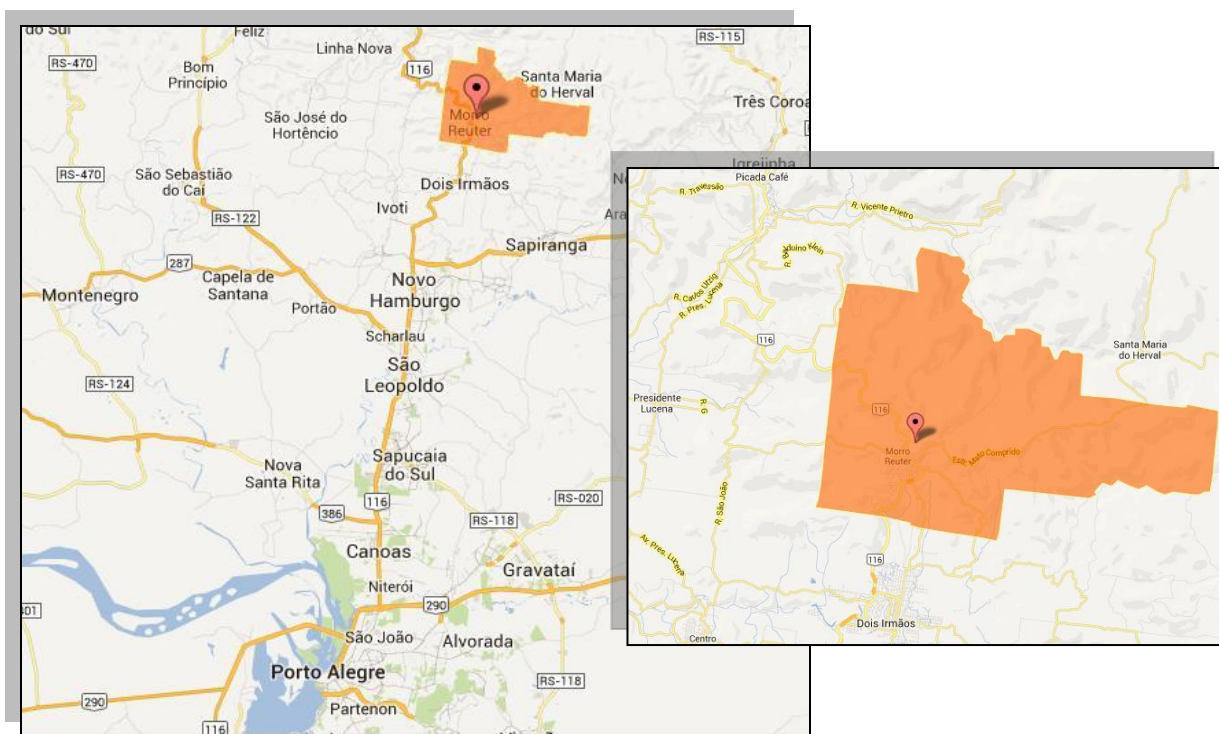


Figura 1 – Mapa de localização do município de Morro Reuter, adaptado pela autora.

Fonte: IBGE (2013)

Possui uma área total de 87,641 km² e nesta, setenta por cento da população encontra-se na zona urbana, enquanto os trinta por cento restantes estão estabelecidos na zona rural, com uma colonização predominantemente de origem alemã, segundo informações constantes no site oficial (MORRO REUTER, 2012).

O público-alvo da pesquisa foi os professores de Ensino Fundamental da Rede Municipal que tem em suas turmas alunos com deficiência. Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, consultados no Censo Escolar de 2011, a rede conta com 80 docentes distribuídos em sete escolas (Tabela 1). Conforme informações prestadas pelas diretoras das escolas, deste total, 15 professores e 4 monitoras trabalham com alunos com deficiência este ano.

	Alunos	Turmas	Alunos por turma (média)	Professores	Alunos com deficiência
E.M.E.F. Prof. Edvino Bervian	261	24	10,87	25	
E.M.E.F. Padre Reus	19	4	4,75	4	
E.M.E.F. Dom Bosco	68	4	17	6	
E.M.E.F. Tiradentes	76	9	8,44	14	2
E.M.E.F. Rui Barbosa	98	9	10,88	12	
E.M.E.F. Francisco Weiler	86	9	9,55	15	4
E.M.E.F. Pastor Frederico Schasse	19	8	2,37	4	
Total	627	67	9,35	80	

Tabela 1 - Distribuição de professores e alunos nas escolas
Fonte: Censo Escolar 2010

Das sete escolas do município, as duas que atendem alunos com deficiência foram escolhidas para participar da pesquisa. A Escola Municipal Professor Francisco Weiler, situada na localidade de Picada São Paulo, às margens da BR116, km 210, foi fundada em 1962 e atualmente atende 86 alunos, da Educação Infantil de Quatro anos até o 9º ano o Ensino Fundamental. A outra escola que participou da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes, localizada em São José do Herval, que atende atualmente 76 alunos da Educação Infantil ao 9º ano (MORRO REUTER, 2012).

Para designar quem são os alunos com deficiência, foi utilizado como referência o formulário empregado pelo MEC (Anexo A) para a realização do Censo Escolar do ano de 2011, que define como deficiência: cegueira, baixa visão, surdocegueira, surdez, deficiência auditiva, intelectual, múltipla e física. Os seis alunos que aparecem na Tabela 1 fazem parte desta categorização.

O instrumento construído para a coleta de dados foi uma entrevista semi-estruturada de caráter exploratório (Apêndice B), elaborada com base nos estudos feitos por Carvalho (2006 e 2007), Mittler (2003), Mantoan (1997), Beyer (2005 e 2006), Galvão Filho (2012), Bersch (2008) e Glat (2003, 2005, 2006 e 2009). Optou-

se por este instrumento, pois permite a obtenção de dados mais expressivos sobre o tema pesquisado. Este foi organizado em torno de quatro eixos que buscam contemplar os objetivos específicos da pesquisa, que são: perfil do educador, relação do educador com alunos com deficiência, aspectos de formação em atendimento à crianças com deficiência e conhecimento e utilização de tecnologias assistivas.

Para a execução do trabalho, inicialmente, foi realizado o pedido formal de aplicação da pesquisa ao Secretário de Educação e Prefeito Municipal (Anexo B). Posteriormente, foi feito o contato com as diretoras das escolas, apresentando a proposta da pesquisa. Além desta conversa, as dúvidas puderam ser respondidas por e-mail, telefone ou pessoalmente.

Antes da realização da entrevista, foi aplicado um estudo piloto com uma professora que trabalha com um aluno com deficiência em sua turma, visando identificar dúvidas que porventura pudessem surgir, corrigi-las e aperfeiçoar o instrumento. O relato desta professora não foi considerado na análise. Após, algumas questões foram revistas e somente depois das correções e alterações o instrumento foi validado para a aplicação com os docentes.

Para atender aos objetivos específicos e buscar as percepções dos professores, a entrevista foi realizada com dez profissionais da rede municipal, dentre estes, oito professores e duas monitoras, com idades entre 26 e 44 anos. Estes foram escolhidos intencionalmente e convidados por terem em suas turmas alunos com deficiência. Também por estarem distribuídos nas diversas séries do Ensino Fundamental. Optou-se por eles, por entender que seria possível obter respostas mais significativas, levando em conta suas experiências anteriores e atuais com os alunos presentes hoje na Rede Municipal. Para garantir o anonimato dos participantes no decorrer do trabalho, estes serão chamados “Professor A” à “Professor J”. Dos entrevistados, duas são monitoras, que são profissionais contratadas pela Prefeitura, pelo período letivo, que auxiliam os professores titulares no trabalho específico com estes alunos. As entrevistas foram realizadas nas duas escolas anteriormente citadas, de 1 à 10 de outubro. Cada professor foi convidado através de e-mail, telefone ou pessoalmente. Também se tomou o cuidado de

contatar anteriormente cada diretora, verificando se a visita não atrapalharia a rotina da escola. A receptividade foi positiva em todas elas.

Ao iniciar a conversa com cada professor, foram dadas as explicações referentes à pesquisa e sobre o sigilo das informações coletadas. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) foi entregue, lido e assinado e então iniciada a entrevista. Todos os diálogos foram capturados por um gravador de voz e um computador portátil para posterior transcrição. Nenhum dado foi deixado de fora, pois conforme Bardin (1977), indicando a regra da exaustividade, na qual todo o material deve ser considerado.

Na sequência, foi criada a árvore de categorias (Apêndice C), construída a partir dos objetivos da pesquisa e, após a reprodução em texto de todas as entrevistas, estas foram importadas para o programa NVivo¹, afim de investigar o que cada relato tinha em comum com os outros, e foram tratadas de acordo com a codificação mencionada por Bardin (1977):

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices (p.103)

Com as respostas organizadas em torno das categorias, juntamente com a intersecção destas informações, foi possível realizar a análise e interpretação dos dados à luz dos objetivos definidos e da problemática proposta.

Este estudo buscou observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos relatados na entrevista, procurando atender ao problema desta. Para tanto, é aplicada e descritiva. Teve uma abordagem qualitativa no que se refere aos entendimentos dos conceitos, opiniões e percepções e quantitativa com relação aos dados relativos ao perfil dos profissionais.

¹ NVivo: software de análise qualitativa de dados da empresa QSR International.

Conforme os dados coletados a respeito do perfil dos indivíduos que participaram da pesquisa, o tempo total de docência dos professores pesquisados varia de 6 a 22 anos. Contudo, o tempo de experiência no município, é menor, varia de 1 a 17 anos, sendo que 4 foram nomeados ou contratados este ano. Além disso, apenas um trabalha somente na escola em que foi realizada a pesquisa. Os demais lecionam em duas ou três escolas, em Morro Reuter e/ou em outros municípios. Destes professores, 6 trabalham com currículo por atividades, 3 com currículo por área e um atua nos dois níveis de ensino. Vale ressaltar que apenas um reside em Morro Reuter. A maioria, cinco, mora em Dois Irmãos e os demais se distribuem nas cidades de Novo Hamburgo, Ivoti e Campo Bom, o que se percebe como um aspecto positivo com relação à troca de conhecimentos de diferentes práticas aplicadas em outros locais de trabalho.

Todos os professores entrevistados trabalham, neste ano, com alunos com deficiência em suas turmas. Sete deles atuam com apenas um destes em sala de aula, mas para três profissionais, este número varia de dois a quatro alunos por turma. Além disso, a maioria possui mais de dois anos de experiência no trabalho com alunos com deficiência. Este aspecto chama a atenção, pois, mesmo tendo tempo de experiência, a grande maioria relatou não se sentir preparado para enfrentar determinadas situações do contexto da inclusão.

A partir destas considerações realizou-se o estudo já mencionado, no qual optou-se por compor os capítulos organizados em torno dos eixos temáticos combinando a revisão da literatura com os resultados da pesquisa relativos àquele eixo, de modo a propiciar ao leitor uma maior proximidade entre os conceitos e os resultados empíricos relativos aos eixos de estudo adotados.

Assim, o estudo foi dividido em 4 capítulos: o primeiro, abordando as questões referentes à integração e inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns. O segundo, as considerações teóricas e entendimentos dos professores pesquisados sobre adaptações curriculares. O terceiro, trazendo questões referentes à prática pedagógica no contexto da inclusão, juntamente com as percepções dos professores a esse respeito. Por fim, uma proposta de intervenção, pensada a partir dos resultados da pesquisa e direcionada especificamente para o

público participante do estudo. Espera-se que, a partir do retorno dos resultados da pesquisa à comunidade escolar e a realização da intervenção planejada, este estudo sirva para conduzir à reflexão e ação sobre a problemática do tema.

1 INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR

A decisão sobre a escolha dos temas a serem estudados foi embasada na experiência e inserção da pesquisadora no meio a ser pesquisado. Para atender a questão principal deste estudo, que busca identificar as percepções de professores referentes à sua prática pedagógica voltada para alunos com deficiência na escola comum, foram utilizadas demandas relatadas por colegas professores em reuniões em que se tratam assuntos referentes à inclusão escolar. Por conseguinte, notou-se que não estão claros os conceitos de integração e inclusão que são usados neste espaço, o que oportunizou a abordagem do assunto.

1.1 ASPECTOS TEÓRICOS A RESPEITO DA INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

Inicia-se uma reflexão sobre a problemática em torno da Inclusão e a Integração Escolar tratando dos conceitos referentes ao assunto. Percebe-se que alguns autores, como Mantoan (2003) e Glat (2006), apontam que os dois termos indicam situações de inserção diferentes, mesmo que muitas vezes utilizados erroneamente como sinônimos. Já outros, como Beyer (2006), também apontam algumas distinções, entretanto, comparando com a sua experiência vivenciada na Alemanha, não evidencia nenhuma diferença entre os conceitos.

Torna-se importante, antes, apresentar o inciso III do Art. 208, da Constituição Brasileira, que propõe o “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), ou seja, garantia de acesso a todos os alunos, sem discriminação. Este inciso é muito citado na literatura por gerar controvérsias em função do termo ‘preferencialmente’, que, conforme Minto (2000), pode ser usado para o não cumprimento da lei, pois abre oportunidade para a exceção. Porém, conforme a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (BRASIL, 2004), o advérbio refere-se “àquilo que é necessariamente diferente no ensino escolar para melhor atender às

especificidades dos alunos com deficiência” (p.8), como Língua Brasileira de Sinais e Braile.

Complementando, a Procuradoria Federal (BRASIL, 2004) explica que há uma necessidade de evolução na interpretação das leis, pois termos como “ao garantir às pessoas com deficiência o direito de acesso ao ensino regular *sempre que possível, desde que capazes de se adaptar*” (p.22, grifo do autor), remete a um período histórico focado na Integração, na qual as pessoas com deficiência precisavam se adaptar à sociedade e esta não necessariamente precisaria criar meios para evitar a exclusão. Entretanto, apesar de alguns avanços, o que se percebe, na prática, é que mesmo com a criação das leis, efetivamente os recursos materiais e humanos não atendem suficientemente a demanda.

O uso do termo ‘integração’ está sendo generalizado, entretanto, deveria ser empregado especialmente com relação à inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns, segundo Mantoan (2003), que esclarece haver muitas polêmicas em torno da integração e da inclusão. Ela mostra que os dois termos, mesmo que com definições parecidas, “são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes” (p. 14). De acordo com a autora, a Integração está fundamentada no princípio da normalização e ocorre dentro de uma estrutura educacional que proporciona ao aluno transitar da classe regular ao ensino especial. No entanto, pelo sistema trabalhar com serviços educacionais segregados resulta numa concepção de inserção parcial, além deste processo não ser destinado a todos os alunos com deficiência, pois,

nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender (MANTOAN, 2003, p.15).

A autora complementa afirmando que neste paradigma “a escola não muda como um todo, mas os alunos tem de mudar para se adaptarem às suas exigências” (p.15), adaptação que, por vezes, não é possível e/ou viável. E no que se refere à

Inclusão, ela afirma que esta diverge da Integração, pois “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática”, isto é, “todos os alunos, sem exceções, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular” (p. 16). Sendo assim, propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e se estrutura em função destas.

Combinando com esta ideia, Carvalho (2006) afirma que as escolas inclusivas devem reconhecer e atender às diferenças individuais, respeitando as necessidades de cada aluno, sejam elas por inúmeras causas “endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, que apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento” (p.29). Então, da mesma forma, afirma Mantoan (2003), que a Inclusão não se restringe apenas aos alunos com deficiência, mas sim a todos que apresentam dificuldades de aprender, pois aponta que a maioria dos alunos que fracassam na escola não vem do ensino especial.

Há, portanto, como afirma Mantoan (2003), uma “crise de paradigma” (p.11), e a perspectiva inclusiva exige esta tensão, pois acaba com a segmentação dos sistemas escolares:

as escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (p.16).

Deste modo, para que a escola seja inclusiva, como descreve Mantoan (2003), “é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (p. 13), o que só é possível mediante uma grande transformação do formalismo das modalidades de ensino, quebrando, por exemplo, a barreira que é o pensamento subdividido em áreas específicas.

Para Carvalho (2006), no que se refere à inclusão e integração,

há uma luta entre dois campos de forças, um dos que defendem, unicamente, o termo inclusão e o outro, dos que defendem a proposta da educação inclusiva sem desconsiderar a importância da integração como processo interativo e que deve fazer parte da educação inclusiva (p.30).

Para contextualizar este tema, Hugo Otto Beyer (2006), relata a história da primeira escola na Alemanha, na década de 70, que teve a iniciativa de “educar, conjuntamente, crianças com e sem deficiência” (p.44). Esta ideia teve início a partir da vontade dos pais que, primeiramente, foi contrariada por educadores e gestores, mas, a contar de 1979, tornou-se um trabalho conjunto entre estes e a equipe científica da universidade que acompanhava o processo. O autor descreve que, desde o início das atividades, estabeleceu-se o princípio da vida em comum, que assegurava o acesso às crianças com qualquer tipo ou grau de deficiência. Além disso, um dos fatos mais relevantes retratados é de que não avaliavam se a criança poderia ou não entrar na escola e sim “se as condições pedagógicas da mesma seriam suficientes e apropriadas para atender a criança em seu ritmo de aprendizagem”(p.45).

Ainda referindo-se à Alemanha, Beyer (2006) apresenta cinco princípios decorrentes das experiências vivenciadas: o “princípio da matrícula”, no qual todas as crianças tinham direito a ingressar na escola comum e recomendava-se no máximo vinte crianças por turma e três com deficiência; o “princípio da bidocência” que oportunizava um trabalho conjunto entre o professor e um educador especial ou de apoio; o “princípio da aprendizagem diferenciada”, evidenciando a preocupação em adaptar as metodologias de ensino às diversas necessidades; o “princípio da avaliação individual” em que as formas de avaliar se adequavam aos critérios que respeitassem a individualidade dos alunos e o “princípio da livre escolha” em que os pais e professores precisavam estar de acordo com o trabalho (p. 47 e 48).

Rosana Glat et al. (2006) com base em suas pesquisas, nomeia este processo de admissão e permanência de crianças com deficiência na escola de “pseudoinclusão” (p.2), na qual estes tem sofrido “práticas excludentes que pressupõem um processo de normalização do deficiente para a sua integração num sistema de ensino que não foi preparado para recebê-lo” (p. 2), ou seja, sem as adaptações necessárias.

Da mesma forma, o que Beyer (2006) apresenta como “princípio da bidocência” (p. 47), Pletsch (2009) chama de “professor itinerante” (p. 11) e expõe uma pesquisa em que foi evidenciado que o trabalho dos professores itinerantes foi

bastante positivo no que tange a viabilização da inclusão, pois estes “podem atuar como agentes de mediação, sensibilização e mobilização pró-inclusão junto ao conjunto de personagens [...] responsáveis pela dinâmica cotidiana das escolas” (p. 11). Em outras palavras, seu trabalho não se restringe apenas ao aluno, mas abrange todo o universo escolar.

Beyer (2006) explica também que a Educação Inclusiva caracteriza-se por defender a heterogeneidade na classe escolar provocando situações de interação entre os alunos. Já a integração escolar, “parte da premissa de que haveria dois tipos principais de crianças, as crianças “com necessidades educacionais especiais” e as “sem necessidades educacionais especiais”” (p. 75, grifo do autor). Em vista disso, ele afirma que:

o desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (BEYER, 2006, p. 76).

A esse respeito, Glat (2005) assegura que é necessária uma mudança que proponha “no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos” (p. 4), pois a diversidade deve ser valorizada ao invés da homogeneidade.

Ao mesmo tempo, Glat (2005) defende que foi a partir dos questionamentos referentes ao modelo segregado de educação especial, da busca por alternativas a esse respeito e das políticas educacionais, que se estabeleceu a Integração. Segundo ela, “este modelo, que até hoje ainda é o mais prevalente em nossos sistemas escolares, visa preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares” (p.3), e podem, se necessário, receber atendimentos paralelos em modalidades especializadas. Levando em conta esta afirmação, percebe-se que há um distanciamento entre o conceito exposto pela autora e o senso-comum nas escolas, que acreditam estar promovendo a inclusão,

mas de fato, o que ocorre ainda é a integração. E reforçando, Glat et al. (2006) assegura que, “embora os termos “*inclusão*” e “*integração*” sejam utilizados de forma equivocada como sinônimos nos diferentes espaços que se autodenominam inclusivos, na realidade, são conceitos distintos” (p. 2, grifo do autor).

Do mesmo modo, Nogueira (2009) aponta que as escolas enfrentam inúmeras barreiras, tais como “o quantitativo de alunos em sala de aula, a falta de flexibilidade das avaliações e dos currículos escolares, a falta de formação e conhecimento dos professores frente às singularidades dos alunos” (p. 70), e várias outras dificuldades estruturais e financeiras. Porém, Sanches e Teodoro (2006), asseguram que a reflexão sobre o trabalho da integração, “contribuiu para aprender que é possível ensinar não só os grupos homogêneos como os heterogêneos, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, o que pode resultar num desenvolvimento mais equilibrado dos respectivos grupos” (p. 79).

Uma escola inclusiva deveria, então, considerar que todas as partes, isto é, a comunidade escolar, os pais e a sociedade em geral, justamente pela diversidade que representam, são importantes ao todo. No intuito de elucidar alguns dos conceitos, Sanches e Teodoro (2006) fazem uma reflexão com base em teorias de vários autores. No Quadro 1, estabelecem um paralelo entre a Integração escolar/Educação especial, que começou a ser refletida na década de sessenta e a Inclusão escolar/Educação inclusiva, em que a aprendizagem se dá com a ajuda do professor, com o grupo e entre os pares, a saber, o ideal do processo educativo, sendo que esta mudança de paradigma começou a ser estudada na segunda metade dos anos 90.

Da Integração escolar/ Educação especial	À Inclusão escolar/ Educação inclusiva
Da homogeneidade	À diversidade
Da normalização	Ao direito à diferença
Do isolamento	À cooperação
Da aventura solitária	À responsabilidade coletiva

(Continuação)

Da diferença como um problema	À diferença como um desafio
Da indiferença à diferença	À valorização da diversidade
Do currículo único	Ao currículo flexível
Do indivíduo	Ao contexto
Da seleção dos melhores	Ao sucesso para todos
Dos alunos com Nes	À todos os alunos
Da entrada na escola, sob condição, transportando os apoios disponibilizados	A fazer parte da escola que gera e disponibiliza as condições e os recursos necessários
Do programa específico para o aluno	Às estratégias para esse aluno
Do déficit	Ao potencial
Da educação especial para os alunos especiais	À educação de sucesso para todos
De um adulto «colado», «guarda»	A todos os adultos presentes na escola, sala de aula para ensinar e apoiar as aprendizagens de todos os alunos
Do professor consumidor, aplicador	Ao professor criativo, experimentador e reflexivo

Quadro 1: Da Integração escolar/Educação especial à Inclusão escolar/Educação inclusiva

Fonte: SANCHES E TEODORO, 2006, p. 79

A partir dos estudos teóricos e da inter-relação entre os conceitos apresentados por estudiosos do assunto, apresenta-se a seguir a relação entre as teorias e a análise das entrevistas realizadas com os professores da Rede Municipal de Ensino de Morro Reuter.

1.2 A INCLUSÃO E A INTEGRAÇÃO ESCOLAR NO DISCURSO DOS PROFESSORES

Após o estudo dos conceitos que permeiam o entorno dos aspectos referentes à inclusão e a integração no ambiente escolar, abre-se espaço para as descrições e discussões baseadas no olhar dos profissionais pesquisados. Utilizou-se como guia os discursos relatados nas questões respondidas na entrevista.

Com base nos estudos realizados, observou-se a importância de questionar os envolvidos na pesquisa sobre aspectos referentes ao entendimento por educação inclusiva, sobre a presença de professora auxiliar em suas turmas e sobre o que percebem como dificuldades e conquistas no processo de inclusão escolar. Apresentando o contexto do público entrevistado, dos dez profissionais, dois são professores auxiliares ou monitores².

Os oito professores efetivos foram questionados sobre terem o auxílio de uma monitora junto a sua turma e três referenciaram receber esta ajuda em tempo integral, enquanto que cinco contam com este apoio, mas apenas algumas horas por dia. Nestes casos, a dinâmica de atendimento acontece praticamente todo o tempo fora da sala de aula, quando a monitora atende os alunos em separado ou juntando os três pelos quais é responsável durante o período. Acredita-se que, desta forma, os alunos pouco participam do que efetivamente é realizado pelos colegas, pois ficando menos tempo em aula eles tem menos oportunidades de interagir e acompanhar o que é proposto. Teoricamente, podemos entender que tais práticas, devido ao pouco tempo de convivência com os demais colegas de turma, não chegam a proporcionar nem a integração entendida como parte processo para educação inclusiva, e como resultado, pode dificultar ainda mais a sensibilização dos professores e acolhimento dos estudantes (CARVALHO, 2006).

Uma classe inclusiva necessita de no mínimo, dois professores, sendo que um deles com formação em educação especial (BEYER, 2003). Tendo como base a

² Nome empregado para as profissionais de apoio nas escolas.

recomendação citada, a realidade pesquisada enquadra-se em parte ao que indica o autor, pois quando a monitora não está com o aluno, ele, muitas vezes, fica à parte na sala de aula. Entende-se como essencial o tempo integral de permanência do monitor, juntamente com a parceria e o trabalho com o professor regente, organizando estratégias para que o aluno participe ao máximo das atividades propostas em aula.

As teorias a respeito da educação inclusiva sustentam que os termos integração e inclusão são utilizados para situações e posicionamentos teórico-metodológicos divergentes (MANTOAN, 2003), mas também ponderam que o termo “inclusão” não possui contido em seu significado todos os objetivos que tal processo faz referência (CARVALHO, 2006). Entre os pesquisados, notou-se que o entendimento sobre educação inclusiva não está claro para alguns docentes, como mostra o relato do Professor B: “quando me perguntam sobre inclusão, se eu concordo ou se não concordo, se tem que ou não tem que, eu sempre digo, eu não consigo ainda ter uma opinião formada até porque eu acho que eu sou muito leiga neste assunto”. Para o Professor H, o tema é tão delicado que ele menciona “eu vivo em constante crise em relação a pensar na inclusão, eu não tenho muitas respostas mesmo”. Já o Professor A explica:

eu era totalmente contra, eu achava que essas crianças não tinham a capacidade de se desenvolver, pois eu achava que elas são assim e pronto. Depois, trabalhando e vendo que elas realmente evoluem, então, eu acredito sim, eu acho que sim é a uma coisa muito boa, mas faltam muitos subsídios, muito em questão de material, quanto em questão de profissionais.

Apenas o Professor J aproximou sua fala à teoria estudada “a ideia que eu tenho sobre a educação inclusiva é [...] de potencializar aquilo que ele precisa buscar, conseguir desenvolver”. Com estes relatos, percebe-se ainda que há “muita confusão conceitual e prática” a respeito da inclusão (CARVALHO, 2006, p. 30), e esta falta de clareza pode também pode ser um fator que leva à insegurança e sentimento de despreparo mencionado pelos entrevistados.

Neste contexto da Educação Inclusiva, é papel da escola respeitar as necessidades de cada aluno e criar meios que procurem eliminar as barreiras no

processo de ensino e aprendizagem (CARVALHO, 2006; MANTOAN, 2003). Além disso, almejando uma escola inclusiva, ainda é preciso realizar mudanças que no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino (GLAT, 2005). Os profissionais pesquisados citaram como papel da escola, por exemplo, o que relata o Professor A, que sugere que a escola deveria se empenhar para conseguir materiais e uma sala de recursos. O local do qual ele se refere, uma sala para Atendimento Educacional Especializado - AEE, foi entregue em uma das escolas do município em março de 2011, mas nunca foi usado, pois não foi totalmente montado, ou seja, para acolher a todas as crianças que se enquadram nos critérios de atendimento, em todo o município, há apenas uma sala para AEE e que, até o término deste estudo, continuava inativa³. Não cabe aqui atribuir culpa a ninguém, apenas retratar a realidade pesquisada.

Também, citam que seria papel da escola proporcionar cursos e formações na área da inclusão, além de, como reforça o Professor B, “apoiar e orientar quanto às dúvidas referentes à inclusão”. O Professor C considera que “a escola em si tem que aceitar o aluno matriculado aqui, mas oferecer também as condições para ele poder se desenvolver”. Já os professores H, D, I e J citaram falhas no currículo empregado atualmente, sugerindo que não há como praticar a inclusão com um currículo separado por disciplinas, que deveria se trabalhar com habilidades e competências, e não somente com conteúdos. Com base nos relatos, percebe-se que os entrevistados citam que o papel da escola é apoiar e orientar quanto às dúvidas referentes à inclusão, mas não veem, na prática, esse apoio, pois também revelam que se sentem desorientados, sem ter a quem recorrer.

Os professores também foram questionados sobre as conquistas que percebem no processo de inclusão e, neste caso, a resposta foi unânime: o auxílio de uma monitora em sala de aula. Entretanto, nenhum realiza efetivamente um planejamento de atividades junto com esta profissional. Todos os professores concursados ou contratados para lecionarem 22h por semana tem a seguinte dinâmica de planejamento de suas aulas e atividades: duas destas horas são utilizadas para o Planejamento Coletivo, no qual os professores do Currículo por

³ Verificação feita *in loco*, em 05 de março de 2013.

Atividades buscam reunir-se. Em um momento diferente, ocorre o encontro dos docentes do Currículo por Área. Todos tem mais duas horas para o Planejamento Individual, entretanto, nenhum deles realiza o plano de suas aulas com as monitoras. Não há um momento específico para as trocas de ideias e organização do trabalho. Os diálogos ocorrem informalmente, como relata o Professor J quando explica que ela e a professora auxiliar conversam enquanto os alunos realizam outras atividades. Esta falta de tempo destinado para o planejamento prejudica a elaboração de um plano de adaptações necessárias para que a criança com deficiência possa participar ao máximo das atividades propostas em aula.

Alguns apontam também outras conquistas, como a realização dos encontros entre os professores e o Núcleo de Atendimento Clínico, composto por uma psicóloga, uma fonoaudióloga e duas psicopedagogas, que ocorrem uma vez por mês, para tratar de assuntos referentes à inclusão dos alunos com deficiência na escola comum. Ao mesmo tempo, destacam o trabalho da psicóloga pertencente ao Núcleo, que vai à escola quinzenalmente para conversar com os docentes que trabalham com inclusão. Em decorrência dos sentimentos de despreparo e frustrações citados pelos profissionais pesquisados, o trabalho da psicóloga contribui “oferecendo um espaço de escuta e acompanhamento ao professor” (MENEGOTTO, MARTINI, LIPP, 2010, p. 166), sendo mencionado pelos professores como essencial. A esse respeito o Professor B cita: “isso para nós é ótimo porque daí a gente relata as coisas que acontecem na semana e ela vai nos ajudando a buscar as respostas para o que acontece, o porque... acho que isso é fundamental”.

Além de relatar as conquistas, também é preciso analisar os obstáculos que permeiam a inclusão escolar. A literatura evidencia uma série de barreiras, como a quantidade de alunos em sala de aula, o formato e a falta de flexibilidade das avaliações e dos currículos e a falta de preparo, formação e conhecimento dos professores para atuar com o contingente de alunos hoje presentes em suas salas de aula (NOGUEIRA, 2009). Dentre os obstáculos mencionados pelos professores está o que declara o Professor H: “eu acho ilusão achar que vai ter inclusão da forma como é nosso currículo hoje, separado por disciplinas”. O mesmo professor argumenta ainda que o aluno não tem professor referência e que cada um trabalha de uma forma diferente ou “faz de conta”. Este relato sintetiza o que declararam

vários professores que trabalham com o currículo por áreas, pois neste caso há uma professora auxiliar em tempo integral com os alunos, o que, conforme mencionaram, fez com que não precisassem mais dar tanta atenção ao aluno com deficiência, pois ele já tinha uma profissional que faria o trabalho diretamente com ele. Esta conduta descaracteriza o que propõe a inclusão, pois o professor regente deve se envolver ao máximo nos planejamentos e adaptações de atividades para estes alunos e complementando com o que expõe o Professor J, “a gente tem de fazer a criança a participar o máximo possível da sala de aula, das atividades [...] até porque a educação inclusiva não é só para aquela criança, é para todos, porque cada um aprende de um jeito”.

Outras dificuldades no processo de inclusão foram citadas pelos professores F e B, que descrevem que “o grande desafio é ele não atrapalhar os outros”, expondo uma situação em que o aluno não se sente motivado para ficar na sala e então passa a tirar a atenção dos colegas. O segundo cita também “o que eu sinto a maior dificuldade, são as 4h na sala de aula”, indicando que o aluno deveria ter outras atividades neste horário. O professor F relata que o aluno “sai quando ele bem entende, ele levanta da cadeira, da classe, ele circula várias vezes pela sala, a gente está explicando e ele sai da sala”. Weiss e Cruz (2009, p. 72) explicam que a maior inquietação dos professores no cotidiano das aulas é que havendo tantos alunos que solicitam a sua atenção, “parece um desafio grande demais atender aos alunos que apresentam peculiaridades e dificuldades acentuadas no processo de aprendizagem”. No contingente pesquisado, o número de alunos em sala de aula não caracteriza um obstáculo, pois levando em conta os números apresentados na Tabela 1, a média geral de toda a rede municipal é de menos de dez alunos por turma, desta forma, a dificuldade pode estar em como planejar, lidar, adaptar e atender estes alunos, juntamente com os demais. Supõe-se que adaptando as atividades de forma que eles possam acessar as atividades (até onde conseguirem) tornaria o tempo de permanência em sala de aula mais atrativo.

O Professor F indicou que faltava um tempo para realizar o planejamento junto à monitora para “conseguir pensar de novo no Aluno A”, explicando que depois da entrada desta profissional, ele acabou sendo deixado de lado pelos professores. Já o Professor I expressa várias dúvidas, como “não saber que tipo de atividade

propor, como tentar fazer com ele, como é melhor fazer, deixar ele sozinho ou não”, o que sugere a falta de apoio também indicada na fala do Professor C, quando relata “a questão do suporte, de como trabalhar com ele, lidar com ele, alguma coisa mais concreta que desse um rumo, um norte, para dizer: é assim ou não é assim...”. Estas falas acabam refletidas na explanação do Professor D: “colocam os alunos lá na sala de aula, e não dizem como tem que fazer e cobram dos professores”. Igualmente, o docente A indica que as principais dificuldades são a falta de preparo e um acompanhamento efetivo, para a troca de experiências com profissionais especializados e colegas de profissão. O Professor G complementa que

a principal dificuldade é justamente não ter um apoio, ou algum curso [...] qualquer coisa... simplesmente não acontece, e algumas coisas eu me deparei na hora, não sabia, ninguém me falou nada disso, então muitas vezes eu fui pega de surpresa, e fiquei assim, sem saber o que fazer... muitas vezes eu fui para casa bem triste.

Novamente fica evidente a carência de um apoio especializado para atender à demanda, pois se percebe que muitos sentem falta e necessidade de uma assistência pedagógica. Cada escola conta com o auxílio de uma pedagoga, entretanto, fica claro que não está sendo suficiente para atender as necessidades com relação à inclusão, tendo em vista que esta profissional também se envolve com todos os demais processos pedagógicos da escola.

Os professores A e C apontam a falta de materiais e o docente J argumenta que também faltam adaptações de acesso a banheiros, mesas na sala de aula, e, por esse motivo, tira o aluno da cadeira de rodas e coloca-o no chão. Alguns docentes explicam que a principal dificuldade é a falta de informação dos professores e de formação específica na área de inclusão, pois ressaltam que muitos não tem o mínimo de conhecimento necessário para trabalhar com crianças com deficiência. A preocupação destes professores é ilustrada por Carvalho:

Os professores alegam (com toda a razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem a oportunidade de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com este alunado enquanto outros aceitam para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade (CARVALHO, 2006, p.27).

Outros aspectos citados como dificuldades tiveram relação com a falta de tempo para realizar o planejamento das atividades junto às monitoras e a inexistência de um currículo adaptado. Na entrevista, esta questão chamou a atenção pela diversidade de resultados, pois foi a que apresentou o maior número de respostas diferentes, o que pode ser sinal de que faltam alguns conceitos, necessidades e práticas importantes para o trabalho com crianças com deficiência.

É responsabilidade de todo o sistema educacional oferecer estratégias para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência, e não somente do professor que atua com a turma (WEISS e CRUZ, 2009). A fala do Professor J sintetiza alguns dos relatos coletados a esse respeito: “eu acho que o principal desafio é da escola inteira, desde os professores, direção, merendeira, acho que se integrarem de que a inclusão não é só do professor e muito menos só da monitora”. Destaca-se que esse envolvimento da equipe é fundamental, pois os alunos transitam por todo o espaço escolar e tem contato com os diversos setores e profissionais que compõem o ambiente escolar.

Analisando as falas dos professores sobre as dificuldades e conquistas no trabalho com relação à inclusão, suas necessidades e planejamento, verificou-se que é necessária uma alternativa prática de trabalho. Esta pode ser desempenhada através das Adaptações Curriculares que serão expostas no capítulo seguinte.

2 ADAPTAÇÕES CURRICULARES COMO ESTRATÉGIA PARA A INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

Ao analisar questões referentes à Integração e Inclusão Escolar, a reflexão sobre o tema das adaptações curriculares mostrou-se relevante, pois em vários momentos é apresentada como a metodologia mais apropriada para realizar a inclusão no que diz respeito à aprendizagem de alunos com deficiência. Dentro destas, o uso de tecnologias assistivas que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

2.1 ADAPTAÇÕES CURRICULARES – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2012) disponibiliza em seu site e em exemplares impressos uma série de documentos com o intuito de esclarecer este assunto. Entretanto, o que se observa no cotidiano das escolas do município pesquisado é que a realização destas não é uma tarefa fácil. Assim, originou-se a vontade e também necessidade de pesquisar o assunto, pois se percebeu, pela inserção no meio pesquisado, que tanto os professores quanto a equipe pedagógica demonstram insegurança e falta de conhecimento quanto a realizar adaptações curriculares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes às Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998), apontam que estas devem ser realizadas a fim adequar o currículo às particularidades dos alunos com deficiência, isto é, não é preciso criar um novo currículo, mas torná-lo “dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (p. 33). Desta forma, os PCN definem alguns critérios norteadores: o que, como e quando o aluno deve aprender; qual a forma mais eficiente de aprendizagem e como e quando avaliá-lo. Também destacam alguns aspectos como fundamentais para que os alunos com deficiência possam participar das aulas com resultados favoráveis: “a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores; o apoio adequado e recursos

especializados, quando forem necessários; as adaptações curriculares e de acesso ao currículo” (p. 33).

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), o objetivo das adaptações curriculares é estabelecer uma boa relação entre as necessidades dos alunos e a programação curricular. Desta forma, os recursos para atender tais necessidades devem estar previstos no Projeto Político Pedagógico da escola através da “adaptação progressiva [do currículo] regular, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer” (p. 34). Ao mesmo tempo, os PCN classificam as adaptações em “não-significativas” (ou de pequeno porte), realizadas com mais facilidade, pelo professor, no planejamento das atividades; e as “significativas” (ou de grande porte), que requerem ações das instâncias político-administrativas superiores (BRASIL, 1998; MACHADO E OLIVEIRA, 2009).

As adaptações Não Significativas do Currículo são classificadas nos PCN (BRASIL, 1998) como mostra o Quadro 3 e “são promovidas pelo professor ampliando as possibilidades de participação e aprimorando a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais”. Estas adaptações podem ser realizadas através de, por exemplo, novas organizações de alunos para a efetivação de tarefas, adequações e inovações nas estratégias didáticas e materiais normalmente usados pelo professor, entre outras. Machado e Oliveira (2009) salientam que sua nomenclatura não denota pouca importância como o nome possa sugerir, mas sim, adaptações mais fáceis de serem realizadas (p. 43). Apontam também que, em algumas situações, é preciso adotar Adaptações Significativas que, de modo geral, “constituem estratégias necessárias quando os alunos apresentam sérias dificuldades para aprender” (p. 37) e complementam que estas “exigem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc.” (p. 44). Optou-se, então, por criar um único quadro agrupando as informações referentes aos dois tipos de adaptações, a fim de facilitar a compreensão dos conceitos.

Elementos curriculares	Adaptações Não Significativas do Currículo	Adaptações Curriculares Significativas
Organizativas	<ul style="list-style-type: none"> · organização de agrupamentos · organização didática · organização do espaço 	-
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · priorização de áreas ou unidades de conteúdos · priorização de tipos de conteúdos · priorização de objetivos · sequenciação · eliminação de conteúdos secundários 	<ul style="list-style-type: none"> · eliminação de objetivos básicos · introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos
Conteúdos		<ul style="list-style-type: none"> · introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos; · eliminação de conteúdos básicos do currículo
Metodologia e Organização Didática	<ul style="list-style-type: none"> · modificação de procedimentos · introdução de atividades alternativas às previstas · introdução de atividades complementares às previstas · modificação do nível de complexidade das atividades, eliminando componentes, seqüenciando a tarefa, facilitando planos de ação adaptação dos materiais · modificação da seleção dos materiais previstos 	<ul style="list-style-type: none"> · introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem · introdução de recursos específicos de acesso ao currículo
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> · adaptação de técnicas e instrumentos · modificação de técnicas e instrumentos 	<ul style="list-style-type: none"> · introdução de critérios específicos de avaliação · eliminação de critérios gerais de avaliação · adaptações de critérios regulares de avaliação · modificação dos critérios de promoção
Temporalidade	<ul style="list-style-type: none"> · modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos 	<ul style="list-style-type: none"> · prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção)

Quadro 3 - Adaptações Curriculares Significativas e Não Significativas do Currículo
Fonte: adaptado pela autora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 35 e 38).

Assim, pode-se perceber que estas adaptações devem ocorrer em três níveis do planejamento educacional: “o projeto político pedagógico da escola; o currículo, propriamente dito e as mudanças de atitude individuais”. Do mesmo modo, as decisões curriculares que originam as adaptações “devem envolver toda a equipe da instituição”, para evitar transferência de responsabilidades (MACHADO e OLIVEIRA, 2009, p.44 e 46).

Machado e Oliveira (2009) complementam que as adaptações curriculares são “*ajustes*’ realizados no currículo para que se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado” (p. 36, grifo das autoras), e que estas são indispensáveis quando se busca a verdadeira inclusão. É possível perceber a dificuldade de alguns professores em realizarem adaptações curriculares e há os que acreditam “ser impossível criar um currículo modificado para o desenvolvimento cognitivo específico de determinados grupos de alunos, devendo haver apenas recursos técnicos de acessibilidade para esses” (p. 39). Sendo assim, justificam que há uma vasta diversidade de características e que, desta forma, não se criariam adaptações e sim “múltiplos currículos” (p. 39). Contrapondo esta ideia, as mesmas autoras apontam que os educadores que acreditam nas adaptações curriculares afirmam que “o desenvolvimento de um currículo único, sem adaptações para atender as diversidades pode acentuar as práticas excludentes” (p. 40) e explicam que não se trata de criar vários currículos, mas sim, flexibilizações para possibilitar o acesso por todos.

2.1.1 Adaptações Curriculares e as Tecnologias Assistivas

Complementando estes conceitos, no que se refere aos tipos de adaptações, uma das possibilidades é o uso de “recursos didáticos específicos, entre eles *‘ajudas técnicas ou tecnologia assistiva’*”. Contudo, é preciso que, juntamente com estes materiais, o professor faça “adaptações na forma de apresentação das atividades acadêmicas ou lúdicas”. Ainda que as expressões “ajudas técnicas” ou “tecnologia assistiva” possam aparentar recursos de elevada sofisticação tecnológica, a maioria delas é simples e pode ser feita pelo professor, como engrossar ou fixar emborrachados em lápis, canetas ou materiais utilizados para escrever, suporte de madeira para livro em cima da mesa, a uma altura adequada, um velcro nas páginas dos livros e outro na ponta do dedo da criança para facilitar a troca de páginas, entre tantos outros (GLAT; FERNANDES; ANTUNES, 2009, p. 59, grifo das autoras).

Galvão Filho (2012) explica que Tecnologia Assistiva (TA) “é uma expressão nova, que se refere a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização” (p. 67) e Bersch (2008), que compactua da mesma ideia,

complementa que o termo é utilizado para identificar a infinidade de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e conseqüentemente integrá-las e incluí-las na sociedade. Já o Comitê de Ajudas Técnicas (Brasil, 2009) expõe que:

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 (BRASIL, 2009, p.9).

São muitos os recursos que podem ser criados em salas de aula, para atender as necessidades específicas de cada aluno presente nestes ambientes, pois respeitar as diferenças é oportunizar os recursos necessários para que a criança aprenda. Galvão Filho explica que:

Existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, utilizados como Tecnologia Assistiva, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno com necessidades educacionais especiais presente nessas salas, tais como: suportes para visualização de textos ou livros; fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC "recheados" com epóxi; substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas; órteses diversas, e inúmeras outras possibilidades (GALVÃO FILHO, 2012, p.67).

O autor complementa que, muitas vezes, as adaptações e disponibilização de recursos feita pelos próprios professores "torna-se a diferença, para determinados alunos com deficiência, entre poder ou não estudar, aprender e desenvolver-se, junto com seus colegas" (p. 67). Alguns dos exemplos são ilustrados nas Figuras 2 e 3, que mostram modelos de materiais para comunicação alternativa, confeccionados no computador e impressos em folhas coloridas, que possibilitam a um aluno que não fala poder se expressar. As Figuras 4, 5 e 6 podem ser usadas por alunos que apresentam problemas de motricidade, como por exemplo, para folhear um livro. A Figura 7 consiste em aumentar a distância entre as linhas do caderno e reforçá-las para que alunos com baixa visão consigam identificá-las.



Figura 2 - Cartões de Comunicação Alternativa utilizando imagens impressas e folhas coloridas
Fonte: ASSISTIVA, 2012



Figura 3 - Painel de Comunicação Alternativa utilizando imagens impressas
Fonte: ASSISTIVA, 2012



Figura 4 - Engrossadores de materiais escolares
Fonte: MARTINS, 2011



Figura 5 - Livro com velcro para virar páginas
Fonte: MARTINS, 2011



Figura 6 - Tesoura adaptada
Fonte: BERSH, 2008



Figura 7 - Caderno adaptado para aluno com baixa visão
Fonte: Criado pela autora

Através das tecnologias assistivas, são apresentadas alternativas para auxiliar e viabilizar o processo de ensino-aprendizagem e também a avaliação. Embora ainda existam inúmeras barreiras a serem transpostas, há também várias discussões a respeito e muitos equipamentos que visam diminuir ou eliminar determinadas dificuldades (BERSH, 2008).

Para Coll (1995) é importante “garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais participem de uma programação tão normal quanto possível

e tão específica quanto suas necessidades requeiram” (p. 301). Daí a importância de adaptações que possibilitem a inclusão destes no meio escolar.

Beyer (2005) enfatiza a importância da individualização do ensino:

[...] ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas na sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais. Por isso, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades (BEYER, 2005, p. 28).

Exemplificando com a situação de um aluno com paralisia cerebral que mexe apenas a mão esquerda, Valente (1997) frisa que esta criança jamais conseguirá realizar as tarefas de sala de aula com materiais didáticos tradicionais. As tecnologias assistivas são importantes aliadas no processo de aprendizado. Em alguns casos, apenas uma impressão em letras grandes poderia facilitar a leitura para um deficiente visual. Entretanto, no primeiro caso citado, esta barreira será transposta com o uso do computador, pois mesmo movimentando somente o polegar esquerdo, ele poderá desenhar, escrever, resolver problemas matemáticos, fazendo deste o seu caderno eletrônico, onde poderá expressar suas ideias, comunicar-se e aprender.

Conforme citado anteriormente, o computador pode desempenhar um papel de extrema importância na inclusão e aprendizagem. Entretanto, em alguns casos, fazem-se necessárias algumas adequações, como teclados e mouses adaptados (Figuras 8, 10 e 11), monitores sensíveis ao toque (Figura 9), entre outras.



Figura 8 - Teclado com colméia
Fonte: MARTINS, 2011



Figura 9 - Monitor sensível ao toque
Fonte: MARTINS, 2011



Figura 10 - Mouse adaptado
Fonte: MARTINS, 2011



Figura 11 - Teclado com letras aumentadas para alunos com baixa visão
Fonte: confeccionado pela autora

Valente (1997) frisa que o computador passa a ser a ferramenta apropriada de acordo com as necessidades de cada aluno. Confirmando, Radabaugh (1993) declara: “para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis.”

O uso de TA também pode facilitar os processos avaliativos para alunos com deficiência, pois permite que possam expressar seus conhecimentos através de métodos diferentes dos tradicionais papel e caneta. Podem ser usados os mais diversos materiais, como por exemplo, de figuras para comunicação até o uso de computadores com programas específicos.

Atualmente, ainda passamos por um processo de adequação da avaliação, em que Beyer (2005) sugere a individualização dos alvos, exigindo dos alunos “exatamente o que eles tem capacidade de demonstrar” (p. 29). Este perpassa pela individualização da didática, isto é, ajuda personalizada de que necessitam e a

individualização da avaliação, que consiste em controlar a transformação do aluno: “como se encontra a pessoa hoje em sua aprendizagem, tendo em vista as suas condições anteriores” (p. 31)

Para uma avaliação eficaz, Oliveira (2009) afirma que “temos que definir critérios claros e específicos para esta, e não que tenhamos que praticá-la de maneira paternalista” (p. 123). Machado e Oliveira (2009) complementam que “a avaliação requer a definição de critérios e padrões a eles relativos (gradações), traduzidos em menções (notas e conceitos) que expressam a aprendizagem realizada” (p. 48). Beyer (2005) sustenta que esta deve pautar-se não apenas pelas limitações funcionais que os alunos apresentam, mas principalmente através da sondagem das suas potencialidades intelectuais e sócio-afetivas (p. 95).

Quando se referem às adaptações curriculares relativas aos aspectos avaliativos, Machado e Oliveira (2009) declaram que “esta talvez seja a etapa mais complexa do ‘caminho’ pedagógico da inclusão”, devido a sua importância (p. 47, grifo das autoras). Apontam que as práticas tradicionais de avaliação aplicadas nas escolas “vem fazendo mais do que apenas excluir: criam subjetividades que se desenvolvem sob a égide da exclusão” (p. 48). Descrevem também, quatro equívocos realizados neste processo, como (1) “usar a avaliação somente para dar notas, classificando o aluno em ‘melhor’ e ‘pior’; (2) “atribuir à avaliação uma função disciplinar”; (3) “realização das chamadas ‘profecias pedagógicas’” (p. 48), nas quais os professores antecipam, com base nas suas percepções, quais alunos tem condições ou não de serem aprovados; e, por fim, (4) quando o professor utiliza somente medidas qualitativas ou somente quantitativas nos processos de avaliação e não um equilíbrio entre ambos.

Estas constatações, conforme as autoras, convidam à reflexão e modificação urgente nas práticas avaliativas nas escolas, não apenas as direcionadas aos alunos com deficiência, mas para todos, pois como ocorrem hoje, contribuem para a exclusão. Assim, justificam que as adaptações avaliativas são indispensáveis, podendo ocorrer “por meio de modificações das técnicas ou de instrumentos de avaliação utilizados, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos” (p. 50), ou seja, trata-se de avaliar com

critério e flexibilidade, atendendo aos estilos, ritmos e necessidades individuais de cada aluno.

A relação entre os temas abordados até o momento evidencia que uma das formas de realizar adaptações curriculares de pequeno porte é através de tecnologias assistivas e por meio destas, possibilitar uma avaliação precisa e com ajustes condizentes às necessidades de cada aluno. No município pesquisado ainda não são formalizadas as adaptações curriculares, apenas são realizadas algumas adequações para determinados alunos. Desta forma, será importante aos professores o retorno dos resultados para que estes também fiquem cientes dos temas que foram estudados.

2.2 ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DISCURSO DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE MORRO REUTER

Ao refletirmos sobre os conceitos referentes às adaptações curriculares e assuntos que envolvem este tema, buscou-se questionar os profissionais pesquisados para analisar o que, na prática, eles entendem e efetivamente adotam destas teorias.

De acordo com o que já foi descrito, as adaptações curriculares podem ser entendidas como ajustes no currículo para que ele seja acessível a todos os alunos (MACHADO e OLIVEIRA, 2009). Na entrevista, os professores foram questionados se desenvolviam alguma adaptação nas atividades que aplicavam em sala de aula para os alunos com deficiência e, se realizassem, poderiam dar exemplos. Foram relacionados os dois resultados para analisar se a prática correspondia a uma adaptação. Dentre os docentes que declararam não realizar adequações, o Professor H descreveu que em suas aulas apenas pede que, quando o trabalho é em grupo, que tenha alguma participação do Aluno B, quando é para copiar do quadro, ele copia, entretanto “ele não sabe o que está copiando, mas ele tá copiando, então é bem assim que acontece”, mostrando-se insatisfeita com o processo.

O Professor F contou que no início do ano letivo tentava, mas que agora (em outubro), não mais “por que ele não sabe nem escrever o nome, ele não entende nada”. Explicou que tentou fazer algumas atividades com massa de modelar e jogo de memória, mas não viu validade em sua tentativa, pois

não tem cabimento, não tem porque eu absorver ou tentar relacionar isso com um mapa, com um conteúdo, sabe, como por exemplo, eles trabalharam o Brasil, a gente trouxe um mapa para ele, tentei com bolinhas, enfim, eu não consegui ver fundamento nisso... por que não absorve nada.

Desta forma, justifica que a monitora consegue mais resultado, pois trabalha com bichos, revistas, caixas, materiais que ele consegue entender, se referindo a atividades que nada tem a ver com o contexto da turma.

Outros docentes como o Professor D, acreditam que as adaptações devem ser feitas no momento da aula, na hora em que a atividade é proposta. Justificou que algumas vezes preparou atividades que entendeu que sua aluna compreenderia e ao aplicá-las, esta se recusou a participar, lançando palavrões: “pô, fiquei 4h da minha noite pensando o que que eu ia fazer e cheguei ali e ela não quis”. Da mesma forma, o Professor G explica que “quando eu fico na aula com eles, a profe dá a aula dela, e eu, na hora, adapto ao que ela está fazendo o que a criança vai ser capaz de fazer”. Também o Professor A conversa com a monitora durante a aula pra pensarem juntos o que o aluno conseguirá fazer da atividade proposta e o que precisará ser adaptado e relata “nós vamos tentando fazer, o que eu consigo eu faço, vou ser bem sincera, porque às vezes não dá para fazer tudo mas dou todas as folhas para ela”, explicando que mesmo quando sabe que a aluna não conseguirá realizar a atividade entrega o material a ela.

Nestes relatos fica claro que em algumas situações os professores não realizam adaptações por desacreditar na prática ou mesmo por desconhecimento. Ao mesmo tempo, não realizam nenhum encontro formal com as monitoras, o que agrava o fato de não conseguirem adaptar as atividades para os alunos com deficiência.

Dentre os que asseguraram fazer adaptações nas atividades, o Professor C respondeu afirmativamente a questão, mas quando foi pedido um exemplo, declarou

ser difícil conciliar o conteúdo que trabalha com a turma com alguma atividade voltada para o Aluno D. Justifica que o mesmo está numa fase de desenvolvimento em que precisa de materiais concretos, enquanto os demais estão em um nível abstrato: “digamos que há um abismo entre o desenvolvimento cognitivo dos demais e ele”. Já o Professor E respondeu que “partimos do princípio que ele conseguisse fazer como todos, ideal seria que ele conseguisse fazer igual, mas dependendo da situação ele faz uma atividade paralela”, entretanto não deu nenhum exemplo que já tenha praticado.

Também com resposta afirmativa, o Professor J foi o único que exemplificou com uma real adaptação, relatando que a proposta de trabalho geralmente é a mesma, mas adapta a atividade, como, por exemplo, a tarefa em que cada aluno construiu a sua casa em caixas de sucata e pediu que a mãe do Aluno A fizesse em casa como ela é por dentro e em aula eles deveriam encapá-la. Como ele não conseguiria revestir a caixa, ele participou da atividade, mas pintando-a e explica que antes de começar a trabalhar com esta turma, o Aluno A ficava muito impaciente, gritava, até que a monitora levava-o pra rua. Hoje, como participa das atividades, essa situação melhorou muito, pois os colegas também passam a envolvê-lo nas tarefas. Ao mesmo tempo, juntamente com a monitora, estão criando pranchas de comunicação, pois, mesmo não conseguindo conversar, perceberam que ele entende o que é falado, então explica que quando ele fica agitado, puxando, gritando, elas perguntam “o que que tu quer fazer? Quer caminhar? Se ele quer, ele diz para nós “ja” [sim em alemão], e se ele não quer ele diz “nein” [não em alemão]. Esclarece que estas são as duas únicas palavras que ele articula, mas que assim conseguem colocar em funcionamento o trabalho com as pranchas, pois complementa que “tudo tem que perguntar cada um deles e ele vai dizendo sim ou não, então eu pedi que ela [monitora] construísse uma prancha para ele, com várias opções de lanche que ele costuma trazer”, demonstrando que é possível dar condições de comunicação para este aluno. Daí a importância de adaptações que possibilitem a inclusão destes no meio escolar.

Percebe-se que, nos relatos afirmativos sobre a realização de adaptações no planejamento das atividades para os alunos com deficiência, há um desencontro entre o declaram fazer e a prática em sala de aula. Tendo como base os conceitos

de adaptação curricular já abordados, apenas um dos professores realmente adéqua as atividades para que o aluno com quem trabalha possa ter acesso, mesmo sem ter um tempo específico e apropriado para o planejamento junto à professora auxiliar.

O Professor H indica que é preciso deixar de repassar para os outros a responsabilidade e sim olhar para a sua própria prática pedagógica “para que a gente possa ver o que a gente não fez, eu acho que a gente teria que ter mais esta franqueza, sem medo”. Machado e Oliveira (2009) explicam que as adaptações curriculares devem envolver toda a equipe da escola para que não aconteçam estas transferências de responsabilidades. Assim, cada profissional deve ser capacitado e amparado para atender as demandas da diversidade do alunado.

Os conceitos dão conta de opiniões controversas com relação às adaptações curriculares, pois apontam que alguns professores são favoráveis a esta prática entendendo-a como ajustes no currículo para torná-lo acessível a todos. Já outros se opõem justificando que assim se criariam múltiplos currículos (MACHADO e OLIVEIRA, 2009). Esta ideia aparece na fala do Professor D quando diz:

eu acredito que não deveria ser mudado o currículo, fazer adaptação curricular [...] porque, cada aluno que tem uma deficiência, e tendo uma deficiência diferente, esse ano é essa, no ano que vem vai vir outro pro segundo ano que é bem diferente, então não tem como fazer adaptações prévias.

Porém, algumas destas adaptações podem ser construídas pelos professores, como recursos de tecnologias assistiva que possibilitem o acesso às atividades realizadas na escola. Assim sendo, evidenciou-se importante questionar os entrevistados se conheciam o termo tecnologia assistiva. Do total, oito responderam nunca ter ouvido falar nesta expressão. Destes, dois disseram que desconheciam o nome, mas lembravam dos cartões de comunicação que a pesquisadora levou à escola para trabalhar com um dos alunos. O Professor E relatou que conheceu em uma escola de outro município alguns recursos como computador com colméia, sala adaptada, lápis com engrossador, entre outros, mas no ambiente pesquisado, não relacionou nenhum. O Professor J, com experiência e cursos na área, conhece e citou alguns exemplos que utiliza em sala de aula:

a gente está construindo a prancha [de comunicação] e a gente tentou adaptar o mobiliário, de alguma maneira que a gente conseguiu, com a caixa então, com sucata porque para comprar na escola nunca dá e agora eu estou tentando achar uma maneira para ele segurar um giz de cera ou alguma coisa que ele consiga manusear.

Estas construções citadas são destinadas ao atendimento a um aluno com paralisia cerebral, que não fala e usa cadeira de rodas.

Como o termo Tecnologia Assistiva não tem o uso comum entre os professores, estes foram questionados se conheciam e poderiam citar algum recurso disponível na escola. Esta questão foi abordada com o intuito de verificar se distinguiam alguma tecnologia assistiva, sem relacionar com o termo. Entretanto, os itens citados pela maioria dos professores não se refere a alguma adaptação. As respostas foram: revistas, material de encaixes, quebra-cabeças de madeira, jogos da sala de informática, ouvir música, carimbos e internet. E dois docentes não souberam indicar algum recurso. Apenas o Professor J citou a prancha de comunicação e uma adaptação no mobiliário que consiste em uma caixa de papelão que foi fixada à mesa do aluno para segurar a folha de papel e mantê-la presa, sem que ele consiga puxá-la e facilite o seu uso como em desenhos e pinturas, além de engrossarem o lápis que ele utiliza.

Quando solicitado que sugerissem algum recurso que a escola não dispunha, mas que acreditavam que melhoraria o trabalho com as crianças com deficiência, cinco indicaram materiais com música. Entretanto, além destes, muitos recursos foram citados, como: materiais ilustrados com letras grandes, uma tesoura para recorte, específica para quem é canhoto, uma classe inclinada, computadores adaptados, com mouse e colméia e uma cadeira com suporte lateral e cinto, para que o aluno, em alguns períodos, possa participar da aula fora da cadeira de rodas.

O que chamou a atenção foi que, quando questionados se conheciam algum recurso de TA, pouquíssimas foram as respostas relacionadas e esta, entretanto, mesmo não reconhecendo o significado do termo, os professores pesquisados foram capazes de sugerir recursos de tecnologia assistiva que poderiam facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Em vista do tema da pesquisa fica clara a importância de tratarmos também da prática pedagógica no contexto da inclusão. Para isso, foram necessários estudos em torno da preparação docente, dos desafios, das frustrações e de como eles veem a sua própria prática pedagógica voltada para alunos com deficiência.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

Para atender ao tema da pesquisa, além dos assuntos já estudados, considerou-se necessário abordar o papel do professor frente aos desafios da docência, lançando um olhar à prática pedagógica no contexto da inclusão.

3.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS A RESPEITO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

Para tratar do tema referente à prática pedagógica no contexto da inclusão, foram necessários estudos em torno da preparação docente, dos desafios, das frustrações e de como eles veem a sua própria prática pedagógica voltada para alunos com deficiência.

Embora haja uma série de leis e diretrizes referentes à inclusão, sabe-se que ainda não há uma efetiva metodologia inclusiva destinada a alunos com deficiência nas salas de aula comuns. Assim sendo, hoje, o professor precisa ser orientado e preparado para lidar com a singularidade e diversidade e não mais empregar uma mesma didática a todas as crianças. Neste sentido, Glat e Nogueira (2003) concordam e completam afirmando que:

[...] os professores só poderão adotar este comportamento se forem convenientemente equipados com recursos pedagógicos, se a sua formação for melhorada, se lhes forem dados meios de avaliar seus alunos e elaborar objetivos específicos, se estiverem instrumentados para analisar a eficiência dos programas pedagógicos, preparados para a superação dos medos e superstições e contarem com uma orientação eficiente nesta mudança de postura para buscar novas aquisições e competências (p.5).

Também é importante destacar o que menciona Bueno (2001), sobre a dificuldade ou impossibilidade de incluir crianças com deficiências na escola comum “sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes orientação e assistência, na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido”, focando o trabalho não na deficiência do aluno, mas sim, analisando suas barreiras para que se possam criar meios de ampliar as suas potencialidades.

Da mesma forma que Beyer (2006) e Mantoan (2003), Glat (2005) assegura que para oferecer uma educação de qualidade na proposta de educação inclusiva é fundamental a capacitação de professores e o suporte à sua prática pedagógica juntamente com a adequação das escolas. Nóvoa (1997) complementa que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

De acordo com Glat (2005), houve muitas pesquisas na última década sobre o processo de inclusão e as dificuldades para a sua implementação, entretanto, no Brasil, há poucos materiais validados cientificamente “que mostrem como fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educativas especiais” (p. 5). Atualmente, não há o amparo e o suporte necessários para oferecer segurança ao professor que deseja ou necessita trabalhar com alunos com deficiência. Glat (2009) complementa que isto gera cada vez mais incertezas e frustrações por parte dos professores, por não terem desenvolvido em sua formação inicial “competência para lidar com a diversidade do alunado hoje presente nas escolas” (p. 9). Machado e Oliveira (2009) apontam que, ao lidar com alunos com deficiência, os professores são “invasos por sentimentos que vão da perplexidade à frustração, da exaustão à impotência” (p. 38). As autoras explicam os sentimentos dos professores quando começam a lidar diretamente com alunos com deficiência, dizendo que os mesmos “não sabem o que fazer nem como ensinar a esses alunos” (p. 38). Embasam este comentário citando uma pesquisa que identificou os fatores críticos na formação de professores nesta área da educação. Foram destacados quatro aspectos:

[...] a falta de delineamento do quadro real da inclusão e do aprofundamento das discussões sobre políticas em Educação Especial; a carência de vivências individuais e coletivas que promovam, efetivamente, o recorte ideológico necessário ao estabelecimento da inclusão; a necessidade da realização de atividades diversificadas que propiciem o atendimento à diversidade dos alunos; o estabelecimento do debate e do consenso possível, que permita a operacionalização e a construção do currículo necessário à inclusão (MACHADO e OLIVEIRA, 2009, p.39).

Em pesquisas realizadas por Carvalho (2006) com professores, ela constata que “em vez de má vontade há o temor de não poderem ser úteis aos alunos” (p. 76).

Em uma pesquisa realizada por Gorgatti e Júnior (2009) com noventa professores buscando identificar as percepções destes profissionais quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física, constataram que “o pessimismo mais forte dos professores foi com relação ao fato de não se sentirem preparados para lidar com alunos que apresentem deficiências” (p. 133).

A esse respeito, Mittler (2003) afirma que “a inclusão implica que todos os professores tem direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante a sua vida profissional” (p. 35). Torres González (2002) completa que:

é necessário, portanto, analisar e aprofundar os aspectos que possam favorecer ou dificultar o desenvolvimento profissional e intervir adequadamente para que os professores trabalhem em condições adequadas e rendam ao máximo (p. 241).

Carvalho (2006) aponta que, mesmo com a sensação de desapontamento de alguns professores, em outros há uma enorme vontade de acertar. Lima (2006) complementa que “o processo de inclusão não é fácil e, por isso, também é desafiador e pleno de possibilidades para os educadores e os educandos” (p. 125).

3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO E AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Ao estudar os temas que permeiam o problema da pesquisa, percebeu-se que entender a percepção dos professores acerca da sua própria prática pedagógica junto a alunos com deficiência, através de seus discursos, pôde levar a indicativos que, posteriormente, contribuirão para repensar as condições em que se trabalha hoje e o que é possível melhorar. Para isto, os professores foram questionados sobre suas formações acadêmicas, sobre terem recebido orientações para trabalhar

com os alunos com deficiência em suas turmas, além de verificar o que acham deste processo. Além disso, também foram inquiridos sobre como se auto-avaliam com relação sua prática pedagógica voltada para os alunos com deficiência em presentes em suas turmas. Por fim, se já conheciam alguém com deficiência antes de trabalhar com os alunos em questão e se acham que este contato possa ter influenciado a prática.

Cabe ressaltar aspectos referentes às formações acadêmicas, pois somam sete os professores que possuem alguma pós-graduação em nível de especialização, e apenas um não possui graduação completa. Embora não haja incentivo financeiro por parte da Prefeitura Municipal para a complementação do estudo no âmbito acadêmico, estes números podem ser um indicativo de quanto os professores buscam se qualificar além do obrigatório para a sua função, uma vez que é exigida apenas graduação para desempenhar este trabalho. Entretanto, apenas um possui cursos de extensão na área da inclusão.

Diante deste contexto, Carvalho (2007) explica que a formação inicial dos professores precisa ser repensada “para que possamos encontrar soluções compatíveis com a urgente necessidade de melhorarmos as respostas educativas de nossas escolas, para todos” (p. 163). Segundo a Secretaria Municipal de Educação, o município oferece aos professores, mediante análise, o pagamento de um curso/congresso por ano, na área de atuação do profissional na rede. Este benefício é concedido através de verbas do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação⁴. Contudo, somente três professores citaram conhecer e ter participado de algum evento fora do município, custeado pelo mesmo.

Quando questionados sobre suas formações, também os foi perguntado se conheciam, dentro do município algum curso, palestra ou evento educacional proporcionado pela Secretaria de Educação. Os Grupos de Estudo, que são formações oferecidas em três momentos do ano, com palestras e oficinas gratuitas, foram lembrados por dois professores. Também os encontros entre o Núcleo de

⁴ Dado obtido junto ao Secretário de Educação.

Atendimento Clínico e os profissionais da educação, que ocorrem uma vez por mês, para tratar de assuntos referentes à inclusão dos alunos com deficiência na escola comum, foram mencionados por dois professores. Os demais entrevistados desconhecem algum incentivo às suas formações.

Carvalho (2006) observa que os encontros entre professores para discutir a prática pedagógica, são uma estratégia para remover barreiras e “trocar figurinhas” (p. 125), explicando que estas reuniões podem, inclusive, elevar a auto-estima dos docentes. A autora aponta que um obstáculo existente é a periodicidade dos encontros, que geralmente são mensais, quando deveriam ser semanais, “para a discussão da prática pedagógica, para estudos teóricos e para estimular a pesquisa em educação” (p. 125). Como mencionado anteriormente, no município pesquisado, em 2012, estes encontros foram realizados na última terça-feira de cada mês, após o expediente escolar. Todos os professores eram convidados através de e-mail, mas a média de participação foi de 15% e destes, em torno de 2% são docentes do currículo por área. De acordo com a Secretaria de Educação, algumas medidas como, troca do horário, divisão em grupos por áreas de conhecimento, ampliação da quantidade de reuniões para quinzenais, estão sendo pensadas para aumentar a adesão a estes encontros.

Percebe-se que, além do que foi mencionado anteriormente, também é importante difundir melhor os eventos, pois, levando em consideração a quantidade de professores que mencionou não conhecer ou ter participado de algum curso promovido pela Secretaria, talvez um dos motivos pudesse ser a falta de divulgação. Além disso, sugere-se também, que os encontros entre o NAC e os professores possam ocorrer dentro do horário escolar, pois alguns profissionais trabalham em outros municípios, estudam, ou por outros motivos, não conseguem permanecer além do horário para participar.

Entende-se que é preciso uma série de fatores para incluir crianças com deficiências na escola comum e orientação e assistência aos professores é uma delas (BUENO, 2001). Em vista disso, os relatos dão conta de que apenas um indicou que lhe foi sugerido acessar a documentação referente à criança, mas não houve nenhuma conversa ou explicação. Os demais relataram que não receberam

orientação, como descreve o Professor A: "Não, nada, e só promessas 'tu vai ganhar muito material didático, muitos jogos..." e o Professor G: "nenhum tipo de orientação, nenhuma capacitação e ninguém me falou nada". Entende-se, com base nas entrevistas, que o fato de não serem orientados quanto ao trabalho com alunos com deficiência gera ainda mais insegurança e frustração. Assim, Mittler (2003) explica que os professores "também merecem o apoio dos seus diretores e das autoridades locais, assim como dos coordenadores de necessidades especiais da escola e dos serviços externos de apoio à escola" (p. 36).

Além da necessidade de apoio e orientação, surgiu também a necessidade de verificar e analisar como os docentes viam a sua própria prática pedagógica, ou seja, como se auto-avaliariam com relação ao seu trabalho junto às crianças com deficiência para os quais dão aula. Como resposta, metade dos entrevistados referiu-se negativamente à questão, entretanto, reconheceram que há empenho, embora, não se sintam preparados e ponderam que não dão conta do trabalho de forma satisfatória, como relata o professor G:

eu acho que não dou conta, porque tem coisas que eu não sei se está certo e eu não tenho para quem perguntar, não tenho, vou perguntar para quem se eu estou fazendo o certo? [...] eu me vejo como uma pessoa esforçada, estou me esforçando muito, mas não preparada, não me sinto.

Em uma pesquisa realizada por Gorgatti e Júnior (2009) com noventa professores buscando identificar as percepções destes profissionais quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física, constataram que "o pessimismo mais forte dos professores foi com relação ao fato de não se sentirem preparados para lidar com alunos que apresentem deficiências" (p. 133), dado que se repetiu neste estudo. Isto fica claro na fala do Professor H:

não vou mentir, já teve dia em que eu cheguei na aula e perguntei: "e agora José, o que eu faço?". E não fiz! Frustrada, consciente do meu erro, consciente da responsabilidade que eu tenho com aquele aluno que está ali e da minha negligência, e pra mim, como profissional, é frustrante.

E complementa "eu preparada não me sinto e me sinto muito mais frustrada do que qualquer outra coisa". O Professor F também expõe que em alguns

momentos “vem esse sentimento de culpa, porque na verdade tu tem que dar conta de uma coisa que tu não te preparou...”

Outro sentimento que retornou neste momento foi o de frustração, por não conseguir alcançar o objetivo que gostaria. Em pesquisas realizadas com professores por Carvalho (2006), ela constata que “em vez de má vontade há o temor de não poderem ser úteis aos alunos” (p. 76). O que também pode ser analisado nos profissionais pesquisados, pois mesmo sentindo-se frustrados, eles percebem que se esforçam para atender a esta demanda.

Verificou-se ainda que os que se auto-avaliaram atendendo em parte ao que pensam que seria o melhor trabalho com os alunos com deficiência, veem como insatisfatório o seu desempenho com estes, como expressa o Professor D, “eu acho que eu poderia dar mais de mim, sim. Poderia, poderia ir mais atrás, poderia insistir mais com ela se eu não tivesse outros alunos, se eu tivesse somente ela perfeito, mas poderia insistir um pouco mais.” Já o Professor A relata que:

faço o que eu consigo, dentro do possível, [...] eu me acho normal, eu não posso me avaliar como uma super professora [...]. Antes eu ficava muito agoniada, eu me sentia tão “nada”, isso que eu já não faço mais porque eu penso que eu não posso assumir tudo para mim.

Esta reflexão demonstra uma mescla de sentimentos contraditórios, o que evidencia que as percepções vão se modificando com o tempo, a prática, os novos conhecimentos e a convivência com os alunos.

Dentre os que se avaliaram positivamente, cabe ressaltar o que disse o Professor J, quando questionada sobre como se vê neste papel, se acredita que dá conta do trabalho:

eu acho que sim porque [...] a gente tem que estar sempre em formação, e a inclusão é uma coisa que é nova para todo mundo, e ninguém está preparado, mas a gente tem que ter, em primeiro lugar, iniciativa e a vontade de trabalhar com eles.

Com os dados obtidos na pesquisa, pode-se perceber que é minoria os professores que se auto-avaliam positivamente quanto a sua prática pedagógica

voltada para alunos com deficiência. Poucos são os que pensam atender em parte ao trabalho que poderiam desenvolver com os alunos mencionados. Entretanto, a maioria relata sentimentos de frustração, insegurança e despreparo para lidar com esta demanda. Tendo em vista o reflexo que esses sentimentos podem acarretar na prática em sala de aula, estes resultados são preocupantes e por isso, sugere-se pensar em estratégias para oferecer melhores condições de trabalho ao professor, para que ele se sinta amparado, seguro e consiga exercer plenamente a sua profissão docente.

Carvalho (2006) apresenta os resultados obtidos em uma pesquisa feita por ela, na qual evidencia que a maioria dos professores sente-se despreparada para trabalhar com alunos com deficiência em suas turmas. Entretanto, percebem vantagens na inclusão tanto nos aspectos sociais quanto nos cognitivos. Comparando com as respostas obtidas neste estudo, igualmente alguns docentes veem como positiva a presença de alunos com deficiência em suas turmas. O Professor C relata a importância da socialização e da vivência, mas frisa que é necessário oferecer um suporte a esse aluno, como um professor auxiliar, além de um atendimento educacional especializado onde “ele possa estar com o grupo, mas ao mesmo tempo também possa estar à parte do grupo para poder se desenvolver”. Igualmente, este dado também apareceu na pesquisa de Carvalho (2006), na qual os professores mencionaram ser uma falta de respeito com eles e com os alunos, ter que atendê-los “sem que as escolas sejam adaptadas para esse trabalho, seja em termos arquitetônicos, profissionais ou atitudinais” (p. 133).

Outros relatos como os dos professores H e D evidenciam que a convivência com alunos com deficiência é positiva para todos, ressaltando a humanização que se dá em função do convívio e considerando ser positivo tanto pelo lado profissional, mas também pela questão pessoal.

Gorgatti e Júnior (2009) apontaram em sua pesquisa que 47,8% dos professores demonstraram não gostar da ideia de ter alunos com deficiência nas suas aulas. Os professores G, I e B ponderam que em algumas ocasiões a presença dos alunos com deficiência junto aos demais é positiva e em outras, causam desconforto. Explicam que em alguns momentos da aula, estes alunos se agitam e

acabam atrapalhando os colegas. Supõe-se que esta situação possa acontecer, em alguns casos, em função da falta de adaptação nas atividades, pois como relata o Professor G, “alguns casos quando não é interessante para ela a aula, e ela tomou uma medicação muito forte, ela dorme”, explicando a situação de um de seus alunos. Estes docentes possuem uma fala semelhante com relação ao tempo de permanência dos alunos em sala de aula. Os três acreditam que se a carga-horária de aula deles fosse reduzida, eles poderiam participar de determinadas atividades mais lúdicas e quando não estivessem presentes, os professores poderiam se focar no conteúdo curricular com os demais alunos.

Entretanto, o Professor F explica que, em se tratando das matérias do Currículo por Área, ele acha muito difícil trabalhar com inclusão, em função dos conteúdos. O Professor H, embora entenda como positiva a inclusão de alunos com deficiência na escola comum, argumenta que “nunca fui a nenhum curso aonde a teoria dê conta da inclusão na área, sempre é no currículo”, referindo-se à metodologia de trabalho no Currículo por Atividade e por Área, em razão do número de professores. E complementa dizendo que “aí é uma falha nossa também, por que a gente está meio perdido pedagogicamente relacionado à inclusão, o professor está bem perdido sim, ainda mais professor de área”.

Voltando-se para a experiência de vida dos professores, supõe-se que o contato com pessoas com deficiência anteriormente ao trabalho com estas possa facilitar o convívio e o contato com estas. Lima (2006, p. 123) sugere que:

não se pode afirmar que a experiência direta, a interação com pessoas com deficiência, seja um requisito prévio para o desenvolvimento do processo de inclusão em uma escola, no entanto, ela pode favorecer a eliminação de alguns preconceitos.

Ao serem questionados sobre terem algum contato com pessoas com deficiência ao longo de suas vidas, na infância, adolescência ou vida adulta, tanto na família quanto amigos ou colegas de trabalho, quatro professores relataram que não tiveram contato algum em nenhum momento além deste que estão vivendo hoje. Os demais citaram alguns familiares e conhecidos de infância. Estes foram perguntados se acreditavam que estas vivências pudessem hoje ter alguma relação com a sua prática pedagógica relacionada aos alunos com deficiência, se achavam que

poderiam se sensibilizar em função destas experiências e o Professor J relatou “eu justamente que escolhi estudar sobre inclusão porque o meu primo tem deficiência.”, enquanto que o Professor A se emocionou ao relatar que seu sobrinho sofre de uma síndrome e que havia uma grande relação entre o seu trabalho e esse menino, pois “toda vez que eu ia para dizer: “eu não quero esta criança na minha turma”, eu me lembrava dele”, relatando uma situação de negação à presença de alunos com deficiência em sua turma, que deixa clara a relação das experiências prévias presentes em vários momentos de sua prática. Mesmo que apenas dois docentes tenham afirmado esta relação, entende-se que as experiências prévias podem facilitar e transformar sentimentos de negação em empatia.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Com base nos resultados da pesquisa “O Discurso de Professores Referentes à Sua Prática Pedagógica Voltada para Alunos com Deficiência na Escola Comum”, aplicada com dez professores que atuam no ensino fundamental da rede municipal de Morro Reuter, propõe-se um curso para ser ministrado a todos os docentes com o objetivo de qualificarem os seus conhecimentos. Nesta oportunidade serão favorecidas as trocas de experiências, relacionando com os temas do estudo, como forma de aperfeiçoamento de aspectos que poderão melhorar a prática pedagógica do grupo.

Público-alvo

Sugere-se realizar o curso oportunizando a presença de todos os professores da rede municipal, mas, principalmente, dos que trabalham diretamente com alunos com deficiência e, também, os monitores. Acredita-se que é preciso incentivar o maior número de participações para que o assunto tratado seja multiplicado nas escolas, diminuindo a sensação de despreparo dos professores, citada por eles na pesquisa.

Duração

O curso será dividido em quatro encontros presenciais de 4h cada e mais 4h de estudo a distância, totalizando 20h. Estes devem ocorrer mensalmente, aos sábados pela manhã ou durante o turno da noite, sendo esta participação substituída por algum horário em que os professores deveriam estar na escola.

Cronograma do curso:

1 INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR (4horas)

- Aspectos teóricos a respeito da inclusão e integração escolar
- Diferenças e semelhanças nos dois processos
- O que nós praticamos no município
- Onde queremos chegar? E o que ainda precisamos fazer?

2 ADAPTAÇÕES CURRICULARES (4horas)

- Conceitos básicos: adaptação curricular, tecnologia assistiva (...)
- Tipos de adaptação (pequeno e grande porte)
- O que pode ser realizado em sala de aula (adaptações de conteúdos e de estratégias)
- Uso de tecnologias assistivas como apoio ao ensino

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO (4horas)

- Qual o nosso papel frente a inclusão?
- Como podemos organizar nossa planejamento/prática?
- Exemplos de situações trazidas pelos professores

4 PROPOSTA DESENVOLVIDA A DISTÂNCIA (4horas)

- Leitura dos textos complementares e realização de uma adaptação de atividade que atenda a inclusão de algum aluno com deficiência que estude no município.

Corpo docente

Sugere-se o convite das seguintes palestrantes:

Lisiane de Oliveira Menegotto

Possui Graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1998), Especialização em Diagnóstico e Tratamento dos Transtornos do Desenvolvimento pelo Centro Lydia Coriat de Porto Alegre (2000), Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001) e Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Atualmente é professora da Universidade Feevale, atuando no Curso de Psicologia e em Cursos de Pós-Graduação. É professora permanente do Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade, professora colaboradora do Instituto de Psicologia, Psicóloga da Associação dos Familiares e Amigos do Down e Psicóloga Clínica e Escolar. Tem experiência na área da Psicologia do Desenvolvimento Humano, envolvendo a prevenção, promoção e intervenção em saúde mental, sobretudo, nos contextos clínico e escolar. Atua principalmente nos seguintes temas: Psicanálise e Educação, Subjetividade e Síndrome de Down, Inclusão e Bullying Escolar.

Fonte: <http://lattes.cnpq.br/8372541786278165>

Liliana Maria Passerino

Graduada em Análisis Universitário de Sistemas - Universidad Tecnológica Nacional (1987, Argentina), fez mestrado em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992) e doutorado em Informática na Educação Pgie pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Atualmente é professora da FAGED/UFRGS onde atua em graduação e pós-graduação (PPGEDU/PGIE). Desenvolve pesquisas na área de Informática na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: informática na educação, educação a distância, informática na educação especial (com estudos em autismo), tecnologia assistiva, comunicação alternativa e inclusão digital.

Fonte: <http://lattes.cnpq.br/6223538827801940>

Rita de Cassia Reckziegel Bersch

Mestre em Design pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com pesquisa no tema da Tecnologia Assistiva. Graduada em fisioterapia e Especialista em Reeducação das Funções Neuromotoras. Consultora da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Membro do CAT - Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadora da disciplina de AEE na Deficiência Física no Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da UFC/SEESP - MEC. Trabalha com formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na área de Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa, Acesso ao Computador, Recursos pedagógicos com acessibilidade. Sócia Fundadora da Assistiva Tecnologia e Educação.

Fonte: <http://lattes.cnpq.br/0339134545436600>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os discursos dos professores que atuam no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Morro Reuter sobre sua prática pedagógica voltada para os alunos com deficiência na escola comum. O instrumento utilizado permitiu a obtenção de dados expressivos e satisfatórios tendo sido possível analisar os entendimentos dos docentes a respeito do tema pesquisado.

Analisando os discursos dos entrevistados percebe-se que os conceitos de inclusão e integração não estão claros, em consonância com o que traz a literatura que aponta que há “muita confusão conceitual e prática” a respeito da inclusão (CARVALHO, 2006, p. 30). Alguns relatos que exemplificam a situação mostram que os pesquisados se sentem leigos no assunto, que vivem em uma crise constante quando o assunto é a inclusão, que muitas vezes não sabem como agir com o aluno e que tipo de atividade propor. Como consequência, verificou-se que esta situação, dos docentes não terem uma opinião definida, favorável ou não a respeito destes conceitos, também pode justificar a insegurança e sentimento de despreparo para atender a esta demanda, apontado por eles e sintetizado na fala do Professor G: “eu acho que não dou conta, porque tem coisas que eu não sei se está certo e eu não tenho para quem perguntar [...] eu me vejo como uma pessoa esforçada, estou me esforçando muito, mas não preparada, não me sinto”.

Tendo em vista o reflexo negativo que esses sentimentos de insegurança e despreparo podem proporcionar na prática em sala de aula, estes resultados merecem atenção e cuidado. Apesar das barreiras trazidas por esses sentimentos, a semente da inclusão já foi plantada: alunos com deficiência estão na escola e, mesmo que timidamente, os avanços já começam a aparecer, como a presença da monitora junto à professora titular e a preocupação dos professores em envolver os alunos nas atividades propostas em sala de aula, bem como pequenas adaptações que tornam viável a participação dos mesmos.

A partir do estudo, ficou claro que há o conhecimento dos professores sobre

ferramentas que poderiam promover a aprendizagem dos alunos com deficiência. Mesmo que não reconheçam o significado do termo tecnologia assistiva, eles foram capazes de sugerir recursos que poderiam facilitar o processo de ensino e aprendizagem destes alunos.

Averiguou-se ainda que os docentes tendem a pontuar em seus discursos muito mais aspectos considerados por eles como *dificuldades* no processo de inclusão do que como *conquistas*. Relataram diversos fatores que julgam essenciais para a prática deste processo, como ter apoio especializado, materiais educativos, além de terem um tempo específico para o planejamento e adaptação das atividades junto às monitoras. Entretanto, ressalta-se que a quantidade de alunos por turma não é um agravante com relação aos obstáculos referidos pelos professores, tendo em vista que a média é de dez por sala de aula. A dificuldade mencionada está em manter os alunos com deficiência dentro da sala de aula, prestando atenção e sem importunar os colegas. Entende-se que pensar em processos educativos que atendam às necessidades dos alunos em questão, possa ser uma alternativa para eliminar esta barreira, levando em conta, inclusive, as considerações feitas pelo Professor J, afirmando que, após adaptarem as atividades para o aluno C, ele se manteve muito mais tempo em sala de aula e a turma o acolheu como membro do grupo, quando antes pouco o percebiam. Não objetivou-se aprofundar uma reflexão epistemológica sobre a origem dos entendimentos relatados em torno das práticas pedagógicas, mas percebe-se que estes entendimentos estão marcados pelas “dificuldades”, então, este estudo poderá ser aprofundado posteriormente.

Com os dados obtidos na pesquisa, pode-se perceber que é minoria os professores que se auto-avaliam positivamente quanto a sua prática pedagógica voltada para alunos com deficiência. A maioria relata sentimentos de frustração, insegurança e despreparo para lidar com esta demanda, principalmente por não terem recebido orientações dos profissionais da escola, por não terem estudado ou pouco vivenciado situações relacionadas à inclusão de alunos com deficiência em seus cursos de graduação e, principalmente, por desconhecem a quem recorrer quando não sabem como lidar em determinadas situações apresentadas pelos alunos, ou seja, a falta de um apoio especializado que dê conta desta necessidade tão significativa. Deste modo, oportunizar um espaço de escuta e de trocas para os

professores é um fator apontado como indispensável acalmar as angústias relacionadas à docência. Estes encontros, que são organizados pelo Núcleo de Atendimento Clínico, já existem e ocorrem uma vez por mês, mas sugere-se um trabalho mais efetivo, com o agendamento anual e encontros semanais ou quinzenais, para trocar ideias e experiências entre os docentes, além de ocorrerem dentro do horário de trabalho dos professores, para facilitar a maior assiduidade.

Observou-se que a maioria dos professores pesquisados buscou qualificar-se em suas áreas, pois 70% deles possui pós-graduação em nível de especialização, mesmo que a função que exercem exija somente graduação. Sugere-se como estudo futuro, averiguar a razão pela qual apenas um profissional procurou qualificação na área de inclusão quando todos os pesquisados tem em suas turmas alunos com deficiência. Também, aprofundar as análises a respeito da origem dos sentimentos de insegurança e despreparo apontados pelos pesquisados, além de contribuir para o funcionamento da sala de Atendimento Educacional Especializado no município, envolvendo os professores tanto do currículo quanto da área, proporcionando-lhes subsídios e suporte, sugerindo soluções e boas práticas para qualificar o processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luciana Dantas. **Concepções Sobre Educação Inclusiva em uma Escola Regular da Rede Federal em Minas Gerais** - Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do título de Especialista. Cuiabá, MT. 2009. Disponível em: <http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20100611100471luciana_dantas_andrade.pdf>. Acesso em: 31 jun. 2011.

ANDRADE, Simone Girardi. Docência(s) no Contexto da Educação Inclusiva: Uma Perspectiva Sistêmica. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto... [et al]. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

ASSISTIVA, Tecnologia e Educação. **Objetivos da Tecnologia Assistiva**. 2012. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html#objetivos>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Lisboa, Portugal: 1977.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. 2008. Disponível em <<http://www.assistiva.com.br/Introducao%20TA%20Rita%20Bersch.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

BEYER, Hugo Otto. **A Proposta da Educação Inclusiva: Contribuições da Abordagem Vygotskiana e da Experiência Alemã**. 2003. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jul.-Dez. 2003, v.9, n.2, p.163-180 Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero2pdf/4beyer.pdf. Acesso em 20 dez. 2012.

BEYER, Hugo Otto. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: Implicações Pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto. [et al]. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares**

nacionais : Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC / SEF/SEESP, 1998

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988

BRASIL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro José de Melo e Silva (organizadores) / 2. ed. rev. e atualiz. – Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Resolução Nº 1, de 15 de Outubro de 2010. Brasília, DF. 2010. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/conade/>>. Acesso em: 13 abr 2012

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva** – Brasília, DF: CORDE, 2009. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?** 2001 – Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=67:criancas-com-necessidades-educativas-especiais-politica-educacional-e-a-formacao-de-professores-generalistas-ou-especialistas&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 8 ago. 2011

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007.

COLL, Cesar. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos**. In: GIROTO, C. R. M.;

POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/TA_educacao.pdf> Acesso em: 12 jan 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 1994.

GLAT, Rosana. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira**. Artigo publicado na Revista Inclusão nº 1, 2005, MEC/ SEESP. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/Edu_segrega.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2012

GLAT, Rosana et al. **Cotidiano Escolar: Desafios Didáticos e Pedagógicos no Processo de Inclusão Educacional**. Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2006. Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe2.pdf>. Acesso em: 31 mar 2012

GLAT, Rosana; FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ANTUNES, Katiúscia Vargas. **Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p.53-61

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. **Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. 2003. Disponível em: <http://itaipulandia.pr.gov.br/educacao/educacao_especial/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. p. 241 a 261

GORGATTI, Márcia Greguol; JÚNIOR, Dante de Rose. **Percepções dos Professores Quanto à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física**. Movimento. Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 119-140, abril/junho de 2009. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2971/5138>>. Acesso em: 07 de jan. 2013

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Infográficos**. 2013. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=431247>> Acesso em: 22 de jun. 2013

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo, SP: Avercamp, 2006.

MACHADO, Kátia da Silva; OLIVEIRA, Eloisa de. **Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2009. p.36-52

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para um reflexão sobre o tema**. São Paulo, SP: Menmon: Editora SENAC, 1997.

_____. **Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?** 2003. Disponível em: <<http://lab.bc.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/Inclusao%20escolar%20o%20que%20e,%20para%20quem,%20com%20e%20por%20que..doc>>. Acesso em: 23 mar. 2012

MARTINS, Dianne Serafim. **Tecnologia Assistiva com Foco no AEE**. Seminário de Educação Inclusiva Direito à Diversidade. Cruz Alta, 2011, il. color. Disponível em: <<https://skydrive.live.com/?cid=2c1b96b7dcbbe784&resid=2C1B96B7DCBBE784!574&id=2C1B96B7DCBBE784%21574>>. Acesso em: 25 abr de 2012

MEC, Ministério da Educação. **Política de educação inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 dez. 2011

MEC, Ministério da Educação. **Cresce inclusão de estudantes com deficiência em sala comum**. 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16527:cresce-inclusao-de-estudantes-com-deficiencia-em-sala-comum&catid=205> Acesso em 13 dez. 2011

MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira; MARTINI, Fernanda de Oliveira; LIPP, Laura Kolberg. **Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores**. Fractal, Rev. Psicol. vol.22 no.1 Rio de Janeiro jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v22n1/v22n1a12.pdf>>. Acesso em: 9 fev 2013

MINTO, César Augusto. **Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira**. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. 06, Ano 2000. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art01.pdf> Acesso em: 17 mar. 2012

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

MORRO REUTER. **Site oficial do município de Morro Reuter**. 2012. Disponível em: <<http://www.morroreuter.rs.gov.br>> Acesso em: 15 jun. 2011.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Legislação e Políticas Públicas em Educação Inclusiva**. 2. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil S.A., 2009.

NÓVOA, António de. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Eloisa da Silva Gomes. **Legislação e Políticas Públicas em Educação Inclusiva**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar, Curitiba, PR, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/forma_prof.pdf>. Acesso em: 31 mar 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

RADABAUGH, Mary Pat. **NIDRR's Long Range Plan - Technology for Access and Function Research Section Two: NIDRR Research Agenda Chapter 5: Technology For Access And Function –** Disponível em: <http://www.ncddr.org/new/announcements/lrp/fy1999-2003/lrp_techaf.html>. Acesso em: 25 jul. 2011.

SANCHES, Isabel. TEODORO, António. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, 63-83. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2011.

TORRES GONZÁLEZ, José Antonio. **Educação e diversidade: bases didáticas e**

organizativas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

VALENTE, José Armando. O uso do computador na inclusão da criança deficiente. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo, SP: Memnon: Editora SENAC, 1997.

WEISS, Alba Maria Lemme; CRUZ, Mara Monteiro da. **Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem.** In: GLAT, Rosana (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2009. p.65-78.

APÊNDICES

- APÊNDICE A -

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da dissertação intitulada: O Discurso dos Referentes à Prática Pedagógica Voltada para os Alunos com Deficiência na Escola Comum. O trabalho será realizado pela acadêmica Gisele Claro da Silva do curso de Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade, da Universidade Feevale, orientada pelo pesquisador responsável, professor Norberto Kuhn Junior. O objetivo deste estudo, como mencionado no título, é verificar quais as percepções dos professores que atuam no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Morro Reuter sobre a sua prática pedagógica junto aos alunos com deficiência e sobre a inclusão destes na escola comum.

Sua participação nesta pesquisa será voluntária e consistirá em responder o questionário que será aplicado pessoalmente pela pesquisadora.

Não haverá riscos relacionados a sua participação na pesquisa e a esta contribuirá para o planejamento e implementação de melhorias no contexto escolar.

Garantimos o sigilo de seus dados de identificação primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos.

Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de comunicar-se com o(s) pesquisador(es).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar ao pesquisador. Abaixo, você tem acesso ao telefone e ao endereço eletrônico institucional do pesquisador responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, em qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Telefone institucional do pesquisador responsável: 51 3569 2458
E-mail institucional do pesquisador responsável: giclaro@gmail.com
Nome do pesquisador responsável: Gisele Claro da Silva

Assinatura do pesquisador responsável

Local e data: _____, _____ de _____ 20____.

Declaro que li o TCLE: concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

Assinatura do sujeito da pesquisa

- APÊNDICE B -

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Qual a sua idade?
2. Quanto tempo você tem de docência?
3. Há quanto tempo trabalha no município de MR?
4. Você mora aqui? Ou em qual cidade?
5. Em quantas escolas trabalha?
6. Trabalha com currículo ou área?
7. Qual matéria?
8. Qual a tua formação (graduação, especialização...)?
9. E tens vontade de estudar algo mais específico?
10. Conheces algum apoio ou ajuda do município no que diz respeito à sua capacitação para a melhora da prática junto a todos os alunos em sala de aula? Qual?
11. Já participaste de cursos, palestras, seminários...?
12. Tiveste alguma orientação ou capacitação antes de iniciar os trabalhos com alunos com deficiência?
13. Você se sente preparado para atender crianças com deficiência junto aos demais alunos em sua aula?
14. O que você entende por Educação Inclusiva?
15. Na tua sala de aula há alunos com alguma deficiência?
16. E há quanto tempo mesmo trabalha com alunos com deficiência em sua sala de aula?
17. Descreva um pouco do teu dia a dia na sala de aula com os teus alunos e especialmente com os teus alunos com deficiência.

18. O que você pensa sobre inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns, como avalia a presença deles junto ao demais?
19. No teu planejamento, realizas alguma adaptação nas atividades para os alunos com deficiência?
20. Cite algum exemplo.
21. Há uma professora auxiliar junto ao aluno com deficiência?
22. Ela participa do planejamento das aulas para este aluno?
23. Com relação especialmente ao atendimento aos alunos com deficiência, como você se auto-avaliaria?
24. Como você pensa que a escola deve tratar desse tema, com relação à organização das atividades e currículo?
25. Qual a principal dificuldade que você encontra no processo de inclusão de alunos com deficiência?
26. Quais são as conquistas.
27. Conhece o termo Tecnologia Assistiva? Se sim, o que esse conceito representa para você?
28. Você já utilizou algum tipo de tecnologia assistiva? Qual?
29. Poderia descrever os recursos disponíveis na tua escola que poderiam auxiliá-lo na melhoria do atendimento a essas crianças?
30. Sugeres algum que a escola não possui?
31. Você tem contato com pessoas com deficiência fora da sala de aula?
32. Você acha que esse contato influenciou na maneira teu modo de trabalhar com essa realidade em sala de aula?

- APÊNDICE C -

ÁRVORE DE CATEGORIAS - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

ÁRVORE DE CATEGORIAS - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- **Perfil:**
 - Idade
 - Tempo total de docência
 - Tempo de docência no município
 - Cidade onde mora
 - Quantidade de escolas que trabalha
 - Matérias que leciona
 - Qual o matéria (currículo ou área)
 - Formação
 - Participação em cursos, palestras, seminários..., referentes à inclusão

- **Apoio à Formação Continuada**
- **Trabalha com alunos com deficiência este ano**
- **Tempo total que trabalha com alunos com deficiência**
- **Quantos alunos neste ano**
- **Teve orientação ou capacitação antes de iniciar os trabalhos com alunos com deficiência**
- **O que entende por educação inclusiva**
- **Descrição do dia a dia com os alunos**
- **O que pensa sobre inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns**
- **Como avalia a presença de alunos com deficiência em sua sala de aula?**
- **Professora auxiliar**
 - Sim
 - Não
- **Realiza alguma adaptação nas atividades para os alunos com deficiência**
- **Exemplo de adaptação**
- **Participação da professora auxiliar no planejamento**

- **Se sente preparado para atender os alunos com deficiência junto aos demais**
- **Auto-avaliação (dá conta do trabalho ou nem tanto)**
- **Papel da Escola quanto a organização das atividades, currículo...**
- **Principais dificuldades**
- **Conquistas**
- **Termo tecnologia assistiva**
- **Recursos disponíveis na escola para auxiliar o atendimento**
- **Sugestão de algum que a escola não possui**
- **Contato com pessoas com deficiência fora da sala de aula?**
- **Influenciou a maneira de trabalhar**

ANEXOS

- ANEXO A -
CENSO ESCOLAR 2011



CENSO ESCOLAR 2011 CADASTRO DE ALUNO

Código da Escola

IDENTIFICAÇÃO

1 - Identificação única (código gerado pelo Inep)

2 - Nome completo

3 - Número de Identificação Social (NIS)

4 - Data de nascimento

5 - Sexo

 Masculino Feminino

6 - Cor/Raça

 Branca Preta Parda Amarela Indígena Não declarada

7 - Filiação (informar nome completo)

Nome da mãe

Nome do pai

Não declarado/Ignorado

8 - Nacionalidade do aluno

 Brasileira Brasileira – nascido no exterior ou naturalizado Estrangeira

9 - País de origem¹

10 - UF de nascimento

11 - Município de nascimento

12 - Aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação

 Sim Não

12a - Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação

Deficiência			Transtorno global do desenvolvimento			Altas habilidades/Superdotação
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Baixa visão	<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Autismo Infantil	<input type="checkbox"/> Síndrome de Asperger	<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	
<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Deficiência física	<input type="checkbox"/> Síndrome de Rett	<input type="checkbox"/> Transtorno desintegrativo da infância		
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla					

¹ Ver tabela no caderno de instruções.

DOCUMENTO (o aluno deverá ser cadastrado mesmo sem informação de documento)

13 - Número da identidade	13a - Complemento da identidade
----------------------------------	--

_____	_____
-------	-------

13b - Órgão emissor da identidade	13c - UF da identidade	13d - Data de expedição da identidade
--	-------------------------------	--

_____	_____	____/____/____
-------	-------	----------------

14 - Certidão Civil (Se a certidão foi emitida até 31/12/2009 - modelo antigo - preencher os campos 14a a 14h. Caso a certidão tenha sido emitida a partir de 01/01/2010 - modelo novo - preencher somente o campo 14i)

Modelo antigo Modelo novo

14a - Tipo de certidão civil	14b - Número do termo	14c - Folha	14d - Livro
-------------------------------------	------------------------------	--------------------	--------------------

<input type="checkbox"/> Certidão de nascimento <input type="checkbox"/> Certidão de casamento	_____	_____	_____
--	-------	-------	-------

14e - Data de emissão da certidão	14f - UF do cartório	14g - Município do cartório
--	-----------------------------	------------------------------------

____/____/____	_____	_____
----------------	-------	-------

14h - Nome do cartório

14i - Número da Matrícula (Registro Civil - Certidão Nova)

15 - Número do CPF	16 - Documento estrangeiro/Passaporte
---------------------------	--

_____	_____
-------	-------

ENDEREÇO RESIDENCIAL

17 - Localização/Zona de residência	18 - CEP
--	-----------------

Urbana Rural

19 - Endereço	20 - Número
----------------------	--------------------

_____	_____

21 - Complemento	22 - Bairro
-------------------------	--------------------

_____	_____

23 - UF	24 - Município
----------------	-----------------------

_____	_____
-------	-------

DADOS VARIÁVEIS (início do ano corrente)

25 - Nome da turma	26 - Turma unificada
---------------------------	-----------------------------

_____	<input type="checkbox"/> Creche <input type="checkbox"/> Pré-escola

27 - Turma multietapa, multi, correção de fluxo, EJA fundamental anos iniciais e anos finais ou Educação Profissional Mista

Educação Infantil	Ensino Fundamental	Educação de Jovens e Adultos	Educação Profissional Mista
<input type="checkbox"/> Creche <input type="checkbox"/> Pré-escola	<input type="checkbox"/> Série <input type="checkbox"/> Ano	<input type="checkbox"/> Anos iniciais <input type="checkbox"/> Anos finais	<input type="checkbox"/> Concomitante <input type="checkbox"/> Subsequente

28 - Recebe escolarização em outro espaço (diferente da escola)

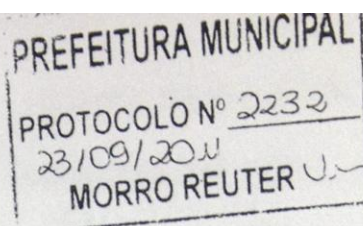
Em hospital Em domicílio Não recebe

29 - Transporte escolar público	29a - Poder Público responsável pelo transporte escolar
--	--

Utiliza Não utiliza Municipal Estadual

- ANEXO B -

**AUTORIZAÇÃO DO PREFEITO MUNICIPAL PARA
A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**



Morro Reuter, 23 de setembro de 2011.

Ao Excelentíssimo Senhor Prefeito Adair Ricardo Bohn

Sou Professora de Informática do município de Morro Reuter e atualmente estou cursando o Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade, na Universidade Feevale.

Escolhi como objetivo da dissertação pesquisar e analisar quais as percepções dos professores que atuam no ensino fundamental desta rede, sobre a sua prática pedagógica junto aos alunos com deficiência e sobre a inclusão destes na escola comum, sob orientação do professor Dr. Norberto Kuhn Junior. Como resultado do estudo, será possível mapear os entendimentos, as necessidades e eventuais sugestões dos docentes para melhorar ainda mais a qualidade do ensino e também, através da busca pela formação continuada, instrumentalizar-me para atuar com a diversidade de sujeitos que compõem o contexto escolar, cada vez mais complexo e desafiador.

A minha preferência pelo município deu-se em função de já trabalhar há mais de três anos aqui, por este ser referência nacional em educação e também pela acolhida e incentivo por parte da Secretaria de Educação, especialmente na pessoa do Sr. Márcio André Malgarin.

A pesquisa deverá ser aplicada com todos os professores no período de abril a julho de 2012, e o término da dissertação está previsto para início de 2013. Entretanto, ainda este ano, precisarei realizar uma série de levantamentos de dados sobre os projetos e ações públicas na esfera da educação a fim de buscar elementos para a contextualização do estudo. Para tanto, solicito autorização de Vossa Excelência para a realização dos mesmos.

Certa de sua atenção e apoio, agradeço.

Atenciosamente,

Gisele Claro da Silva
Gisele Claro da Silva
Mestranda

Norberto Kuhn Junior
Norberto Kuhn Junior
Orientador

Márcio André Malgarin
Márcio André Malgarin
Secretário de Educação

DEFIRO ESTE PROTOCOLO
Adair Ricardo Bohn
Prefeito Municipal

Fone Gisele: ou Biblioteca