

UNIVERSIDADE DE TAUTABÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA NAKANICHI

**Percepções e práticas pedagógicas das professoras regentes
alfabetizadoras dos anos iniciais acerca da inclusão: um estudo de
caso em escola pública municipal do Vale do Paraíba - SP**

Taubaté – SP

2020

CLAUDIA NAKANICHI

Percepções e práticas pedagógicas das professoras regentes alfabetizadoras dos anos iniciais acerca da inclusão: um estudo de caso em escola pública municipal do Vale do Paraíba - SP

Defesa apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Débora Inácia Ribeiro

Taubaté – SP

2020

CLAUDIA NAKANICHI

Percepções e práticas pedagógicas das professoras regentes alfabetizadoras dos anos iniciais acerca da inclusão: um estudo de caso em escola pública municipal do Vale do Paraíba - SP

Defesa apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica
Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural
Orientadora: Profa. Dra. Débora Inácia Ribeiro

Data: 10/12/2020

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Débora Inácia Ribeiro

Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof. (a) Dr. (a) Elizabete Cristina Costa Renders

Universidade de São Caetano do Sul

Assinatura 

Prof. (a) Dr. (a) Suelene Regina Donola Mendonça

Universidade de Taubaté

Assinatura 

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

N163p Nakanichi, Cláudia

Percepções e práticas pedagógicas das professoras regentes alfabetizadoras dos anos iniciais acerca da inclusão : um estudo de caso em escola pública municipal do Vale do Paraíba – SP / Cláudia Nakanichi. -- 2020.

186 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa de Pós-graduação, Taubaté, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Débora Inácia Ribeiro, Departamento de Psicologia.

1. Percepção. 2. Prática de ensino. 3. Professores alfabetizadores. 4. Inclusão escolar. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Dedico esta pesquisa aos meus familiares, especialmente ao meu pai Mario Chutoku Nakanichi, que tanto me incentivou a sempre estudar e me aprimorar, à minha mãe, Eurica Yorico Nakanichi, que com sua devoção e amor, sempre me orientou a ser uma boa estudante, às minhas irmãs, Regina Nakanichi Nogueira e Cristina Nakanichi Scarparo que sempre trilharam o caminho do conhecimento e me motivaram a prosseguir com meus estudos e à minha cachorrinha Sasha, por seu companheirismo e dedicação constantes enquanto eu lia, estudava e me dedicava para esta evolução acadêmica e profissional.

Claudia Nakanichi

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo incentivo e companheirismo;

Agradeço à minha orientadora, professora doutora Débora Inácia Ribeiro que tem me acompanhado desde o início da elaboração da dissertação, com seus apontamentos feitos com tanta dedicação, imprescindíveis ao meu processo de amadurecimento como pesquisadora;

Agradeço às professoras doutoras Débora Inácia Ribeiro, Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, Neusa Banhara Ambrosetti, Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, Suelene Regina Donola Mendonça, Juliana Marcondes Bussolotti, Mariana Aranha pelas aulas ministradas com tanto carinho e profissionalismo e à professora Elisabete Cristina Costa Renders por ter aceitado o convite para compor a banca de qualificação com suas considerações e contribuições e, posteriormente, para compor a banca de defesa da minha dissertação;

Agradeço aos colegas mestrandos: Michael Santos Silva, Fernanda Jardim Maia, Célia Sulato, Helena Xavier, Zuleika Zamoner por me acompanharem e me auxiliarem neste percurso acadêmico, trocando informações e se prontificando a ajudar, formando uma rede de relações que foram de suma importância em todas as etapas da elaboração da minha pesquisa;

Agradeço à minha terapeuta Cleide Fernandes Redondo por ter participado do caminho da minha pesquisa desde o início, incentivando-me, motivando-me e, sobretudo, ouvindo-me e aconselhando-me quando eu precisei;

Agradeço às minhas amigas Elisabete Aparecida de Lima Cabral e Elaine Policarpo pelo apoio ao longo do percurso da minha pesquisa, amigas muito caras e raras;

Agradeço à Prefeitura Municipal de São José dos Campos por incentivar a minha formação através do Programa de Bolsa de Estudos do Servidor Municipal.

“O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.”

(VIGOTSKI, 2010, p. 103)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar as percepções e as práticas pedagógicas das professoras regentes alfabetizadoras dos anos iniciais em relação à inclusão de alunos com deficiência em uma escola pública de um município do Vale do Paraíba - SP. Para alcançar esse escopo mais amplo, foram caracterizadas as professoras, o que viabilizou a análise da relação professor-aluno em situações de aprendizagem. Foram descritas as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula; analisado o projeto político pedagógico da instituição pesquisada e a estrutura física para o processo inclusivo. Participaram da pesquisa quatro professoras regentes alfabetizadoras dos anos iniciais. Entendida como uma pesquisa de natureza aplicada com enfoque qualitativo, foi realizado o estudo de caso a partir dos instrumentos de coleta de informações: questionário e entrevistas semiestruturadas com as professoras; observação das salas de aula com registro em diário de campo e análise documental (Projeto Político-Pedagógico da instituição, ficha de matrícula do aluno, imagens de materiais didáticos, dentre outros documentos). A análise de informações coletadas por meio de entrevista foi realizada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) e observação-participante por Danna e Matos (2011) e Manzini (2004), sendo esses instrumentos influenciados pelo contexto de pandemia causado pela COVID 19. A observação-participante foi feita por um período de quinze dias, inferior ao planejado, em virtude da interrupção das aulas presenciais na escola em estudo. Razão também pela qual as entrevistas foram realizadas por meio digital com as participantes da pesquisa. Os resultados apontaram que a escola lócus da pesquisa possui estrutura física para que o processo inclusivo dê seus passos iniciais, que a maioria das professoras entrevistadas teve sua formação inicial em Pedagogia e que os cursos de pós-graduação feitos por elas pouco contribuíram para a prática reflexiva em sala de aula em relação aos seus educandos com deficiência. Foi observado ainda, que a formação continuada em serviço ainda é deficitária, mesmo sendo prevista no PPP da escola, apontando para a necessidade de planejamento conjunto de todos os atores do cenário escolar para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Também foi sinalizada pelas docentes a escassez de materiais específicos e de recursos humanos para se trabalhar nas classes comuns com os alunos com deficiência, há materiais na escola, porém estes não estão acessíveis a elas por ficarem na SRM que funciona no contra turno. Por meio das informações coletadas na presente investigação, pôde-se concluir que, apesar dos entraves já apontados ao processo inclusivo, as docentes participantes do estudo mostraram que seu protagonismo, sua pro atividade, boa vontade e iniciativas em relação aos alunos com deficiência, possibilitaram condições favoráveis à socialização desse alunado, tornando o espaço escolar um lugar em que se convive em harmonia com semelhanças e diferenças, mediante um olhar sensível, receptivo e acolhedor que se traduziu em práticas pedagógicas que demonstraram passos precursores de um processo inclusivo, cujo construto em sua plenitude ultrapassa e muito os muros da escola, dependendo de todo um redesenhar da estrutura macro educacional e da sociedade. A implicação deste estudo consiste em suscitar reflexões a respeito das práticas pedagógicas que hoje se utilizam nas salas de aula regular com os alunos com deficiência. Assim, os resultados desse trabalho podem vir a contribuir não só com a ampliação de discussões sobre a temática, bem como, através do compartilhamento da investigação com a equipe gestora e com os docentes da escola lócus da pesquisa, intervir positivamente na elaboração de um projeto político pedagógico que possa aprimorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência que atualmente frequentam as salas de aula regular. Por fim, os resultados dessa pesquisa apontam para um anseio: que o redesenhar da estrutura macro educacional e da sociedade não demorem a acontecer, para que não se perca os passos iniciais já dados, como nesse estudo de caso, rumo a uma escola que seja, de fato, inclusiva.

Palavras-chave: Percepções. Práticas Pedagógicas. Professores. Inclusão.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the perceptions and pedagogical practices of literacy teachers in the early years in relation to the inclusion of students with disabilities in a public school in a municipality in Vale do Paraíba - SP. To achieve this broader scope, teachers were characterized, which made it possible to analyze the teacher-student relationship in learning situations. The pedagogical practices used in the classroom were described; analyzed the political pedagogical project of the researched institution and the physical structure for the inclusive process. Four literacy teachers from the initial years participated in the research. Understood as a research of an applied nature with a qualitative focus, a case study was carried out using the information collection instruments: questionnaire and semi-structured interviews with the teachers; observation of classrooms recorded in a field diary and documentary analysis (Political-Pedagogical Project of the institution, student registration form, images of teaching materials, among other documents). The analysis of information collected through interviews was carried out based on the Content Analysis proposed by Bardin (2011) and participant observation by Danna and Matos (2011) and Manzini (2004), these instruments being influenced by the context of the pandemic caused by COVID-19. The participant observation was carried out for a period of fifteen days, shorter than planned, due to the interruption of face-to-face classes at the school under study and the interviews could only be carried out digitally with the research participants. The results showed that the school locus of the research has a physical structure so that the inclusive process takes its initial steps, that the majority of the interviewed teachers had their initial training in Pedagogy and that the postgraduate courses taken by them contributed little to the practice. reflective in the classroom in relation to their students with disabilities. It was also observed that continuing education in service is still deficient, even though it was provided for in the school's PPP, pointing to the need for joint planning by all actors in the school scenario to improve student learning. The shortage of specific materials and human resources to work in the common classes with students with disabilities was also signaled by the teachers, there are materials in the school, but these are not accessible to them because they are in the SRM that works on the shift. Through the information collected in the present investigation, it was possible to conclude that, despite the obstacles already pointed to the inclusive process, the teachers participating in the study showed that their role, their pro activity, good will and initiatives in relation to students with disabilities, made it possible favorable conditions for the socialization of these students, making the school space a place in which to live in harmony with similarities and differences, through a sensitive, receptive and welcoming look that translated into pedagogical practices that demonstrated precursor steps of an inclusive process, whose construction in its fullness goes far beyond the school walls, depending on a whole redesign of the macro educational structure and society. The implication of this study is to raise reflections about the pedagogical practices that are currently used in regular classrooms with students with disabilities. Thus, the results of this work may contribute not only to the expansion of discussions on the theme, but also, through the sharing of research with the management team and with the teachers of the school in which the research was carried out, to intervene positively in the elaboration of a project. pedagogical policy that can contribute to improving the teaching and learning process of students with disabilities who currently attend regular classrooms. Finally, the results of this research point to a yearning: that the redesign of the macro educational structure and society does not take long to happen, so that the initial steps already taken, as in this case study, towards a school that is , in fact, inclusive.

KEYWORDS: Perceptions. Pedagogical Practices. Teachers. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Figura 1 - | Dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica..... | 30 |
| Figura 2 - | Dados do Censo Escolar 2018..... | 31 |
| Figura 3 - | Lócus da Pesquisa..... | 32 |
| Figura 4 - | Dados do IBGE 2010..... | 33 |
| Figura 5 - | Matrículas nas Escolas Municipais..... | 34 |
| Figura 6 - | Dos 1 ^{os} registros a 1980 – Ano Internacional das Pessoas Deficientes..... | 75 |
| Figura 7 - | A Educação Especial e o direito à Educação Pública..... | 78 |
| Figura 8 - | A Política de Educação Inclusiva..... | 80 |
| Figura 9 - | Quantidade de observações-participantes nas salas de aula..... | 100 |
| Figura 10 - | Planta baixa da escola pesquisada..... | 107 |
| Figura 11 - | Formação inicial dos professores da escola..... | 110 |
| Figura 12 - | A1JU e A1JO em sala de aula com seus colegas de sala..... | 126 |
| Figura 13 - | O aluno A1JO fazendo “Bingo de Letras”..... | 127 |
| Figura 14 - | A cartela de “Bingo de Letras” feita por A1JU..... | 127 |
| Figura 15 - | “Seu nome em letras maiúsculas sendo feita por A1JU à esquerda e a mesma atividade feita por A1JO à direita..... | 128 |
| Figura 16 - | O aluno A2JE preparando-se para fazer a “Casinha da Vovó”..... | 129 |
| Figura 17 - | O aluno A2JE nos colchonetes da sala de aula trabalhando com o dado com números..... | 129 |
| Figura 18 - | Atividade feita por A4KE com os quadradinhos..... | 132 |
| Figura 19 - | Atividade feita por A4KE usando o lápis adaptado..... | 132 |
| Figura 20 - | Caixa de brinquedos do aluno A4KE em dois momentos: disponível para o aluno e já manuseada pelo aluno..... | 133 |
| Figura 21 - | Diagrama referente à sala de PR1..... | 134 |
| Figura 22 - | A cadeira adaptada para o aluno A1JO..... | 136 |
| Figura 23 - | Diagrama referente à sala de PR2..... | 137 |
| Figura 24 - | Colchonete usado por A2JE..... | 138 |
| Figura 25 - | Diagrama referente à sala de PR3..... | 140 |
| Figura 26 - | Diagrama referente à sala de PR4..... | 142 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Pesquisa em bases de dados..... | 38 |
| Quadro 2 – Pesquisa em bases de dados..... | 47 |
| Quadro 3 – Pesquisa em bases de dados..... | 64 |
| Quadro 4 – Pesquisa em bases de dados..... | 68 |
| Quadro 5 – Descrição das características das professoras regentes alfabetizadoras..... | 112 |
| Quadro 6 – Diagnóstico dos alunos observados..... | 116 |

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|---------|---|--|
| AACD | - | Associação de Assistência à Criança Deficiente |
| ABNT | - | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| ACD | - | Alunos com Deficiência |
| AEE | - | Atendimento Educacional Especializado |
| APAE | - | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| APE | - | Auxiliar Pedagógico Especializado |
| AVA | - | Atividades de Vida Autônoma |
| BNCC | - | Base Nacional Comum Curricular |
| CAP | - | Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual |
| CAPES | - | Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEE | - | Conselho Estadual de Educação |
| Cefai | - | Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão |
| CENESP | - | Centro Nacional de Educação Especial |
| CEB | - | Conselho de Educação Básica |
| CNE | - | Conselho Nacional de Educação |
| DF | - | Deficiência Física |
| DI | - | Deficiência Intelectual |
| DPD | - | Desenvolvimento Profissional Docente |
| DV | - | Deficiência Visual |
| EaD | - | Educação a Distância |
| EJA | - | Educação de Jovens e Adultos |
| ETI | - | Escola de Tempo Integral |
| FAPEMIG | - | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais |
| FUNDEB | - | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |

| | | |
|--------|---|---|
| GMFCS | - | Classificação de Função Motora Grossa |
| IBICT | - | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IDEB | - | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IES | - | Instituto de Ensino Superior |
| LDB | - | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LEPED | - | Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença |
| MEC | - | Ministério da Educação e Cultura |
| NEE | - | Necessidades Educacionais Especiais |
| OBEDUC | - | Observatório de Educação |
| OBERI | - | Observação da Pesquisa Educacional da Região dos Inconfidentes |
| ONGs | - | Organizações Não Governamentais |
| PAEE | - | Professor de Apoio Educacional Especializado |
| PEPSIC | - | Periódicos Eletrônicos em Psicologia |
| PB | - | Paraíba |
| PI | - | Plano Individual |
| PNE | - | Plano Nacional de Educação |
| PPP | - | Projeto-Político-Pedagógico |
| PR | - | Paraná |
| Reme | - | Rede Municipal de Ensino |
| SAAI | - | Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão |
| Secadi | - | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SSI | - | School-Setting Interview |

| | | |
|--------|---|--------------------------------------|
| SciELO | - | Scientific Electronic Library Online |
| SRM | - | Salas de Recursos Multifuncionais |
| TEA | - | Transtorno do Espectro Autista |
| TC | - | Tarefa de Casa |
| UNESCO | - | Organização das Nações Unidas |

Sumário

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL | 17 |
| 1 INTRODUÇÃO | 28 |
| 1.1 Relevância do Estudo / Justificativa..... | 30 |
| 1.2 Delimitação do Estudo | 33 |
| 1.3 Problema..... | 35 |
| 1.4 Objetivos..... | 36 |
| 1.4.1 Objetivo Geral | 36 |
| 1.4.2 Objetivos Específicos | 36 |
| 1.5 Organização do trabalho..... | 36 |
| 2 REVISÃO DE LITERATURA | 38 |
| Percepções e práticas pedagógicas acerca da inclusão – o que dizem as pesquisas..... | 38 |
| 2.1 A percepção dos professores sobre a inclusão escolar | 38 |
| 2.1.1 A relação professor-alunos em situações de aprendizagem | 47 |
| 2.1.2 As práticas pedagógicas utilizadas com os alunos dos anos iniciais com deficiência em salas de aula regular..... | 64 |
| 2.2 A história da Educação Especial | 73 |
| 2.2.1 Dos primeiros registros a 1980 – Ano Internacional das Pessoas Deficientes..... | 73 |
| 2.2.2 A Educação Especial e o direito à educação pública..... | 76 |
| 2.2.3 A Política de Educação Inclusiva | 79 |
| 2.3 A Formação Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva – o que considerar | 82 |
| 2.4 Processos Educativos na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky..... | 86 |
| 2.5 Gestão da Classe e Gestão dos Aprendizados: o espaço físico da sala de aula e as adaptações curriculares..... | 90 |
| 3. METODOLOGIA | 93 |
| Delineamento da Pesquisa..... | 93 |
| 3.1 Participantes | 95 |
| 3.2 Instrumentos de pesquisa..... | 96 |
| 3.2.1 Entrevista semiestruturada..... | 96 |
| 3.2.2 Observação-participante | 97 |
| 3.2.3 Análise documental | 98 |
| 3.2.4 Questionário | 98 |
| 3.3 Procedimentos para Coleta de Informações | 99 |
| 3.4 Procedimentos para Análise de informações..... | 102 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 105 |
| APRESENTAÇÃO GERAL DAS INFORMAÇÕES DA PESQUISA..... | 105 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO | 106 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 4.1.1 | Caracterização da escola..... | 106 |
| 4.1.2 | Caracterização dos professores da escola..... | 110 |
| 4.1.3 | Caracterização das professoras regentes entrevistadas..... | 112 |
| 4.1.4 | Caracterização dos alunos com deficiência da escola pesquisada..... | 116 |
| 4.2 | A GESTÃO DE SALA DE AULA E A PRÁTICA..... | 119 |
| 4.2.1 | Planejamento das aulas para os alunos com deficiência..... | 119 |
| 4.2.3.1 | O espaço físico de cada uma das salas observadas..... | 135 |
| 4.2.4 | A socialização, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência..... | 145 |
| 4.2.5 | Troca de experiências entre as professoras pesquisadas em relação aos alunos com deficiência..... | 149 |
| 4.3 | O PROCESSO INCLUSIVO NA SALA DE AULA REGULAR | 151 |
| 4.3.1 | Os desafios enfrentados pelas docentes frente a alunos com deficiência..... | 151 |
| 4.3.2 | A percepção das professoras regentes alfabetizadores acerca da inclusão..... | 153 |
| 5. | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 156 |
| | REFERÊNCIAS | 159 |
| | APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA | 172 |
| | APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE..... | 173 |
| | APÊNDICE C - O QUESTIONÁRIO..... | 174 |
| | APÊNDICE D – COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIA..... | 179 |
| | ANEXO A – OFÍCIO À INSTITUIÇÃO | 180 |
| | ANEXO B – TERMO AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO..... | 181 |
| | ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..... | 182 |
| | ANEXO D – PARECER COMITÊ DE ETICA E PESQUISA..... | 184 |

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

O presente memorial tem como objetivo descrever um relato autobiográfico da minha trajetória profissional e educacional que muito se confunde com minha própria história pessoal.

A esse respeito coloca-se Roldão (2007, p.97):

As dificuldades na clarificação da especificidade do conhecimento profissional docente resultam de vários factores. Entre esses factores conta-se a própria complexidade da função, [...] outros fatores de complexidade ligam-se à inevitável miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente [...]

Essa narrativa, embora se confunda com minha própria história pessoal, oferece possibilidades para compreender a construção de minha identidade como docente. Isso se deu através do curso de Letras, a Pedagogia como segunda licenciatura e a Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Este último curso, muito decisivo, uma vez que ele, por focar em estratégias diferenciadas para se trabalhar com as dificuldades de aprendizagem, acabou por me motivar a prosseguir meus estudos no Mestrado Profissional em Educação na linha de pesquisa sobre inclusão e diversidade sociocultural.

Segundo Tardif, (2013, p.36):

Pode-se definir o saber docente como um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Sob a ótica complexa desse saber docente que se propõe o presente memorial, analisando o que cada etapa, o que cada momento significou, quais marcas deixou na minha trajetória como docente.

Segundo Severino (1990), o memorial, enquanto autobiografia, é uma narrativa histórica e reflexiva, um relato histórico, analítico e crítico que contempla fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor.

Nas linhas que se seguem, serão descritos esses fatos e acontecimentos marcantes dos meus vinte e cinco anos de magistério.

Nasci em Caraguatatuba, interior de São Paulo, mas minhas memórias dos bancos escolares vêm de Guararema, também cidade do interior de São Paulo, em que estudei do pré até a antiga oitava série do Primeiro Grau. Minhas professoras dessa época me marcaram muito, bastante exigentes e ao mesmo tempo tão admiradas por mim, eram modelos para mim. Nas

minhas brincadeiras de infância, lembro-me sempre das lousas, giz coloridos e de meus alunos imaginários, como eu ficava feliz em ensinar!

A identificação com a docência, nessa época, apoiava-se em modelos de professores que me marcaram, referências construídas pela minha memória afetiva e emocional.

Tardif e Raymond (2000) destacam a identificação da docência em modelos de professores desde a infância. Essas influências marcantes foram referências importantes do papel docente em minha vida, esquemas que internalizei desde a mais tenra idade e que iriam se traduzir mais tarde em orientações para minhas práticas como professora. Os autores destacam que tais esquemas, em grande parte implícitos e fortemente marcados pela dimensão afetiva, “[...] resistem ao exame crítico durante a formação inicial e perduram muito além dos primeiros anos de atividade docente” (p.221).

Depois de concluir o Ensino Médio, já em São José dos Campos, prestei vestibular e iniciei o curso de Letras na Universidade do Vale do Paraíba.

Em 1993, estava cursando o segundo ano de Letras, por sorte, minha irmã Cristina estava cursando o mesmo curso. Frequentávamos o curso noturno na unidade perto da “Praça Cândido Dias Castejon”, nossos colegas de curso viviam uma realidade similar à nossa, pessoas que estavam trabalhando e estudando simultaneamente, portanto, a correria e o cansaço eram lugar comum no nosso ambiente escolar. Muitos de nossos colegas, inclusive eu, havíamos feito inscrição em unidades escolares estaduais para sermos professores ACT (Admitidos em Caráter Temporário); nessa época, caso a unidade escolar em que você tivesse feito inscrição, necessitasse de um professor substituto, essa unidade escolar entraria em contato, para que você, embora ainda cursando a faculdade, pudesse lecionar.

No decorrer do segundo ano de letras, no mês de agosto de 93, recebi uma ligação de uma diretora de uma escola estadual próxima à minha casa, era a diretora de uma Escola Estadual A e essa ligação, mal sabia eu, iria mudar completamente a minha vida...

Ao longo do telefonema, a diretora me perguntou se eu tinha interesse em assumir vinte e quatro aulas de Português no período da manhã para as quintas séries; a professora titular havia entrado em licença médica por três meses e, caso eu tivesse interesse, teria que iniciar no dia seguinte levando a minha documentação. Lembro-me que, conforme a diretora ia falando, uma porção de pensamentos estavam passando pela minha mente: “Deveria abandonar o estágio no Curso de Informática? Eu deveria assumir aulas de uma clientela que ainda não conheço? Será que estou preparada para atuar em sala de aula? Será que vou dar conta de alunos de quinta série?”

Após finalizar o telefonema, comuniquei ao diretor da Escola de Informática que atuava como estagiária, que iria assumir no dia seguinte as aulas de Português numa escola estadual perto de casa, ele, então, lamentando muito, pois era uma estagiária dedicada, disse-me: “Faça o que é melhor para sua carreira.”

Essa passagem da minha vida é corroborada por Huberman (1992, p.39):

Na literatura ‘clássica’ do ciclo da vida humana, a fase de exploração ou das opções provisórias desemboca naquilo que, ao invés, se designa pelo estágio do ‘comprometimento definitivo’ ou da ‘estabilização’ e da “tomada de responsabilidades”.

Em consonância com Huberman (1992), estudos mais recentes apontam esse marco como um momento-chave, um momento “de “transição” entre duas etapas distintas da vida: uma forte afirmação do “eu” cujo adiamento pode levar a uma dispersão do sentimento de identidade pessoal.

Após vivenciar esse marco em minha trajetória profissional, na manhã do dia seguinte, portando os documentos necessários, caminhei para a escola, já havia feito planos de aula com livros e orientações que recebi na faculdade.

Ao entrar na escola, fui recepcionada pela secretária que recebeu meus documentos, fui à sala de direção da escola, apresentei-me para a diretora que me encaminhou à sala dos professores.

Já na sala, fui apresentada aos meus colegas professores, muitos deles foram muito receptivos e simpáticos, especialmente a professora de Português da casa, a professora B. Tive uma boa impressão da escola, mas ainda me senti um tanto desambientada, afinal, estava acabando de chegar a um ambiente novo. O sinal tocou, subi à sala 5 em que daria aula, muitos alunos já estavam na sala, outros foram entrando um pouco atrasados; a sala era grande, muitas carteiras já bastante gastas, a lousa ainda estava cheia de conteúdos da aula do dia anterior.

Lembro-me de ter apagado a lousa e ter escrito o meu nome e a disciplina que iria dar na lousa. Ao me virar para a sala, percebi que muitos conversavam, outros, ainda um tanto sonolentos, estavam totalmente desatentos e somente poucos me olharam com certa estranheza.

Pedi a eles que ficassem em silêncio para que pudesse me apresentar, foi bastante difícil esse início de carreira.

Pensei comigo mesma nesse momento: “Não vai ser nada fácil!”. Uma vez que obtive a atenção de todos, fiz a minha apresentação, peguei meu plano de aula e iniciei o conteúdo proposto, para aquele dia me propus a abordar o conceito de adjetivo, exemplos referentes e

exercícios sistematizados desse conteúdo. Mas, o plano não tinha condição alguma de dar certo...

Os alunos, após a minha apresentação, agitaram-se, conversaram entre si, muitos saíram de suas carteiras para conversar com outros colegas, um cenário nada animador para o meu primeiro dia de trabalho como professora; sei que nesse dia, as minhas expectativas positivas como professora entraram num conflito muito grande com a realidade de sala de aula.

Terminada a aula nesse meu primeiro dia, fui para casa bastante frustrada; ao entrar no meu quarto, deixei meus livros e meus planos de aula sobre a escrivaninha do meu quarto e, num desabafo incontrolável, chorei, chorei muito. Demorei alguns dias para me recompor, afinal, enquanto estudante, durante o curso de Letras, nós, alunos, só temos contato com teorias, a prática de sala de aula é algo muito distante, a idealização e a imaginação deixam os alunos do curso muito alheios ao dia-a-dia de sala de aula, o desafio de ser uma boa professora e seguir carreira no magistério se apresentaram para mim da noite para o dia e eu tinha que dar conta da responsabilidade que assumira, não só para mim mesma, como também para os meus alunos.

De acordo com Veenman (1984), eu estava vivendo o que se chama vulgarmente o “choque do real”, uma confrontação inicial com uma complexidade da minha carreira: o tatear, o primeiro contato, a preocupação comigo mesma, um distanciamento entre o que era ideal e o real do cotidiano de sala de aula, a dificuldade e a oscilação perante às adversidades a mim impostas naquele momento, a saber, alunos com problemas, inadequação de material didático.

Assim, conforme as semanas foram se passando, eu fui me enchendo de coragem e perseverança e prossegui dando aulas para as quintas séries dessa escola, cobrindo até o fim a licença médica da professora titular. Senti que, na minha essência, a professora que eu era, uma professora cheia de expectativas positivas a respeito da profissão que havia escolhido, tinha dado lugar a uma professora-estudante bastante realista, a teoria de minha profissão estava muito distante da realidade de sala de aula, eu teria que mobilizar vários saberes para lidar com o que estava a minha frente...

Essa etapa da minha trajetória profissional me remete à Tardif e Raymond (2000, p.100):

Em resumo, como vemos, os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado.[...]não correspondem , ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos obtidos na universidade,[...]para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

No ano seguinte, em 94, como já possuía alguns pontos no magistério, pude iniciar o ano letivo com algumas turmas.

Em 95, lecionei ainda na Escola Estadual do ano anterior no período da manhã. A clientela era difícil, havia muita heterogeneidade entre os níveis dos alunos, muita indisciplina na escola, mas me permaneci firme no objetivo de concluir a minha faculdade e seguir a minha carreira como professora da melhor maneira possível, afinal, estava no último ano do meu curso de Letras. Já ano de 1996, tive a oportunidade de lecionar para alunos de um curso noturno, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) na mesma unidade escolar que lecionara no ano anterior, era uma clientela bastante diferente da do ensino regular com a qual eu estava habituada. Foi nesse ano também que tive a oportunidade de lecionar em uma escola particular. Lecionava para alunos do ensino regular de manhã e à tarde; já à noite, dava aulas para os alunos da EJA. Minha vida era muito corrida, eram planos de aula, planejamentos, livros a consultar, trabalhos a serem corrigidos, notas a serem fechadas. Lecionando para alunos mais velhos, tive contato com pessoas maravilhosas, muito carinhosas comigo, a maneira que eu adaptava o meu ensinar a eles me trouxe uma bagagem experiencial maior, eu estava tendo que aprender a lidar com um público diverso, com necessidades diferenciadas das turmas com as quais havia ministrado aulas, fui ganhando mais segurança e autonomia na medida em que percebia que eles estavam, de fato, aprendendo.

Sobre isso, Imbernón (2000, p.86) salienta que:

[...] é preciso considerar a diversidade como um projeto sócio-educativo e cultural enquadrado em um determinado contexto, e entre as características desse projeto necessariamente devem figurar a participação e a autonomia. A autonomia [...] deve ter uma incidência inequívoca no processo educativo: sem autonomia, não pode surgir a possibilidade de elaborar critérios próprios de ação; [...]

Em 96 e 97, continuei como professora ACT nas escolas estaduais de minha cidade, tive a oportunidade de conhecer clientelas bastante distintas, disponibilizava todos os períodos para lecionar, trabalhava de manhã, à tarde e, muitas vezes, à noite. Em 96, o SARESP (Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) foi implantado da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, essa avaliação censitária tinha como objetivo verificar as habilidades de escrita e leitura dos alunos, bem como as habilidades de cálculo e resolução de problemas matemáticos; a partir do SARESP, o currículo das diversas áreas do conhecimento passou por mudanças significativas, as competências e habilidades passaram a ser o foco da educação no Estado de São Paulo. Como professora de Português, fui muito cobrada e tive que me adequar às novas estratégias de ensino para a língua materna; as habilidades de leitura e

escrita, por terem se tornado o foco no ensino da língua, fez com que os professores de Português como eu tivessem que encontrar um equilíbrio entre o ensino tradicional, ao qual fomos submetidos e o ensino construtivista, instituído no Estado de São Paulo; a busca por esse equilíbrio foi um processo bastante desafiador para mim. Para mim, como professora, a transformação foi muito significativa, uma vez que tinha que ter mobilizar meus conhecimentos prévios frente a uma atuação muito mais efetiva durante as aulas, afinal, deixava apenas de falar o que sabia, teria que e auxiliar o aluno a construir o que ele deveria aprender. Para os alunos, a adaptação também foi muito difícil, já que na educação tradicional eles acabavam por adotar uma postura mais cômoda, limitando-se, muitas vezes, a assistirem às aulas e se prepararem para as provas. No construtivismo, por outro lado, os meus alunos precisavam construir algo, ir além e desenvolver habilidades e competências que eram previstas para o curso em que estavam.

Essa fase da minha carreira está em consonância com Roldão (2007, p. 101) quando a autora salienta que:

Prefiro, assim em vez de prática docente, falar da acção de ensinar, enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular.[...] o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem.

Foi também em 1996, que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a legislação que regulamentava o sistema educacional do Brasil (da educação básica ao ensino superior). A LDB 9.394/96 reafirmava o direito à educação, direitos esses já preconizados pela Constituição Federal de 1988 e estabelecia os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação, o que provocou muitas mudanças nas escolas.

Apesar do período de adaptação ter sido complexo com tantas mudanças nos padrões de gestão e metodologias educacionais, acabei, nessa época, por planejar melhor minhas aulas com meus colegas de área e com os demais professores; senti que o aprender e o ensinar caminhavam juntos; como professora, eu estaria sempre aprendendo e aprendendo, sempre ensinando e ensinando. O refletir sobre o meu trabalho, nessa época foi bastante intenso.

Em relação a isso, Imbernón (2011, p.19) salienta que:

Formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia

profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

Em 1998, ainda como professora ACT, houve outra mudança nos padrões de gestão educacional no Estado de São Paulo. No intuito de combater a reprovação e a evasão escolar em massa, foi instaurado o Regime de Progressão Continuada. Para muitos professores, esse regime provocaria a aprovação de muitos alunos, sem que eles, de fato, tivessem condições de prosseguir com os estudos.

Foi nesse ano também que se iniciou no Estado de São Paulo, a Recuperação Intensiva de Férias no mês de janeiro, como não era professora efetiva da rede, participei desse projeto sempre que podia, era uma forma de garantir uma fonte de renda até participar da atribuição de aulas no mês de fevereiro, foi uma época muito difícil e incerta, ao mesmo tempo, foi um período em que aprendi novas metodologias de ensino, confeccionei jogos pedagógicos, bingos ortográficos, desafios aos alunos da Recuperação Intensiva, participei com entusiasmo de cursos de formação, mobilizando-me para motivar aqueles alunos a aprenderem. Mas um pensamento não me saía da mente: a necessidade de prestar concurso para me efetivar na rede pública passou a ser imprescindível para que eu continuasse minha carreira com mais estabilidade e segurança, a pressão imposta pelo sistema profissional ao qual eu pertencia falava alto em minha vida...

A esse respeito, pontuam Shulman L. e Shulman, J. (2016, p.126): “Que tipos de formação de professores [...] seriam úteis para promover esse desenvolvimento profissional? Em que medida a “disposição” é uma categoria interna e em que medida ela resulta de uma gestão de incentivos, prêmios e pressões externas?”

De 1998 a 2003, prossegui lecionando como professora ACT na rede estadual, a atribuição de aulas foi ficando cada vez mais extenuante para os professores admitidos em caráter temporário como eu; de 2001 a 2003, os professores não concursados passavam cerca de dois a três dias esperando para escolherem aulas nas unidades escolares que possuíam aulas livres (aulas para o ano todo).

Cada ano, acabava por dar aulas em escolas diversas, a adaptação com diferentes clientelas, diferentes equipes de direção, novos colegas de trabalho, foram, de fato, um grande aprendizado para mim, muitas estratégias tive que desenvolver para me adaptar. Às vezes, dava aula de manhã numa determinada escola, à tarde em outra, e à noite em outra escola.

Segundo Schön (*apud* ROLDÃO, 2007), eu estava vivenciando e me transformando pela ‘epistemologia da prática’ que se centra na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação.

Recordo-me de que havia prestado o concurso público para o Estado em 2003 e havia sido aprovada nas disciplinas de Inglês e Português, meu pai me incentivou muito para prestar esse concurso, ele me dizia que eu não podia prosseguir o magistério como professora temporária, correndo o risco de ficar sem aulas livres; de fato, se não fosse pela orientação preciosa de meu pai na época, eu não teria estudado e me preparado para o concurso em 2003.

Para esse concurso, eu fiz cursos à parte, sabia que só sistematizando horários de estudo, eu teria chance de ser aprovada.

No início de 2004, a Prefeitura Municipal de São José dos Campos abriu inscrições para o concurso público para professores dos anos finais, como já havia me preparado para o concurso do Estado em 2003, decidi prestar concurso para a prefeitura na disciplina de Português. Fui aprovada no concurso da prefeitura em uma boa classificação.

Em fevereiro de 2004, o Governo do Estado de São Paulo começou a convocar os aprovados no concurso de 2003 para escolherem vagas como professores titulares e efetivos na rede estadual. A expectativa para a escolha em São Paulo era grande e promissora, uma vez que havia sido aprovada numa boa colocação no concurso que havia prestado. Para a disciplina de Inglês, eu fui convocada primeiro, meu pai se prontificou a me acompanhar na escolha de vaga em São Paulo, tive uma sensação de alívio e satisfação quando concluí a escolha de vaga como professora de Inglês no Estado, lembro-me que no dia da escolha, num telão, apareciam as vagas disponíveis no Estado de São Paulo; quando chegou a minha vez de fazer a escolha, pude optar por me efetivar numa escola grande de minha cidade, São José dos Campos, uma unidade escolar de três períodos, de ensino fundamental e médio, não era uma escola muito perto da minha casa, mas, pelo menos, era na cidade em que morava. Nessa época, estava trabalhando em uma escola estadual como ACT, gostava muito da clientela e dos colegas de trabalho de lá, por sorte, havia conseguido escolher aulas livres nessa escola por três anos seguidos, então, acabei por me apegar a todos lá, mas para essa escola, não havia vagas disponíveis nos três períodos, então, tive que descartá-la no dia da escolha em São Paulo.

O processo de escolha foi relativamente rápido, a partir daquele momento, não mais trabalharia como professora temporária no Estado, seria uma professora efetiva e poderia escolher minhas aulas com mais estabilidade e segurança, não bastava eu me reconhecer como professora, aqueles que me cercavam também tinham que me ver como professora, profissional efetiva de uma rede, agora, sabia que a minha carreira no magistério iria mudar e para melhor, fiquei muito orgulhosa de ter conquistado o tão almejado “lugar ao sol” no magistério.

De acordo com Imbernón (2011, p.28):

O conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular, uma parte do aparelho da sociedade que analisamos e que deve ser estudado observando a utilização que se faz dele e a função que desempenha nas atividades de tal sociedade.

Ademais, a respeito de profissionalidade, Gatti (2010) pontua que esta consiste no conjunto de características que abarcam a racionalização dos conhecimentos e habilidades ao exercício profissional, a obtenção de um espaço próprio, com valor legitimado pela sociedade.

Muitos professores nessa época estavam assumindo os cargos que haviam escolhido como efetivos, então, foi um período de adaptação para um grande número de professores, época de mudanças, novos desafios, novos colegas de trabalho, nova clientela escolar. Confesso que estranhei muito o fato de ter que trabalhar com aulas de Inglês, já fazia algum tempo que somente trabalhava com aulas de Português.

Quanto à prefeitura, fiquei lecionando para os alunos da EJA no período noturno até o final de 2004, pude conhecer uma clientela bastante heterogênea, alguns de meus alunos adolescentes estavam em Liberdade Assistida, outros, eram senhores e senhoras bem mais velhos e havia também alguns alunos que eram mais ou menos da minha idade, estava com vinte e nove anos na época. De 2004 a 2009, continuei tanto na prefeitura quanto no Estado, mas em 2009, eu me exonerei do Estado e fiquei só na prefeitura lecionando Português porque eu não estava mais dando conta de tantas aulas, o investimento na minha formação falou mais alto e de 2010 a 2014, eu fiquei mais aliviada por não estar mais acumulando cargo, era mais qualidade de vida.

Em 2014, fiz a Pedagogia como segunda licenciatura. Com o aproveitamento da carga horária do meu curso de Letras, confesso que me decepcionei muito com a Pedagogia, pois concluí o curso não me sentindo capacitada a trabalhar com as crianças em fase de alfabetização.

A respeito da insuficiência da formação nos cursos de Pedagogia, Gatti (2010) realizou uma ampla pesquisa em que constatou que o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, as disciplinas referentes à formação profissional preocupam-se com as justificativas sobre o porquê ensinar, mas de forma muito incipiente registram o que e como ensinar.

Apesar da minha frustração em relação à Pedagogia, dei continuidade em minha formação em 2015, fazendo a Psicopedagogia Institucional e Clínica. Este último curso, muito decisivo, uma vez que ele, por focar em estratégias diferenciadas para se trabalhar com as

dificuldades de aprendizagem, acabou por me motivar a prosseguir meus estudos no Mestrado Profissional em Educação na linha de pesquisa sobre inclusão e diversidade sociocultural.

O Mestrado Profissional em Educação, programa que frequento hoje, constitui-se em um sonho na minha trajetória acadêmico-profissional. Pretendo, com minha dissertação, pesquisar as percepções dos professores alfabetizadores dos anos iniciais em relação à inclusão, a dissertação ainda está em construção, mas tenho recebido muito apoio por parte da minha família, dos meus colegas do curso e de meus professores tão dedicados.

Percebo que estou abrindo minha mente para uma melhor compreensão de mim mesma e de meus alunos com o Mestrado e hoje percebo o quão importante é aliar o ser professor e o ser pesquisador, o quão importante é que nós, professores, publiquemos e registremos o que temos feito nas escolas.

Em relação a isso, pontua Nóvoa (2017, p.1129):

Uma profissão precisa registrar o seu património, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não *se escreve* também não *se inscreve*, nem se afirma publicamente.

Durante a minha trajetória acadêmico-profissional que muito se confunde com minha própria história pessoal, o que carrego como certeza é de que exerço a profissão certa para mim, sinto-me privilegiada pelo trilhar até o presente momento, por eu ter contribuído e ainda estar contribuindo para a formação de indivíduos, na esperança de que eles sejam críticos e participativos na sociedade. Encontro muitas vezes ex-alunos que me dizem que estão frequentando uma faculdade, que se colocaram no mercado de trabalho e estão bem. Passei, passo e passarei ainda por muitos obstáculos na minha trajetória profissional, mas se não fosse por isso, muito provavelmente não seria quem eu sou hoje como profissional e como pessoa, os desequilíbrios, as crises, os percalços, embora cruéis, me transformaram em um ser humano melhor.

Percebo, assim, minha carreira como processo que se constrói ao longo do tempo. Essa minha percepção dialoga com Huberman (1992) em que o autor salienta que o desenvolvimento de uma carreira não é linear, é um processo, por vezes, com regressões, momentos de arranque e descontinuidades.

Tomando a carreira docente como processo não linear (HUBERMAN, 1992), Marcelo (2009) salienta que o conceito de identidade docente evolui e se desenvolve, é um fenômeno

relacional cujo desenvolvimento é intersubjetivo, um processo de interpretação do docente com ele mesmo inserido em um determinado contexto.

O desenvolvimento da carreira como processo identitário evolutivo que se constrói ao longo do tempo e dos momentos que marcaram esse percurso, fazem com que eu tenha plena consciência de que a minha identidade como professora e como pessoa não é algo acabado.

E Marcelo (2009) também aponta que a identidade profissional docente não é estável, fixa e, sim, o resultado de um complexo equilíbrio em que a imagem como profissional tem que se harmonizar com uma diversidade de papéis que o docente sente que deve desempenhar.

Muito ainda está por vir, muitas incertezas, mas as minhas expectativas quanto ao futuro são otimistas, não me percebo na fase de “distanciamento afetivo, serenidade” conforme Huberman (1992), pelo contrário, sinto-me engajada em fazer o meu melhor para os meus alunos até eu me aposentar.

Leciono para adolescentes de 12 a 14 anos hoje em uma escola pública municipal de São José dos Campos e mantenho acesa a minha esperança de que a educação é uma poderosa arma para as mudanças, que essas mudanças nos tragam dias melhores, uma sociedade melhor. Quem sabe o que está por vir?

1 INTRODUÇÃO

Para que se possa compreender o motivo da escolha pelo tema percepções e práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais em relação à inclusão, abro essa seção com uma citação de Paulo Freire: “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e as suas circunstâncias” (FREIRE, 1983, p.35).

Em outras palavras, nós, educadores, devemos compreender a realidade que nos cerca para, assim, refletirmos sobre ela e nos sentirmos desafiados na busca de possíveis soluções transformadoras dessa realidade.

Sem refletirmos sobre os desafios com os quais nos confrontamos, não podemos modificar a nossa realidade, tornando-nos sujeitos passivos diante do nosso entorno. Ou, em contraposição, se, diante dos desafios, nos sentirmos provocados a propor soluções, criamos um novo “eu” como sujeitos atuantes e críticos.

Esse olhar crítico, mais ativo de transformação da realidade dialoga diretamente com as experiências que vivenciei, quando me deparei com a inclusão de alunos com deficiência em minha sala de aula.

Essa nova realidade que se pôs diante de mim, acabou por me tirar da “zona de conforto” e a me inquietar. Afinal, os alunos com deficiência estavam lá, o que eu tinha para ofertar a eles? O que a escola tinha para ofertar a eles?

Em meio a minha inquietude por conta desse contexto de inclusão, acabei por rememorar da minha trajetória de vida pessoal que muito se entrecruza com minha história profissional.

Recordei, então, como já reportara no meu memorial, que desde pequena, sempre gostei de ensinar, tinha meus alunos imaginários, adorava brincar de ser professora. Lousas e gizes coloridos, além de cadernos impecáveis marcaram muito as minhas primeiras memórias dos bancos escolares. Logo, quando cresci, optei por ser professora sem nenhuma hesitação.

Isso se deu, como já fora mencionado no meu memorial, através do curso de Letras, a Pedagogia como segunda licenciatura e a Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Este último curso, muito significativo, uma vez que ele, por focar em estratégias diferenciadas para se trabalhar com as dificuldades de aprendizagem, acabou por me estimular a prosseguir meus estudos no Mestrado Profissional em Educação na linha de pesquisa sobre inclusão e diversidade sociocultural.

Essa breve narrativa, embora se mescle com minha própria história pessoal, oferece possibilidades para entender a construção de minha identidade como docente e mal sabia eu como futura pesquisadora com a escolha do tema percepções e práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras dos anos iniciais acerca da inclusão quando ingressei no programa de Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté em 2019.

Portanto, a escolha pela temática da minha dissertação foi construída gradativamente. Trajetórias pessoais e profissionais perpassaram pela minha motivação para a temática sobre a qual investigarei.

Enquanto instituições, as escolas têm sido desafiadas a atender aos alunos com deficiência frequentando as salas de ensino regular. Desafios impostos tanto aos professores, como eu e às instituições.

Assim, os sistemas educacionais, na perspectiva de inclusão, têm procurado se adequar a esse importante avanço na sociedade atual que nos remetem a locais menos excludentes. Mas esse avanço possui um percurso histórico legal até se chegar à Política Nacional de Educação Especial em 2008.

Se remontarmos à Carta Magna de nosso país, em seu artigo 205, já nos estabelecia que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a educação sendo direito de todos, direito esse já preconizado pela Constituição, e uma vez estabelecido segundo a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96 - que a educação de pessoas com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino, os sistemas educacionais foram incitados para um repensar de valores e fundamentos para atender aos alunos com deficiência, modificando-se, adequando-se.

A respeito disso, coloca-nos Mantoan (2003, p.8):

Mais do que demonstrar, tenho procurado reconstruir, tijolo por tijolo, como uma obra de restauração minuciosa e ciosa de sua importância, a organização do trabalho pedagógico, das grandes linhas aos seus menores detalhes — ou seja, dos princípios, dos valores e da estrutura macroeducacional às atividades e iniciativas que brotam do cotidiano escolar. Estamos “ressignificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência.

Nessa dinâmica de transformação das escolas e dos seus atores (professores, alunos, gestores, comunidade), minha dissertação pretende investigar como os professores dos anos

iniciais alfabetizadores percebem os alunos com deficiência e como isso se dá no dia-a-dia de sala de aula em uma escola de ensino fundamental de um município do Vale do Paraíba.

Com a modificação das escolas para atender aos alunos com deficiência, a minha investigação tem o intuito de enriquecer o debate e a reflexão sobre um público que, historicamente, foi colocado à margem por muito tempo.

Assim, conforme salienta Renders (2006, p.31):

“[...] considerar a diversidade e dignidade humana, as diferenças culturais [...] relativas à pessoa com deficiência, construir um conceito de desenvolvimento inclusivo, pensar o mundo em padrões universais a partir da diferença são reflexões que contribuem para a construção de uma cultura inclusiva.

Ressaltamos que a construção de um conceito de desenvolvimento inclusivo e de uma cultura inclusiva (RENDERS, 2006) e o redesenhar da estrutura macro educacional em nossas escolas (MANTOAN, 2003) requerem tempo para que, de fato, os alunos com deficiência tenham qualidade em sua aprendizagem.

Como modalidade escolar, a Educação Especial vem mostrando um crescente no número de matrículas, mas garantir o acesso a todos não é sinônimo de inclusão. Para ser inclusiva, a estrutura macro educacional e a cultura inclusiva devem ser a pauta de discussões para mudanças em toda nossa sociedade, desde as políticas públicas que contemplam esse público à desconstrução de paradigmas segregadores e preconceituosos em relação às pessoas com deficiência.

Leva-se tempo para nos adequarmos? Leva-se tempo para nos modificarmos? Sem dúvida, toda adequação e transformação leva tempo, mas partimos do pressuposto de que estamos em um momento de transição entre o antigo paradigma que segregava e a construção paulatina de um novo paradigma que inclui, um processo cujo construto possui entraves e obstáculos, mas que está acontecendo pouco a pouco.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

A inserção de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular tem provocado mudanças significativas nas instituições escolares, tanto do ponto de vista institucional, quanto do pedagógico.

A dissertação aqui proposta se foca nessas mudanças institucionais e pedagógicas nos anos iniciais, com ênfase nas professoras regentes alfabetizadoras (primeiros e segundos anos).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os 90 sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p.89/90)

Ademais, em consonância com dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019), a evolução de matrículas na Educação Especial/ Inclusiva vem aumentando nas classes comuns em nosso país, se comparada às classes especiais e escolas especializadas, passando-se de 387.031 matrículas em 2009 para 1.090.805 matrículas em 2019, conforme figura a seguir:

Figura 1 – Dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica 2019

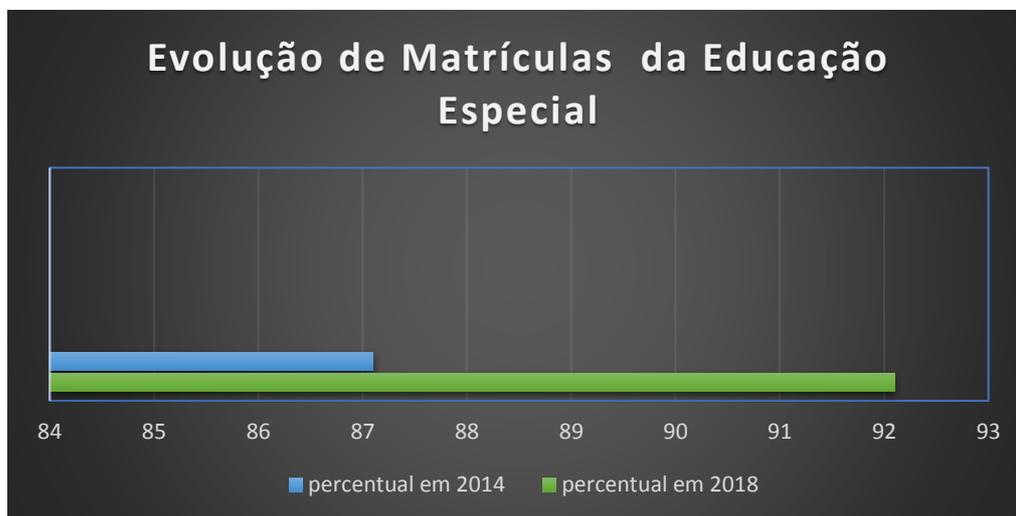
| Matrículas | | | | | | |
|--|----------------|-----------|--|---------|---------|-----------|
| Número de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, em classes comuns e classes especiais – Brasil – 2009 e 2019 | | | | | | |
| Por etapa de ensino | | | | | | |
| | Classes Comuns | | Classes especiais + Escolas Especializadas | | Total | |
| | 2009 | 2019 | 2009 | 2019 | 2009 | 2019 |
| Educação Infantil | 27.031 | 99.105 | 47.748 | 8.850 | 74.779 | 107.955 |
| Ensino Fundamental | 333.623 | 846.801 | 200.688 | 149.939 | 534.311 | 996.740 |
| Ensino Médio | 25.659 | 140.141 | 3.132 | 1.347 | 28.791 | 141.488 |
| Educação Profissional | 718 | 4.758 | 1.119 | 26 | 1.837 | 4.784 |
| Educação Básica | 387.031 | 1.090.805 | 252.687 | 160.162 | 639.718 | 1.250.967 |

Fonte: MEC/Inep/DEEP – Microdados Censo Escolar – Elaboração: Todos Pela Educação, 2019.

Além disso, conforme dados do censo de 2018 (BRASIL, 2018), o número de matrículas da educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual

de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018, conforme gráfico a seguir:

Figura 2 - Dados do Censo Escolar 2018



Fonte: A autora.

Esse aumento expressivo de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Fundamental tem desafiado as escolas a se adaptarem e acolherem esses alunos, garantindo-lhes o que a Constituição de 1988 já estabelecia: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

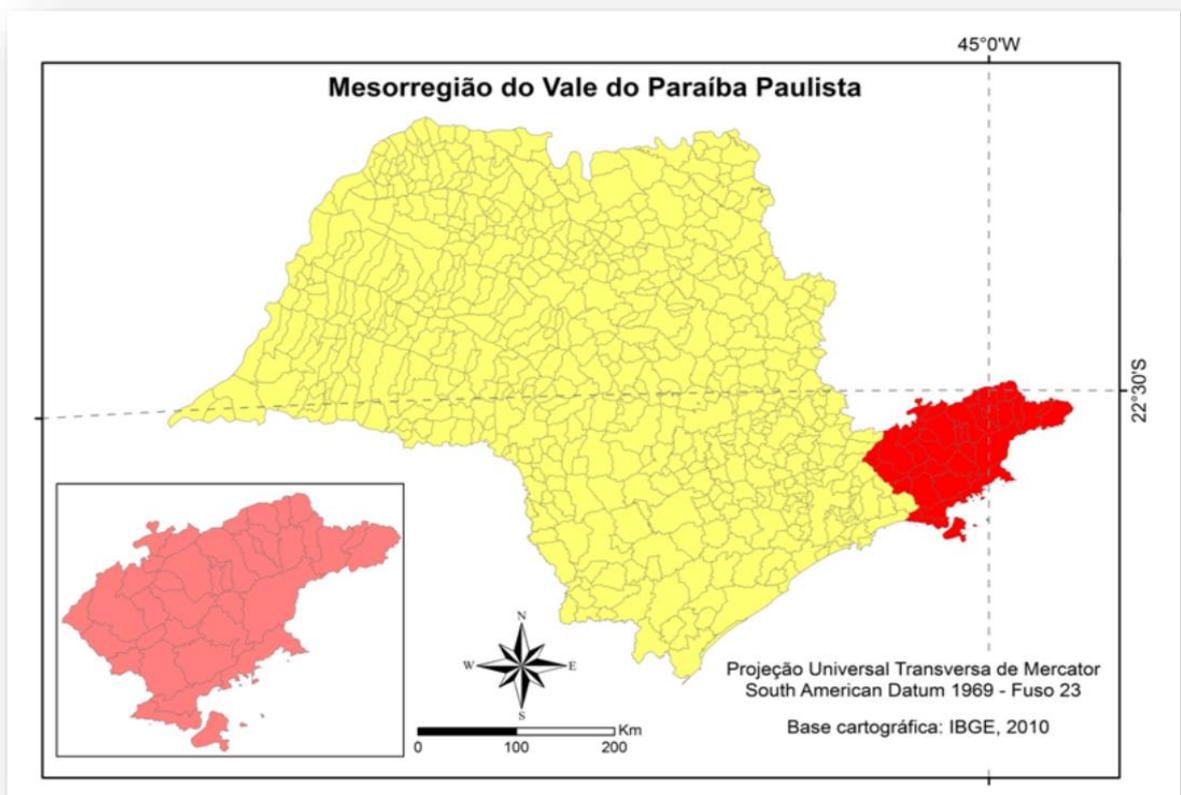
Assim, a educação sendo direito de todos e considerando o expressivo número de alunos com deficiência matriculados nas salas de aula de ensino regular da escola investigada, o presente estudo se justifica por sua relevância social por focar nesse público que por muito tempo foi relegado a um segundo plano. Possuindo os mesmos direitos já preconizados na Constituição de 1988, esse alunado tem direito a uma educação de qualidade, promovida em parceria com a sociedade, visando ao seu pleno desenvolvimento.

Tendo em vista que educação é um direito de todos e que as matrículas de crianças com deficiência têm aumentado nos últimos anos, considera-se relevante pesquisar, sob diversos aspectos, as instituições escolares onde acontece a inclusão. No caso da presente pesquisa, o recorte de investigação recai sobre as percepções e as práticas de professoras alfabetizadoras no que se refere à inclusão das crianças matriculadas nos anos iniciais.

1.2 Delimitação do Estudo

O Vale do Paraíba é uma região que abrange a Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista no estado de São Paulo e a Mesorregião Sul Fluminense no estado do Rio de Janeiro. O nome deve-se ao fato de que a região é a parte inicial da bacia hidrográfica do rio Paraíba do Sul, como é mostrado na figura a seguir:

Figura 3- Locus da Pesquisa



Fonte: <https://casadopatrimoniopv.wordpress.com/o-vale-do-paraiba>. Acesso em: 13 out. 2019.

A cidade na qual se situa a escola onde foi realizada a pesquisa é uma das que mais se destaca na região do Vale do Paraíba pois une cultura, tradição e tecnologia. No núcleo urbano, estão localizados institutos federais de pesquisa científica, empresas de tecnologia de ponta, prédios de arquitetura moderna, universidades, faculdades e centros de formação de mão de obra qualificada. Contrastando com a área urbana, a zona rural concentra quase 70% do território do município, boa parte em áreas de proteção ambiental.

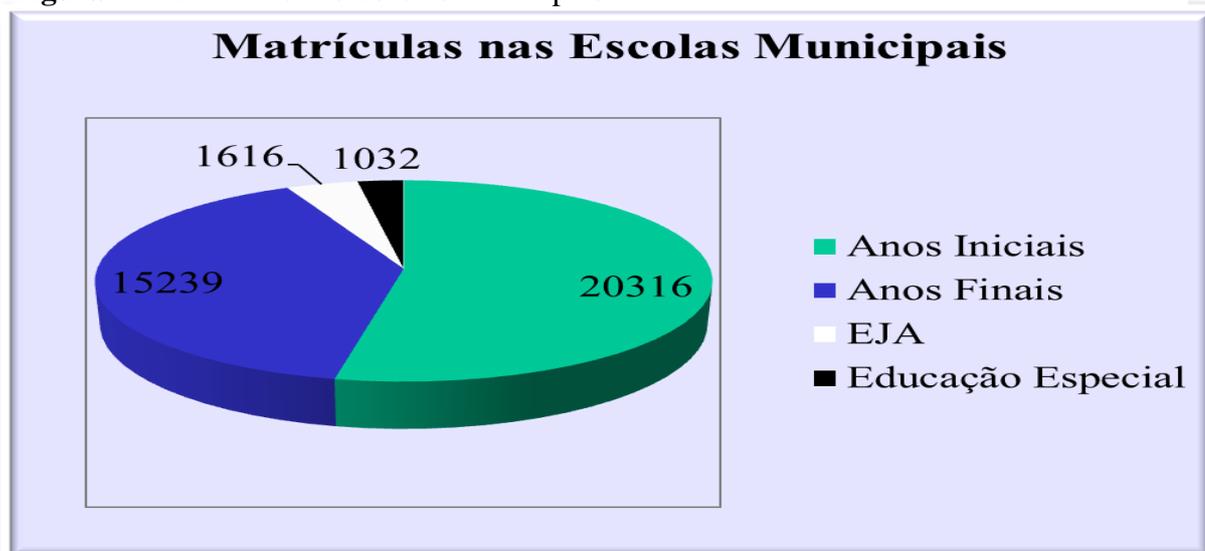
Segundo dados do IBGE de 2010, o município pesquisado possui uma taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos de 97,4% na rede pública (estadual e municipal), as matrículas no Ensino Fundamental totalizam 80.864, com um total de 4.347 docentes no ensino fundamental. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) almejado é de 7,6 para os anos iniciais, no município em estudo atingiu-se o índice de 6,9 e destaca-se em primeiro lugar na microrregião e na 122º no estado de São Paulo, como é mostrado na figura a seguir:

Figura 4 – Dados do IBGE 2010



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-dos-campos/panorama>. Acesso em: 13 out. 2019.

O município pesquisado conta com 47 escolas públicas sob âmbito municipal. Os estudantes distribuem-se da seguinte maneira: 20.316 nos Anos Iniciais, 15.239 nos Anos Finais, 1.616 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 1.032 na modalidade Educação Especial, conforme figura a seguir:

Figura 5 - Matrículas nas Escolas Municipais

Fonte: A autora.

A escola onde foi realizada a pesquisa possuía 831 alunos distribuídos em dois períodos: no período da manhã, tem-se os Anos Finais: sextos anos (A,B,C), sétimos anos (A,B,C), oitavos anos (A,B,C), nonos anos (A,B,C), no período da tarde tem-se os Anos Iniciais: primeiros anos (A,B,C), segundos anos (A,B,C), terceiros anos (A,B,C), quartos anos (A,B,C) e quintos anos (A,B,C). A instituição escolar pesquisada possui 24 crianças com deficiência, sendo 12 do período da manhã (Anos Finais) e 12 do período da tarde (Anos Iniciais). Nos anos de alfabetização (primeiros e segundos anos), tem-se: seis alunos com deficiência.

Participaram da presente pesquisa quatro professoras regentes alfabetizadoras dos primeiros e segundos anos (Anos Iniciais) que possuíam em suas turmas seis alunos com deficiência.

1.3 Problema

A sociedade mudou e a escola inserida no contexto político-social mudou também e continua mudando.

Da política de segregação de 1800, passou-se à construção de um novo paradigma - democrático e inclusivo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 em que todo aluno tem acesso à educação.

A democratização do ensino, isto é, a escola para todos, imprimiu mudanças tanto institucionais quanto pedagógicas. Atender a um público heterogêneo e com necessidades

educacionais especiais é um desafio às escolas cujos atores (professores, alunos, gestores) têm que se adaptar.

É nesse contexto de desafio às escolas para a inclusão que apresentamos a nossa questão-problema:

- Quais são as percepções e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras ao atender, em salas de aula regular, alunos com deficiência?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar as percepções e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras (primeiros e segundos anos) acerca da inclusão em uma escola pública de um município do Vale do Paraíba.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar as professoras regentes alfabetizadoras de salas de aula regular quanto à sua formação inicial e em serviço;
- Descrever as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras alfabetizadoras no atendimento ao aluno com deficiência;
- Analisar o Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar pesquisada no que diz respeito à inclusão.

1.5 Organização do trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Apresentação do Memorial, Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados e Discussão, Considerações Finais, Referências.

A Introdução subdivide-se em cinco seções: Relevância do Estudo/Justificativa, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivos (Geral e Específicos) e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura está dividida em cinco seções: Percepções e práticas pedagógicas acerca da inclusão – o que dizem as pesquisas (A percepção dos professores sobre

a inclusão escolar, A relação professor-alunos em situações de aprendizagem, As práticas pedagógicas utilizadas com os alunos com deficiência dos anos iniciais em salas de aula regular), A história da Educação Especial (Dos primeiros registros a 1980 – Ano Internacional das Pessoas Deficientes, A Educação Especial e o direito à educação pública, A política de Educação Inclusiva), A Formação Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva – o que considerar, os Processos Educativos na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky¹ e a Gestão da Classe e Gestão dos Aprendizados: o espaço físico da sala de aula e as adaptações curriculares.

A Metodologia subdivide-se em quatro seções: Delineamento da Pesquisa (Introdução do capítulo), Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Informações, Procedimentos para Análise de Informações. Em seguida, apresentam-se os Resultados e Discussão do estudo através das informações obtidas que foram organizadas em três grandes categorias: **APRESENTAÇÃO GERAL DOS DADOS DA PESQUISA, CARACTERIZAÇÃO** (da escola, dos professores da escola, das professoras regentes entrevistadas, dos alunos com deficiência da escola pesquisada), **A GESTÃO DE SALA DE AULA E A PRÁTICA** (Planejamento das aulas para os alunos com deficiência, Adaptação curricular para os alunos com deficiência, Práticas em salas de aula regular para os alunos com deficiência, Diagramas das salas de aula observadas, Participação, socialização e aprendizagem dos alunos com deficiência, Troca de experiências entre as professoras pesquisadas em relação aos alunos com deficiência), **O PROCESSO INCLUSIVO NA SALA DE AULA REGULAR** (Os desafios enfrentados pelas docentes frente a alunos com deficiência, A percepção das professoras regentes alfabetizadoras acerca da inclusão).

Posteriormente, apresentam-se as Considerações Finais, em seguida, as Referências da presente investigação. Nos Apêndices, constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora, a saber, roteiro da entrevista, roteiro de observação-participante e o questionário aplicado aos docentes.

Nos Anexos, estão outros documentos que não foram elaborados pela pesquisadora, a saber, o ofício à instituição a ser investigada, a autorização da instituição, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa.

¹ O autor Vygotsky, na presente dissertação, será grafado com dois “ys”. Em citações diretas ou indiretas, manter-se-á a grafia usada pelos autores que traduziram suas obras, comumente com dois “is” (Vigotski).

2 REVISÃO DE LITERATURA

Percepções e práticas pedagógicas acerca da inclusão – o que dizem as pesquisas

Para situar o presente estudo em um âmbito mais amplo de pesquisas sobre o tema, esta seção foi subdividida em três partes: a percepção dos professores sobre a inclusão escolar, a relação professor-aluno em situações de aprendizagem e as práticas pedagógicas utilizadas com os alunos com deficiência em salas de aula regular que foi construída em duas partes com descritores diferentes, o objetivo foi contemplar o maior número de pesquisas correlatas sobre a temática em investigação.

2.1A percepção dos professores sobre a inclusão escolar

Na primeira parte do panorama das pesquisas sobre o tema estudado, foi realizada uma pesquisa em quatro bases de dados: PePSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) e SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A pesquisa foi realizada nos meses de maio a setembro de 2019, os descritores utilizados foram: professores; percepção; inclusão. Os filtros de busca utilizados foram: recorte temporal de dez anos (2008-2018); idioma português². No Portal de Periódicos CAPES, os resultados encontrados foram situados no final de setembro de 2019, assim, nessa base de dados foram incluídos artigos publicados no ano de 2019. Os trabalhos foram selecionados de acordo com os seguintes critérios de inclusão e exclusão: foram incluídos na análise apenas os artigos, teses e dissertações que abordavam o tema da inclusão sob a perspectiva da percepção de professores. As pesquisas que não se relacionavam ao tema de pesquisa foram excluídas. Os resultados obtidos desse primeiro panorama de pesquisas correlatas estão explicitados na figura a seguir:

² Seção parcialmente publicada: NAKANICHI, Claudia; RIBEIRO, Débora Inácia. A inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Revisão Integrativa. In CICTED (Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento) da Universidade de Taubaté, n.201971535, p.145, 2019. Disponível em: https://cicted.com.br/viii_anais/mipg.php Acesso em 02 de ag. de 2020.

Quadro 1 – Pesquisa em bases de dados

| PePSIC (artigos) | IBICT (dissertações/teses) | SciELO (artigos) | CAPES (artigos) |
|--|---|--|--|
| Descritores: professores/ percepções/inclusão | Descritores: professores/ percepções/inclusão | Descritores: professores/ percepções/inclusão | Descritores: professores/ percepções/inclusão |
| 3 resultados | 7 dissert., usou-se duas; 4 teses, usou-se uma | 7 resultados | 53 resultados, usou-se 3 |

Fonte: A autora.

Seguem as análises dos artigos encontrados na base de dados PePSIC:

Em “A vivência de professores sobre o processo de inclusão: Um estudo da perspectiva histórico – cultural”, Barbosa e Souza (2010) analisaram a percepção e as vivências de professores sobre seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), investigando os sentimentos vividos por professores e alunos com NEE que, segundo os autores, muitas vezes, resultam em insucesso (identidades em crise, sofrimento gerado pela vergonha ou culpa, o sentimento de incompetência). Para isso, os autores, recorreram à Psicologia Histórico-Cultural, utilizando os pressupostos de Vygotsky (2007), entre outros. Nesse estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações em diversos espaços da escola investigada – uma escola pública do município de Campinas (SP). Os resultados da investigação indicaram que os professores possuem percepções que se contrapõem aos pressupostos da educação inclusiva, como uma visão do aluno com NEE como incapaz, que necessita de tratamento médico através de remédios prescritos. Ademais, perceberam os autores que os professores também são afetados, pois o fato de não saberem como trabalhar com o aluno provoca mal-estares que levam os docentes a buscarem fora de sua vida e de sua prática docente os motivos para o insucesso que vivenciaram.

Em “Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas”, Barros, Silva e Costa (2015) relataram as principais dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular e alunos com deficiência visual atendidos por um Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), e comentaram os percalços à implementação das políticas públicas de inclusão. Nesta investigação, os autores utilizaram-se de análise documental e entrevistas semiestruturadas. Neste estudo, os resultados revelaram que as dificuldades encontradas pelos entrevistados no processo de inclusão escolar foram a falta de materiais, recursos e equipamentos adaptados aos alunos com deficiência visual, o número significativo de alunos nas classes comuns, a falta de formação adequada de professores à heterogeneidade dos alunos.

O processo de inclusão também tem sido objeto de investigação em instituições, não só brasileiras, mas também portuguesas. A seguir, relata-se brevemente o processo de inclusão em uma escola portuguesa de Ensino Superior.

No artigo: “Inclusão no Ensino Superior: Percepções de Professores em uma Universidade Portuguesa”, Antunes *et al.* (2013) realizaram um estudo em que constataram que as universidades portuguesas enfrentam desafios crescentes com a democratização do ensino e o ingresso de alunos com NEE. Neste trabalho, foram analisadas as percepções dos professores do ensino superior sobre a inclusão desses alunos nesse nível de ensino. Os resultados apontaram para percepções favoráveis ao processo de inclusão, significativamente condicionado por fatores ideológicos e instrumentais, e para uma noção alargada de necessidades educativas especiais, destacando-se a urgência em se usar recursos tecnológicos e humanos para auxílio à inclusão, pelo que os autores teceram algumas apreciações, que se podem refletir em termos de ações interventivas ou de estudos futuros. Contudo, os autores focaram na importância uma política nacional mais específica, que se traduzisse em uma maior uniformização de diretivas, ações e práticas. Consideram os autores que se existem escolas básicas e secundárias de referência em função de contextos problemáticos, talvez se pudesse equacionar igualmente a criação de universidades que pudessem ser utilizadas como referência. No caso da instituição de ensino superior portuguesa onde foi realizado o estudo, a existência de um artigo específico no regulamento de avaliação da aprendizagem, designado por “medidas de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, deficiências físicas e sensoriais”, ainda que generalista, mas procurando contemplar aspectos mais adequados à realidade do ensino superior; o fato de vários diretores de curso terem se disponibilizado a partilhar as suas percepções acerca da inclusão, apesar da sobrecarga de trabalho no final do ano letivo; e a aplicação de medidas extraordinárias na prática educativa não contempladas no regulamento, são aspectos que traduziram sensibilidade e abertura dos docentes para responder às exigências da implementação do paradigma inclusivo no ensino superior.

Na base de dados SciELO, foram selecionados sete artigos, conforme análises a seguir.

Em: “A educação inclusiva na percepção dos professores de química”, Vilela e Benite (2010) fizeram uma investigação considerando que o direito da criança e do adolescente é garantido desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, independente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas que possuam. Esse é o princípio básico da educação inclusiva: as diferentes necessidades de aprendizagem dos sujeitos. E, sob a ótica da educação inclusiva, os autores se depararam com o ensino de ciências, que defendem para todos. Os autores salientaram que o lugar ideal de preparação do professor para a educação,

inclusiva ou não, é a graduação. Por essa razão, foram investigadas as percepções sobre educação inclusiva de todos os professores formadores de um curso de licenciatura em Química de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública de Goiás, já que são esses docentes que preparam os futuros professores e suas opiniões têm influência no currículo do curso. Constatou-se pelos autores, que os professores não se sentem, ainda, preparados para a inclusão, e que precisam adequar sua visão sobre educação inclusiva.

Em “Educação em biossegurança: contribuições pedagógicas para a formação profissional em saúde”, Costa M. A. e Costa M. F. (2010) realizaram no período 2004-2005 um estudo que teve como objetivo geral analisar percepções de professores e de alunos sobre os processos de ensino-aprendizagem da biossegurança em cursos de nível médio da área de saúde. Focaram para a coleta de dados em seis cursos de nível médio da Fundação Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro. Esta investigação justificou-se pela defasagem da biossegurança em relação ao mundo do trabalho e mundo da escola e demandas decorrentes do progresso técnico-científico e da própria evolução social, no que se refere à biossegurança em espaços da saúde. Os resultados apontaram para uma necessidade sentida de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem em biossegurança em cursos de nível médio da área de saúde, o que poderá contribuir, de forma significativa, para a inclusão da biossegurança nos currículos da educação profissional em saúde.

Em: “Efeitos da experiência clínica na percepção de profissionais do pré-atendimento na utilização de serviços especiais”, Carpenter e Cai (2011) consideraram que as atitudes e expectativas que o professor tem na sala de aula afetam diretamente o desempenho do aluno, e realizaram um estudo que teve como objetivo avaliar o efeito cognitivo da experiência clínica acumulada no atendimento com sujeitos portadores de necessidade especiais por profissionais de ciências do exercício. Estudantes universitários com e sem experiência em atividades laborais adaptadas participaram do estudo. Foram fornecidas informações que abrangiam as atitudes e percepções sobre o ambiente da sala de aula, orientações pedagógicas, inclusão e autoeficácia. Os resultados foram analisados e usados para implicações pedagógicas. Os resultados sugeriram que os pré-educadores tenderam a sentir-se despreparados e mal equipados para trabalhar em um ambiente educacional de inclusão. Portanto, os programas colaborativos de formação de pré-professores deveriam contemplar os cursos de formação educacional, com experiências práticas para o atendimento em ambientes de inclusão social, tais como estágio, experiência de campo e experiência clínica. Além disso, os cursos escola-universidade podem oportunizar experiências que facilitem os resultados benéficos para futuros educadores, bem como a atuação junto a populações com necessidades especiais.

Em “Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência Visual – perspectivas educacionais”, Trinãnes e Arruda (2014) estudaram as percepções de professores e de alunos com deficiência visual (DV) na Escola de Tempo Integral (ETI) do Estado de São Paulo, e as atividades de vida autônoma (AVA) contextualizadas na inclusão educacional. Estes alunos requisitaram de atenção às suas necessidades educacionais especiais (NEE) para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades autônomas em sua escolarização. Objetivou-se com o estudo proposto por Trinãnes e Arruda (2014) conhecer as percepções dos professores para com a sua ação docente e à prática das AVA na ETI pelo aluno com DV. A análise de conteúdo identificou atendimento às suas NEE; as experiências inclusivas dos professores da ETI. Os dados coletados refletiram os processos das ações pedagógicas inclusivas, sobre o atendimento educacional especializado e a formação integral do aluno com DV. Evidenciou-se o desenvolvimento das AVA como fonte de saberes; o despreparo docente em relação às especificidades desse aluno; e, a educação especial desvinculada do ensino comum. Concluiu-se, nesse estudo, ser necessário redimensionar o ensino comum e a prática das AVA, para que não sejam objetos de resistência dos envolvidos, e para que, estas, qualifiquem este ensino e favoreçam a escolarização e o protagonismo dos alunos com DV na ETI.

No artigo: “Cegos e aprendizagem de genética em sala de aula: Percepções de professores e alunos”, Rocha e Silva (2016) analisaram as percepções de professores e alunos de turmas mistas sobre o processo de ensino-aprendizagem de genética. Os resultados mostraram a forte influência de referências visuais nas percepções de professores e alunos videntes sobre as dificuldades enfrentadas na aprendizagem de genética. Embora alunos videntes e professores reconhecessem que as imagens utilizadas nas aulas de genética fossem recursos facilitadores da aprendizagem de conceitos abstratos, continuaram apresentando dificuldades apesar do uso de estratégias visuais. Por outro lado, os alunos cegos apontaram os prejuízos decorrentes do uso acrítico desses recursos, pois dificultou a apreensão dos conteúdos por eles.

Em: “Tecnologias e Mediação Pedagógica na Educação Superior a Distância”, Slomski *et al.* (2016) investigaram as percepções sobre limites e possibilidades do uso pedagógico das tecnologias na educação superior a distância de docentes que atuavam em um curso presencial de ciências contábeis. Constatou-se que os benefícios da EaD, na visão dos docentes são “o acesso à educação superior”; a “flexibilização do tempo e do espaço”; a “autodisciplina e a autoaprendizagem do aluno”. Como pontos críticos citaram a “falta de formação para a inclusão digital do grupo de professores e alunos e a “dificuldade para promover a interação”. Como

desafio citaram a “superação da ausência da relação direta aluno/professor, o “face-a-face”, típico da sala de aula; o “uso de estratégias e recursos que promovam a troca de experiências e a interação”; o “perfil do aluno”; a “falta de maturidade”; a “autodisciplina”. Concluiu-se, assim, nesse estudo, que as mídias digitais são vistas pelos docentes ainda como instrumentos didáticos apenas, fato que dificulta uma leitura mais crítica das tecnologias e a exploração de todo o potencial que possuem, principalmente como veículo de expressão e de produção cultural.

Em “Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual”, Fantacini e Dias (2015) consideraram a educação inclusiva como um processo em construção e diante desse novo cenário, foram questionadas as condições de ensino organizadas nas escolas comuns para esses alunos, pois elas, em geral, não correspondem às especificidades que os mesmos apresentam. Este estudo teve como objetivo geral conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais na rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista; buscando-se conhecer a percepção de professores especialistas sobre as condições de ensino organizadas para os alunos com deficiência intelectual nas escolas comuns. Os resultados apresentados indicaram que é preciso conhecer como estão ocorrendo as práticas inclusivas. Concluiu-se que este estudo é uma amostra de uma experiência que está caminhando e que possa contribuir para a organização do ensino dos alunos com deficiência intelectual.

Na base de dados IBICT, foram encontradas sete dissertações, duas delas relacionadas ao tema de pesquisa. A seguir, relatam-se os resultados:

Em: “Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas”, Shimite (2017) considerou a formação profissional da pessoa com deficiência como uma temática ainda pouco abordada no contexto da Educação Especial, configurando um cenário de desafios a serem transpostos. Na pesquisa relatada objetivou-se descrever a formação profissional de uma aluna com deficiência visual em um curso de Tecnologia em Alimentos, a partir da percepção da própria aluna, dos 22 professores do curso e dos 29 alunos de sua sala de aula. Os temas abordados com a aluna foram a Trajetória de vida, Descrição do percurso no ensino superior e Expectativas de acessibilidade ao mercado de trabalho. Para os professores, os temas abordados foram a Relação com o aluno com deficiência, a Avaliação do aprendizado, Ensino e Expectativas de acesso ao mercado de trabalho. Para os colegas de sala os temas abordados foram a Relação com o aluno com deficiência, a Avaliação do Aprendizado, as Atitudes em relação à inclusão e Expectativas

de acessibilidade ao mercado de trabalho. Os resultados revelaram que a aluna com deficiência descreveu dificuldades no ingresso e durante o curso, com destaque para o acesso ao conteúdo teórico, participação em aulas práticas, na avaliação das disciplinas e algumas relativas ao relacionamento interpessoal. Os professores referiram aspectos positivos da presença da aluna, disponibilidade em atuar com esse alunado, mas relataram dificuldades quanto à Educação inclusiva, estratégias pedagógicas e efetivação do processo educacional da aluna. Na percepção dos alunos da mesma sala de aula foi ressaltada a dedicação da aluna no seu processo educacional. De maneira geral, foram apontadas dificuldades na convivência com a aluna com deficiência visual quanto ao estigma da deficiência, de barreiras estruturais, pedagógicas, atitudinais e de sua própria história de vida. Nesse sentido, nesse estudo, destaca-se a urgência de pesquisas que abordem o processo inclusivo com vistas à elaboração de materiais adaptados, estabelecimento de um trabalho colaborativo entre os professores e o aluno com deficiência, que possam auxiliar na exploração das potencialidades do aluno com deficiência visual.

Em: “O papel do professor de educação especial na proposta do coensino”, Zerbato (2014) apontou que o ensino colaborativo ou coensino é um tipo de prestação de serviço de apoio no qual um professor do ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Este serviço de apoio surgiu como meio alternativo ao trabalho das salas de recursos multifuncionais (SRM), classes especiais ou escolas especiais, vem sendo adotado em vários países, e tem sido apontado como um dos mais promissores serviços de apoio para favorecer a escolarização de alunos público alvo da Educação Especial na classe comum das escolas regulares. No Brasil, esse tipo de serviço ainda é pouco conhecido, principalmente porque não tem sido recomendado pela política de Educação Especial, que tem priorizado o apoio do professor especializado extraclasse comum, através do chamado atendimento educacional especializado (AEE) ofertado em classe de recurso. O presente estudo realizado em um município do interior de São Paulo, que implementou em 2011, um serviço de apoio baseado na proposta do coensino, teve como objetivo definir o papel do professor de Educação Especial baseada na proposta do coensino segundo a ótica dos vários atores ouvidos no processo da inclusão escolar, a saber: professores de ensino comum, professores de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos. Foram entrevistados professores do ensino comum, quatro professoras de Educação Especial, seis pais de alunos público alvo da Educação Especial, três diretoras, uma vice-diretora e um coordenador pedagógico de cinco escolas que adotavam esse modelo de serviço. Os resultados apresentados descreveram, entre outras coisas, os desafios da docência para alunos público alvo da Educação Especial em salas

de aula comum, as percepções dos atores sobre o coensino, as formas como o coensino é desenvolvido naquela realidade e como esses atores definem o papel do professor de Educação Especial e do professor de ensino comum na proposta do coensino. Os dados em geral corroboraram o que vem sendo apontado na literatura sobre coensino, pois os participantes avaliaram positivamente esse modelo de prestação de serviços. Espera-se que a presente pesquisa propicie a abertura para análise e reflexões sobre as diferentes propostas de suporte existentes em prol da inclusão escolar presentes nas escolas de ensino comum, assim como, contribua para maior clareza dos papéis e responsabilidades do professor de Educação Especial para a melhoria do trabalho educativo dentro da perspectiva do coensino.

Ainda utilizando-se do IBICT, foram localizadas quatro teses, uma delas relacionada ao tema da presente pesquisa.

Em: “Limites e possibilidades da inclusão escolar de deficientes no Ensino Médio modalidade Educação Jovens e Adultos: percepções de alunos e professores”, Silva (2013) colocou que o objetivo de sua tese foi analisar os limites e possibilidades de inclusão escolar de alunos com deficiência nas modalidades de ensino médio EJA / Educação Especial. Toma como campo empírico uma escola na capital do estado de São Paulo, credenciada como inclusiva para atender a um número significativo de alunos com deficiência. O argumento foi, segundo Silva (2013), que as agências governamentais, políticas federais e estaduais visam propor ações para promover a inclusão escolar de alunos com deficiência ou não, por meio da EJA; e a inclusão escolar de alunos com deficiência, por meio da Educação Especial, mas mantêm ou criam um conjunto de impedimentos organizacionais, políticos, burocráticos, de tal forma que, ao invés de apoiar, costumam produzir barreiras para sua realização. Ao final da análise, pelo autor, confirmou-se a hipótese de que, para diminuir os limites e ampliar as possibilidades de consecução dos objetivos propostos para a EJA, elimina-se a natureza complementar e foco na racionalização que hoje caracteriza essa modalidade. Além de fazer a inclusão de alunos com deficiência uma política educacional efetiva por meio da Educação Especial, o Estado precisaria investir mais do que tem ou está disposto a fazer em sua "mão esquerda" por meio da organização administrativo-burocrática, recursos financeiros e diálogo entre formuladores, executores e receptores de ações.

Consultando a base de dados dos periódicos da CAPES, obteve-se 53 resultados. Desses, três resultados foram selecionados por abordarem a temática do presente estudo.

Em: “Educação Tecnológica: uma nova perspectiva pedagógica”, Rotta e Batistela (2012) constataram no contexto escolar a percepção dos professores de como está sendo utilizada a tecnologia, discutindo a inclusão da informática na educação, com destaque aos

aspectos de mediação que docentes e gestores fazem desses recursos, ou seja, de como o conhecimento é tratado em um recurso didático-pedagógico através do computador. Para demonstrar essa relevância os dados levantados por meio da pesquisa aplicada aos docentes, gestores e responsáveis da Secretaria Municipal de Educação e Núcleo Regional de Educação, do Município de Dois Vizinhos – Paraná, Brasil, serviu de apoio para a análise e reflexão sobre questões relacionadas à utilização destes recursos educativos, demonstrando a importância desses no cenário escolar e na sociedade a partir de uma nova concepção pedagógica e metodológica, considerando a ampliação desta discussão, nas novas relações de conhecimento, cultura, tecnologia e sociedade, como forma de inovação na aprendizagem.

Em: “Universidade e escola básica: experiências de pesquisa colaborativa na formação continuada de professores”, Jardimino e Diniz (2019) abordaram a questão da formação continuada de professores por meio da pesquisa, tendo como referência a relação universidade-escola na perspectiva da formação do professor pesquisador e sujeito do seu desenvolvimento profissional docente (DPD). As unidades de análise expostas no texto são trechos de narrativas de professores participantes de duas pesquisas de longa duração (2014-2017), realizadas com três universidades no projeto em rede Observatório de Educação --OBEDUC/Capes e Observatório da Pesquisa Educacional da Região dos Inconfidentes--OBERI, com apoio da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais). Dentre os vários aportes coletados nos estudos, destacou-se a possibilidade dos docentes ressignificarem o DPD, considerando os processos subjetivos, fortalecidos por novas práticas de formação, com destaque para características que contribuam especialmente para as ideias de autogestão da escola, de cidadania, dos direitos das pessoas participarem dos processos de decisão de seu próprio processo de formação.

Em “Psicologia e Educação Inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos”, Mori (2016) buscou apontar e refletir sobre alguns limites e possibilidades da educação inclusiva com base em fundamentos da psicologia, discutindo aspectos relacionados ao ensino, a aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com transtornos. Tratou-se de uma pesquisa teórica, na qual o autor realizou um panorama histórico da educação de pessoas com transtornos, buscando estabelecer uma relação entre psicologia, educação e inclusão. Mori (2016) concluiu que houve avanços quanto aos aspectos normativos que garantem o acesso dos alunos com transtornos às classes comuns do ensino regular, mas há um longo caminho para a construção de uma escola realmente inclusiva, com práticas educativas voltadas para o máximo desenvolvimento do potencial desse alunado.

Nas pesquisas correlatas relatadas, foram apontados entraves e obstáculos ao processo de inclusão.

Como resultados favoráveis ao processo de inclusão, pode-se citar o trabalho desenvolvido por Zerbato (2014) que aponta que o processo inclusivo pode se beneficiar através de um ensino colaborativo em que haja um tipo de prestação de serviço de apoio no qual um professor do ensino comum e um professor especializado possam dividir a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes, as pesquisas efetuadas por Fantacini e Dias (2015), Mori (2016), Jardimino e Diniz (2019) considerando o processo inclusivo como uma modalidade escolar em construção, a pesquisa de Antunes *et al.* (2013) que traduziu sensibilidade e abertura dos docentes para responder às exigências da implementação do paradigma inclusivo no ensino superior português, a pesquisa de Rotta e Batistela (2012) que apontou para a utilização da informática como auxiliar ao processo inclusivo nas escolas e a pesquisa de Jardimino e Diniz (2019) que apontou para a importância de uma formação continuada na perspectiva de um docente pesquisador.

Já como resultados desfavoráveis ao processo inclusivo, pode-se citar a pesquisa de Barbosa e Souza (2010) que apontou para mal-estares dos docentes, sofrimento gerado por incompetência, vergonha ou culpa em relação aos alunos com deficiência. Ademais, pode-se citar como resultados desfavoráveis ao processo de inclusão, os estudos de Barros, Silva e Costa (2015), Vilela e Benite (2010), Costa M. A e Costa M. F (2010), Carpenter e Cai (2011), Shimite (2017), Silva (2013) em que sinalizaram falta de materiais e equipamentos adaptados, falta de investimentos em formação docente continuada e em serviço, falta de formação para a inclusão digital de professores para a inclusão e a necessidade de um olhar diferenciado para uma melhor preparação dos futuros professores que trabalharão com os alunos com deficiência, seja por uma formação para a educação inclusiva na graduação, em cursos de nível médio, com experiências práticas, estágios, seja por um melhor entrosamento e diálogo entre os formadores, executores e receptores de ações inclusivas na educação.

2.1.1 A relação professor-alunos em situações de aprendizagem

No período de setembro a outubro de 2019, foi realizada uma segunda pesquisa nas mesmas bases de dados, dessa vez utilizando-se os descritores: alunos, percepção, inclusão. O recorte temporal foi também de dez anos, porém, nessa pesquisa foi incluído o ano de 2019, (2009-2019), idiomas português e espanhol. Os estudos situados no ano de 2008 que focavam na relação professor-alunos em situações de aprendizagem também fizeram parte desse segundo

levantamento de pesquisas correlatas, uma vez o ano de 2019 ainda não havia se findado. Os trabalhos foram selecionados de acordo com os seguintes critérios de inclusão e exclusão: foram incluídos na análise apenas os artigos, teses e dissertações que abordavam o tema da inclusão focando, como foi mencionado, na relação professor-alunos em situações de aprendizagem. As pesquisas que não se relacionavam ao tema de pesquisa foram excluídas. Os resultados obtidos desse segundo panorama de pesquisas correlatas estão explicitados na figura a seguir:

Quadro 2 – Pesquisa em bases de dados

| SciELO (artigos) | PePSIC (artigos) | IBICT (dissertações/teses) | CAPES (artigos) |
|--|--|--|---|
| Descritores: alunos/percepção /inclusão | Descritores: alunos/percepção/i nclusão | Descritores: alunos/percepção/inclusão | Descritores: alunos/percepção/inclusão |
| 25 resultados, usou-se 2 | 2 resultados repetidos (SciELO) | 79 resultados, usou-se 17 dissertações, duas teses | 44 resultados, muitos deles repetidos às três bases anteriores, os demais resultados não atendiam ao critério de inclusão proposto na presente pesquisa. |

Fonte: A autora.

Na SciELO, foram situados vinte e cinco resultados, dois deles relacionados ao tema de pesquisa proposto. Segue a análise dos artigos:

Em: “A tarefa de casa na inclusão escolar”, Gregorutti et al. (2017) realizaram uma pesquisa em que a tarefa de casa (TC) pode contribuir para a realização de aprendizagem significativa e para complementar e reforçar as atividades realizadas em sala de aula. Os autores objetivaram, nesse estudo, identificar e analisar como as TC estão sendo propostas para alunos com deficiência física (DF) inseridos em classes de ensino comum, a partir da percepção de professoras e cuidadoras familiares. Os resultados sugeriram que o professor, em muitos casos, não adapta as TC para atender as demandas do aluno e, em outros, não oferece tarefa para o aluno com DF na mesma proporção que o faz para os demais alunos. Com relação às famílias, os resultados indicaram que estas percebem as dificuldades da criança e, ao mesmo tempo, angustiaram-se com a falta de diálogo com a escola nessa questão, o que ocasionou questionamentos e dúvidas em relação ao desempenho do aluno. Os resultados deste estudo, segundo Gregorutti et al (2017) poderão ser úteis no contexto da Educação Inclusiva, no sentido de a TC adquirir uma função particularmente interessante, pois, se bem gerenciada, pode funcionar como uma atividade mediadora da interlocução entre a escola e a família.

No artigo: “Escolares com baixa visão, opiniões sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologias assistivas nas atividades cotidianas”, Ferroni e Gasparetto (2012) objetivaram conhecer a percepção de escolares com baixa visão (visão subnormal) em relação às suas dificuldades visuais, suas opiniões sobre a relação com a comunidade escolar e o uso de recursos de Tecnologias Assistivas nas atividades do dia-a-dia. Realizou-se pesquisa quantitativa, tipo transversal, utilizando roteiro estruturado aplicado por entrevista, no ano de 2010, a 19 escolares que situavam-se na faixa etária entre 12 e 17 anos, que eram frequentadores dos serviços de Habilitação e ou Reabilitação Visual nos municípios de Campinas e Ribeirão Preto e que estavam matriculados no Ensino Fundamental II e Médio. Constatou-se que 94,7% dos entrevistados apresentavam baixa visão congênita e 5,3% a adquirida, sendo 52,6% do sexo feminino e 47,4% do sexo masculino. Os resultados demonstraram que 94,7% declararam ter dificuldades visuais na escola destacando-se as dificuldades para enxergar a lousa (33,3%), ler dicionário (22,2%) e realizar leitura de livros (16,7%). Focando as relações com a comunidade escolar, a maioria dos escolares (79,0%) afirmou ter bom relacionamento com os professores, 68,4% indicaram possuir boa relação colaborativa com os colegas de turma e 52,4% informaram não possuir relacionamento com a direção, coordenação e outros docentes. Sobre o uso de recursos de Tecnologia Assistiva, prevaleceu a informática, sendo que 76,7% utilizam recursos específicos para baixa visão. Constatou-se que a maioria dos alunos possui bom relacionamento com professores e colegas de classe. Em relação à autopercepção das dificuldades visuais, sobressaíram as dificuldades acadêmicas, dificuldades de locomoção e de lazer como assistir televisão.

Nos PePSIC, os resultados se repetiram em relação à SciELO, assim, passou-se para a terceira base de dados: IBICT. Nessa terceira base de dados, foram situados 74 resultados e selecionadas, mediante leitura de títulos e resumos, 16 dissertações e duas teses. Seguem os relatos das dezesseis dissertações situadas.

Em: “Desenvolvimento e aprendizagem de alunos com autismo em sala de aula”, Redmerski (2018) realizou uma pesquisa que teve como objetivo analisar aspectos do processo educacional que contribuem para acompanhar o desenvolvimento de alunos autistas do ensino fundamental. Os resultados mostraram que os meios utilizados pelos docentes para acompanhar o desenvolvimento do aluno autista em sala de aula foram atividades, observações, avaliações adaptadas, expressão oral e análise do comportamento. A escolha desses meios pelos docentes foi feita com base nas características e interesses de seus alunos autistas. Ademais, também foi constatado que os aspectos sócio afetivos dos docentes são percebidos por esses alunos como diferencial para irem à escola.

Em: “Percepção da inclusão social na visão da família e educadores de crianças com deficiências múltiplas”, Jones (2013) realizou um estudo que teve como objetivo geral identificar as ações de inclusão social na percepção dos familiares e educadores de crianças com deficiências múltiplas em escolas de ensino regular de uma cidade do interior de Minas Gerais. Foram identificadas duas classes de categorias, uma relacionada à percepção familiar e a outra relacionada à percepção dos professores na análise de dados. Dentre as categorias vinculadas à família tem-se: contato com os colegas; relacionamento com os colegas; percepção da aprendizagem. As categorias geradas a partir da percepção dos professores são: experiência; dificuldades; pontos positivos e negativos; percepção da aprendizagem; inclusão social. Jones (2013) pôde verificar que os relatos das entrevistas e das observações em sala de aula apontaram fatores importantes no que diz respeito ao processo inclusivo social das crianças com deficiências múltiplas, demonstrando incompatibilidade entre os relatos dos familiares com as observações realizadas. O produto final da pesquisa levou Jones (2013) a algumas sugestões: acesso ao diagnóstico das crianças com deficiência, redução de número de alunos em sala de aula, manter o andador ao lado das crianças que o possuem; inserir professores/educadores em sala de aula visando a atender às necessidades educacionais especiais das crianças com deficiências, disponibilização de materiais específicos e diferenciados para cada aluno incluído, incentivar e oferecer cursos de capacitação e atualização para os professores, comunicação entre os profissionais/educadores como, por exemplo, os profissionais do A.E.E. que deveriam informar os professores sobre os materiais utilizados e o trabalho que está sendo desenvolvido com a criança deficiente para que haja continuidade dos mesmos em sala de aula, comunicação entre os profissionais da APAE e os educadores/professores/psicopedagogos da escola que a criança frequenta para integrar os trabalhos desenvolvidos em cada um desses locais e acompanhar o desenvolvimento da criança com deficiência, colocar os alunos com deficiência no meio da sala de aula, e não sozinhos, como nas fileiras extremas, possibilitando, assim, maior interação com os colegas, dar prioridade para aqueles que usam óculos e possuem problemas visuais de se sentarem na primeira carteira da fileira, os professores deveriam permitir maior interação das crianças em sala de aula e a necessidade de melhor acessibilidade nas escolas.

Em: “Inclusão Escolar: não acontece como você imagina”, Guimarães (2013) fez um estudo cujos objetivos foram investigar a percepção dos professores sobre suas condições de trabalho no contexto inclusivo, procurando identificar os benefícios e as dificuldades percebidas por eles sobre a inclusão; realizar uma análise das premissas elaboradas nas políticas públicas internacionais, nacionais e estaduais referentes à inclusão escolar; e verificar se existe correlação entre as condições de trabalho e formação do professor com sua percepção sobre a

inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas públicas do ensino regular. Os resultados demonstraram que os professores entendem a inclusão escolar como meio de socialização dos alunos especiais, na medida em que interagem com os alunos e profissionais sem necessidades especiais, sendo esta também uma forma de se valorizar e respeitar as diferenças individuais. Na sua maioria, os docentes se mostraram favoráveis à inclusão de alunos especiais no ensino regular, mas divergiram que sua formação superior os tenha preparado para atender este público. Ainda que com ressalvas, os participantes se mostraram satisfeitos com seu desempenho pedagógico com alunos inclusos. Sua percepção sobre as condições de trabalho nesse contexto se mostrou relevante na medida em que todos os indicadores elencados foram considerados fatores que representam extrema dificuldade no trabalho na inclusão escolar. Com resultados semelhantes na literatura, o que Guimarães (2013) sugeriu foi que a concepção de educação especial e inclusão escolar não encontraram sustentação na realidade do ensino regular vivenciada por professores, alunos e demais profissionais da educação.

Em: “Identificação de barreiras para a escolarização inclusiva de alunos com deficiências físicas”, Teixeira (2009) realizou uma pesquisa que teve como objetivo realizar um estudo utilizando uma pesquisa descritiva, visando favorecer a escolarização inclusiva de alunos com deficiências físicas na escola comum por meio da identificação e descrição das barreiras encontradas pelos próprios alunos. Para identificar tais barreiras, foram coletados dados a partir de entrevistas com alunos de três municípios diferentes, utilizando-se um instrumento específico para este fim (o The School-Setting Interview 3.0 SSI), traduzido e adaptado para a realidade brasileira. Os participantes foram 24 escolares com deficiências físicas, na faixa etária entre 7 e 16 anos, que estavam sendo escolarizados em classes comuns do ensino regular de três diferentes municípios (A, B e C). Os resultados foram analisados para identificar se há variação no número e tipos de barreiras dependendo do município, do gênero, do nível de escolaridade e de comprometimento motor, além do acesso à assistência. A análise qualitativa foi feita para identificar e exemplificar barreiras personalizadas encontradas por alunos específicos em determinada realidade. Os resultados evidenciaram que os municípios, sujeitos à mesma legislação geral, têm iniciativas muito variadas com relação à inclusão escolar. Em relação às barreiras encontradas pelos alunos, os dados revelaram que as adaptações nas escolas estão sendo realizadas, embora o número e variedade de barreiras encontradas por estes alunos ainda seja preocupante, e que as políticas de inclusão escolar precisam ser mais efetivas. Ademais, concluiu-se na pesquisa de Teixeira (2009) que, na percepção dos alunos, as barreiras sociais superam as barreiras físicas, pois há um investimento maior na adaptação do ambiente

físico, que envolve medidas com menos custos, enquanto que o combate às barreiras sociais e pedagógicas, que exigiriam medidas mais estruturais e onerosas, continua em grande parte sendo deixadas em segundo plano.

Em: “A prática docente na inclusão educacional de um aluno surdo com implante coclear”, Costa (2015) fez uma dissertação que investigou a inclusão de um aluno surdo com implante coclear em uma escola municipal do Rio de Janeiro por meio do trabalho e percepção de professores e coordenação pedagógica. Para isso, foram realizadas observações das aulas dos professores das disciplinas Ciências, Matemática, Inglês e Português, acompanhamento de algumas atividades desenvolvidas com a professora da sala de recursos e realização de entrevistas com alguns desses docentes e com a coordenadora pedagógica. Foi feita a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, buscando investigar de que forma esta unidade de ensino se coloca aberta à diversidade. Ademais, o estudo de Costa (2015) buscou investigar de que modo é abordada a questão da inclusão no documento e se há ênfase ao respeito à diversidade cultural de seus alunos. Esta pesquisa objetivou discutir e refletir sobre algumas tensões que envolvem a inclusão de alunos surdos em classes comuns, principalmente alunos com implante coclear, que são vistos, pela maioria, como ouvintes ou como surdos “curados” que não necessitam de adaptações. Para a análise dos dados, foram construídas cinco categorias, abordando as temáticas: metodologias e formação de docentes no contexto da inclusão, avaliação e desempenho escolar do aluno com implante coclear, identidades de pessoas surdas implantadas, participação da família e língua de sinais e implante coclear: rompendo com a dicotomia. Por fim, Costa (2015) concluiu que o surdo implantado pode tornar-se um sujeito bilíngue, utilizando a língua de sinais e língua portuguesa tanto nas modalidades escrita quanto oral.

Em: “A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da Rede municipal de ensino de Botucatu”, Tenor (2008) fez uma pesquisa cujo objetivo foi investigar como a política de educação inclusiva e o seu processo de implementação junto ao aluno com deficiência auditiva têm sido percebidos e colocados em prática por professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Botucatu. Participaram do estudo docentes de duas escolas da rede municipal de ensino que atuam ou já atuaram com crianças surdas, sendo uma Escola de Educação Infantil e uma Escola de Ensino Fundamental. Optou-se por uma perspectiva qualitativa de estudo, sendo o instrumento utilizado uma dinâmica de grupos com um cartaz contendo estímulos para a discussão. Os grupos foram audiogravados e, depois, os diálogos foram transcritos para efeitos de análise. O método empregado na análise foi a construção de categorias. Os dados analisados evidenciaram que os

professores não têm clareza da necessidade de ouvintes e surdos compartilharem uma língua comum, com ou sem intérprete, que possa viabilizar a dinâmica da sala de aula; e, no intuito de se fazerem compreender pelos alunos com deficiência auditiva, acabam utilizando diversos recursos comunicativos de maneira improvisada. Na sua maioria, os docentes tendem a destacar somente o esforço de comunicação da criança surda, independentemente do domínio de uma língua, apresentando assim baixa expectativa em relação à aprendizagem e letramento desse aluno. Ademais, elaboraram suas práticas pedagógicas com base na ideia de que a linguagem é um código que tem como função primordial transmitir informações. Tenor (2008) apontou, por fim, a falta de envolvimento familiar e o despreparo dos docentes e da escola no processo de inclusão escolar.

Em: “A educação de alunos com deficiência (ACD) numa escola pública municipal: um olhar dos segmentos escolares sobre inclusão”, Lacet (2012) fez uma dissertação cujo objetivo foi analisar as condições de inclusão ofertadas aos alunos com deficiência de uma escola pública municipal de Campina Grande/PB, a partir das percepções dos segmentos envolvidos no processo, com especial atenção às práticas curriculares e pedagógicas desenvolvidas pela escola. Partindo do entendimento de que incluir é mais do que inserir o aluno na escola, mas proporcionar-lhe um processo formativo centrado na valorização das diferenças e na construção da autonomia e do senso crítico, Lacet (2012) colocou como questão de pesquisa: Qual a percepção dos diferentes personagens sobre as condições de inclusão oferecidas por uma Escola Municipal da Rede Regular de Ensino em Campina Grande/PB. Para tanto, Lacet (2012) utilizou uma metodologia de cunho qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com a gestora, a equipe técnica, os docentes, os pais e os alunos; além de observação das práticas cotidianas dos participantes na escola. Os episódios e depoimentos dos segmentos sobre inclusão mostraram que havia uma percepção sobre inclusão como uma prática para além da matrícula e inserção dos alunos com deficiência na escola regular. Antes, um entendimento de que incluir era perceber o ACD como parte integrante da escola e que, logo, deveria participar ativamente da vida escolar. Não obstante, surgiram também visões próprias de uma educação padronizada, dessa forma, mesmo discriminadora e estigmatizante. Os dados mostraram ainda preocupações com uma preparação mais adequada do professor, a falta de recursos didáticos, a falta de estrutura arquitetônica, a ausência de momentos destinados a planejamento e troca de experiências, entre outros. Por fim, destacou Lacet (2012) dois aspectos como de fundamental importância para delinear o caminho mais apropriado para promover ações realmente inclusivas, voltadas para o reconhecimento do Outro, como sujeito de sua

história: a desarticulação entre o discurso oficial e a realidade e a necessidade de uma adaptação curricular que atenda a esse alunado.

Em: “A inclusão do sujeito surdo no ensino regular do ponto de vista de alunos surdos, familiares, professores e intérpretes, Eyng (2012) fez uma pesquisa cujo objetivo foi apresentar a prática de inclusão de surdos, matriculados no ensino regular do município de Medianeira/PR, sob a percepção de professores, intérpretes, familiares e alunos surdos, além de apontar sugestões desses grupos para a melhoria desse processo. Com a proposta de oportunizar ao leitor a compreensão do processo de apropriação da linguagem no sujeito surdo, este estudo descreveu o desenvolvimento da linguagem no contexto da surdez, além da contribuição da língua de sinais no contexto educacional a que o surdo está matriculado, através da adoção de uma educação bilíngue. Para atender o objetivo proposto, foram aplicados questionários aos quatro grupos de sujeitos, para verificar como se processava a prática de inclusão desses alunos no ensino regular. Os resultados da pesquisa demonstraram contradições entre a proposta de inclusão escolar de surdos e a prática realizada nas escolas, onde a pesquisa foi realizada. Os sujeitos apresentaram percepções que consideram a inclusão efetiva, no entanto, apontaram, no decorrer do questionário, lacunas nesse processo. Ademais, foram elencadas também sugestões para a melhoria na inclusão educacional de surdos, sob a perspectiva dos sujeitos, sendo as principais: uso de metodologia diferenciada; inserção da Libras no currículo de formação de docentes; maior aceitação do surdo pela comunidade escolar; atendimento educacional especializado para o aluno surdo; e, avaliação constante da apropriação de conteúdos por esses alunos. A pesquisa de Eyng (2012) demonstrou que professores e intérpretes têm a percepção de que são necessários ajustes no processo educacional inclusivo, no entanto, para os familiares e alunos surdos, a inclusão está acontecendo. Receber e matricular surdos no ensino regular não contempla a necessidade de apropriação do conhecimento desse alunado. Para que isso ocorra, segundo Eyng (2012), são necessárias várias alterações no sistema educacional brasileiro, como metodologias apropriadas para a realidade visual do aluno surdo, adaptações de currículo e a adoção de Políticas Públicas que atendam as diretrizes da proposta inclusiva. Assim, a pesquisa de Eyng (2012) demonstrou a importância da participação de todos os sujeitos (professores, intérpretes, familiares e alunos surdos) na reorganização da escola na perspectiva da educação inclusiva, cabendo a cada um, uma parcela de responsabilidade nesse processo educacional.

Em: “Formação de professores e o desafio da inclusão de alunos com deficiência: caminhos trilhados por professoras dos anos iniciais”, Vargas (2013) fez um estudo que buscou identificar como ocorre a formação de professores que trabalham com alunos incluídos e a percepção destes acerca da inclusão. O processo metodológico foi encaminhado por entrevistas

abertas com quatro (04) professoras de Anos Iniciais de uma Escola Estadual, localizada em Pelotas/RS. Os resultados demonstraram que, de modo geral, as professoras não tiveram nenhum preparo para lidar com a inclusão durante a formação inicial, e a formação se deu, principalmente, quando tiveram contato com as turmas com alunos incluídos. As principais alternativas de formação foram por meio das Tecnologias de Informação, Reuniões Pedagógicas realizadas na escola e a presença de uma professora especialista existente para apoio que permitia a elas conversar e sanar dúvidas. Outro ponto destacado foi referente ao que denominamos de formação continuada institucionalizada e formação continuada não-institucionalizada. A primeira com caráter mais individual e informal e a segunda, mais formalizada por meio de cursos ou programas específicos. Os docentes destacaram ter havido mudanças ao lidarem com a inclusão. Fizeram referência à humanização ao buscar entender as necessidades e o ritmo de cada um de seus alunos, por exemplo. Segundo Vargas (2013), foi possível concluir que as professoras encontraram alternativas viáveis para a sua formação e que essas auxiliaram para que o trabalho com a inclusão viesse a ser mais qualificado. Entretanto, apesar de se considerarem preparadas para trabalhar com a inclusão, as entrevistadas enfatizaram que a formação de professores ainda necessita melhorar e apontaram para uma maior atenção dos órgãos públicos de educação.

Em: “ Professores de música e inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial: percepções sobre o fazer docente”, Previato (2016) realizou uma pesquisa cujo objetivo principal pautou-se em analisar percepções e práticas expressas por meio do fazer de professores de música com vistas a focar facilidades e dificuldades apontadas a respeito de suas respectivas atuações em salas comuns em que estejam matriculados alunos PAEE (Professor de Apoio Educacional Especializado), em uma cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo. Para isso, a pesquisa contou com a participação de cinco professores de música atuantes no contexto mencionado, que responderam a um questionário pelo qual forneceram dados a respeito da formação e das concepções que possuem e também como se dá o cotidiano da prática do professor, abrangendo os assuntos referentes à inclusão escolar e à maneira com a qual lidam com esta realidade. As respostas dadas foram analisadas à luz da literatura e propiciaram reflexões que fossem ao encontro do objetivo almejado. O foco e o referencial teórico estão pautados na perspectiva da inclusão e da educação inclusiva, calcado em autores que defendem que o conceito de deficiência é construído socialmente. Dentre os resultados obtidos, segundo Previato (2016), foi possível destacar que, de maneira geral, os docentes de música gostavam da profissão que exerciam, possuíam bom relacionamento com os professores das demais áreas do conhecimento e compartilhavam com eles diversas

dificuldades da carreira docente, como baixa remuneração, excessiva jornada de trabalho, desvalorização, indisciplina de alunos, falta de recursos e de infraestrutura, despreparo para atuar e elevado número de alunos por sala. Além disso, os participantes afirmaram que prepararam suas aulas com base em diferentes fontes, demonstrando que os Parâmetros Curriculares Nacionais assumiram caráter apenas periférico. Por fim, embora reconhecessem a importância da formação continuada sobre Educação Especial, não a realizaram da maneira que julgaram necessária, as estratégias diferenciadas eram ainda iniciativas pouco adotadas, o planejamento passava longe da presença do aluno e, conseqüentemente, a avaliação permanecia sendo um desafio. Assim, segundo Previato (2016), foi possível averiguar que os professores participantes são favoráveis à inclusão, mas não conseguiram implementá-la, testemunhando a consciência de que lhes faltava formação para atuarem com eficácia em meio a esta realidade e também uma estrutura que proporcionasse maiores condições para que os alunos PAEE fossem atendidos em todas as suas necessidades específicas.

Em: “O corpo da criança com paralisia cerebral: percepção dos professores e estratégias pedagógicas”, Oliveira (2018) fez um estudo cujo objetivo foi analisar a percepção de professores acerca de estudantes com Paralisia Cerebral, considerando a centralidade do corpo e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos educadores, com a finalidade de favorecer a aprendizagem do estudante. Segundo Oliveira (2018), diversos olhares sobre o corpo permeiam a sociedade, fazendo com que o corpo com deficiência seja percebido de maneiras distintas, marcando as atitudes dos profissionais e das escolas. O aporte teórico de seu estudo percorreu os caminhos das principais teorias sobre o corpo e como o corpo com deficiência é compreendido nos modelos médico e social. Contextualizou-se a Paralisia Cerebral com a finalidade de compreender as principais características desse estudante e situou-se algumas questões relativas à inclusão escolar. A investigação de Oliveira (2018) consistiu em um estudo qualitativo de natureza exploratória, composto por entrevistas semiestruturadas. Os participantes do estudo foram nove professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de ensino de Caxias do Sul, os quais lecionam para um ou mais alunos com Paralisia Cerebral. A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados foram analisados e divididos em três categorias: a) O olhar sobre o corpo; b) Formação docente; c) Prática docente. Os resultados, segundo Oliveira (2018) permitiram identificar que vários dos professores entrevistados ainda compreendem o corpo diferente como um corpo anormal ou doente. Em virtude de suas características, o corpo da criança com Paralisia Cerebral foi, segundo o estudo de Oliveira (2018), percebido como frágil e vulnerável, o que ocasionou medo e insegurança nos professores. Evidenciou-se, também, que quanto maior o comprometimento

motor das crianças, mais difícil se torna para o professor encontrar potencialidades em seu aluno. Em contrapartida, nota-se que há um avanço em direção à inclusão no momento em que os professores compreendem as necessidades de seus alunos e buscam estratégias para aprimorar a prática docente. Considera-se, logo, em consonância com Oliveira (2018) que incluir demanda ação, tempo, energia e esforço para romper com paradigmas religiosos e culturais, a fim de aceitar a diferença e chegar à mais relevante das questões: a saída da zona de conforto. Além disso, concluiu o autor referido que incluir seja desafiador pois exigiu que o professor esteja constantemente fazendo ajustes em suas práticas para propiciar ao aluno situações significativas de aprendizagem.

Em: “Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva”, Piovezani (2013) realizou um estudo que teve como objetivo investigar se os professores do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), da rede municipal de Cascavel PR sentiam-se preparados para atender os alunos com deficiência que chegam à escola e como acontece, na percepção desses docentes, a formação inicial e continuada para trabalhar com esses alunos. Partiu-se da hipótese da possível fragilidade no processo de formação dos professores que atendem esses alunos com deficiência. Assim, compreendendo a educação como processo histórico-cultural que, diante da diversidade humana, tem o desafio de assegurar e oferecer ensino de qualidade para todos, buscou-se estudar acerca dos dispositivos legais e teóricos que asseguram o processo de escolarização de crianças com deficiência e questões pertinentes a políticas de Educação Especial/Educação Inclusiva, trazendo autores como Bueno (1999) Baptista (2006) e Prieto (2006). Como referencial teórico, a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, priorizando conceitos como: o papel do professor mediador, o conceito de interação social, mediação e zona de desenvolvimento proximal. Esses conceitos, segundo Piovezani (2013) estão intimamente ligados ao objeto de estudo dessa pesquisa, uma vez que revelaram a importância do contexto no qual os sujeitos estavam inseridos, bem como, a necessidade da formação inicial e continuada do professor para que atue como agente mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. A parte empírica da pesquisa de Piovezani (2013) foi de natureza qualitativa utilizando-se da entrevista para coleta de dados. Foram ouvidos oito professores de três escolas que atendem estudantes com algum tipo de deficiência inseridos em suas salas de ensino regular, no intuito de verificar as fragilidades e necessidades no decorrer de sua atuação. Os resultados, em consonância com Piovezani (2013) evidenciaram que diante da complexidade da função do professor que trabalhava na Educação Especial/Educação

Inclusiva, constatou-se que sua formação constituiu ainda uma preocupação para responder às diversidades desse alunado, que ainda demanda encaminhamentos específicos dessa área.

Em: “A tecnologia assistiva como recurso à inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral”, Alves (2009) realizou um estudo que teve como objetivo identificar os efeitos do uso da tecnologia assistiva no contexto da escolarização do aluno com paralisia cerebral a partir de sua própria percepção, da percepção de seu professor e de seu cuidador. Os participantes foram cinco alunos do ensino fundamental de escola regular com paralisia cerebral nível motor IV e V segundo o Sistema de Classificação da Função Motora Grossa-GMFCS (Gross Motor Function Classification System) para paralisia cerebral, usuários de recurso de tecnologia assistiva em tarefas escolares de escrita e comunicação. Também foram participantes o professor e principal cuidador de cada aluno. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram o GMFCS utilizado para classificar o nível motor dos participantes e entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos, professores e cuidadores. Os dados foram analisados a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. O estudo de Alves (2009) revelou que as crianças, professores e cuidadores participantes reconheceram os recursos de tecnologia assistiva como um recurso auxiliar à produção, à participação e que conseqüentemente favoreceram o processo de escolarização de tais alunos. Não obstante, os participantes apontaram algumas limitações trazidas pelo recurso e pelo próprio contexto que a prática de inclusão escolar estava sendo realizada.

Em: “A inclusão de crianças com deficiência na escola regular na região do Butantã: conhecendo estratégias e ações”, Briant (2008) realizou um estudo cujo objetivo foi discutir as estratégias utilizadas pelos professores de ensino fundamental para inclusão de crianças com deficiência na escola regular, a partir de entrevistas realizadas em algumas escolas públicas da Zona Oeste do município de São Paulo. A proposta de um Terapeuta Ocupacional conhecer as estratégias utilizadas pelos professores parte da necessidade de uma interlocução, de um reconhecimento do saber do outro que, em sua prática cotidiana, tem contato com os alunos em uma sala de aula heterogênea. O contato com o professor e sua realidade ajuda a ampliar o olhar que muitas vezes fica restrito à percepção exclusiva da criança, e só é possível ultrapassar essa visão quando se circula nessa área de interface entre saúde e educação. Participaram da pesquisa alguns professores dessas escolas, com no mínimo um ano de experiência no trabalho de inclusão escolar, e outros agentes da comunidade escolar, como um coordenador pedagógico e um representante do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) da região do Butantã. Os dados foram colhidos em dois encontros: em um primeiro momento, os professores foram entrevistados individualmente e, depois, coletivamente. A entrevista coletiva teve a

participação de sete professores em um total de 11. A análise das entrevistas trouxe as seguintes temáticas: a hierarquia no sistema educacional de ensino e a imposição de programas; os sentidos e imaginários do professor sobre a deficiência; a angústia do professor com relação ao trabalho com inclusão de alunos com deficiência; a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas; a formação de rede de apoio na escola; trabalho da escola com as famílias dos alunos; a formação do professor e as conquistas dos professores na efetivação/desenvolvimento do processo de inclusão. Percebeu-se, no estudo de Briant (2008), um discurso concentrado na incapacidade da criança, uma dificuldade em perceber os alunos com potencial de aprendizagem, pouca utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas. Briant (2008) pôde perceber a existência de estratégias em salas de aula iniciais, porém ainda não suficientes, como a colocação de alunos em dupla e a adaptação de alguns materiais. Apesar disso, ficou clara a diferença do trabalho quando os professores têm uma rede de apoio, como um coordenador pedagógico e uma sala de apoio e acompanhamento à inclusão na escola (SAAI).

Em: “Formação continuada do professor para uso dos recursos de informática com alunos com deficiências físicas”, Imamura (2008) realizou uma pesquisa por meio da abordagem metodológica da pesquisa-ação em que objetivou desenvolver e analisar estratégias de formação em serviço junto com uma professora de classe especial para alunos com deficiência física no uso de recursos de informática em planejamento escolar. A pesquisa contemplou as fases: exploratória, tomada de consciência, planejamento das ações e intervenção. O local para coleta foi uma classe especial para deficientes físicos da rede estadual de ensino, localizada no interior paulista. A coleta das informações foi realizada por meio de caderno de registro, observação, entrevista semiestruturada e gravação das verbalizações. A análise das informações foi obtida por meio de análise de conteúdo. Na fase exploratória, foi observada a dinâmica da sala de aula e por meio de entrevista identificou-se a percepção da professora sobre o computador, seus alunos e laboratório de informática. Os dados obtidos possibilitaram estabelecer um layout para o procedimento de intervenção. Na fase de planejamento, identificou-se a necessidade de: 1) aquisição de um computador para a sala de aula; 2) capacitação da professora para o uso do recurso e 3) elaboração do planejamento de aula para o uso dos recursos de informática pelos alunos. Na fase de intervenção, foi disponibilizado um computador para a sala de aula, oportunizou-se a capacitação da professora nos recursos básicos do computador e foram explorados os conteúdos de dois softwares.

Em: “Interações sociais envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo em classes comuns: o olhar de seus professores”, Guimarães (2017) realizou um estudo que teve como objetivo analisar o sentido dado pelos professores acerca das interações sociais de alunos

com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e seus pares em sala comum. Nessa perspectiva, a questão norteadora desta investigação foi: Qual a percepção dos professores acerca das interações sociais entre alunos com TEA e seus pares em sala regular? Dessa questão derivaram outras questões secundárias: Que recursos facilitaram as interações dos estudantes com TEA? Como os professores percebem e promovem as interações sociais de alunos com TEA e seus pares em sala de aula regular? Guimarães (2017) tomou por pressuposto que a inclusão das crianças com TEA é construída também a partir das interações sociais estabelecidas em sala de aula, o que reflete no desenvolvimento escolar desses alunos. A metodologia utilizada nesta pesquisa pautou-se numa abordagem qualitativa, com um enfoque fenomenológico, buscando estudar o fenômeno através da realidade percebida pelos professores que possuem estudantes com TEA em classe comum. Os dados para análise e discussão foram levantados em campo via a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores do município baiano de Amargosa, cidade onde a pesquisadora viveu e onde existe um campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, que destaca a cidade como local de formação inicial e continuada de professores. Os dados levantados foram discutidos a partir da análise de conteúdo e os resultados da pesquisa apontaram que os professores consideram relevantes as interações sociais entre os alunos com TEA e seus pares em sala comum, pois percebem reciprocidade por parte dos alunos com TEA, embora essa se dê de modo mais efetivo quando a comunicação verbal está assegurada. Nesses casos, os professores afirmaram haver resultados positivos das interações sociais na vida escolar dos alunos com TEA. Dentre as maiores dificuldades para o estabelecimento das interações sociais foram citadas: o comprometimento na linguagem verbal e a ausência do acompanhante especializado.

Enfim, os professores descreveram algumas estratégias utilizadas para promoção das interações sociais dos alunos com TEA que vão desde a estimulação para comunicação, através do uso de imagens e quadros de rotina, até o uso de jogos, desenhos e outros recursos que favorecem essa interação. Desse modo, os professores, no estudo de Guimarães (2017) se mostraram reflexivos e atentos às possibilidades de potencializar a inclusão de alunos com TEA em classe comum.

Em: “Percepções e práticas de professores especialistas em educação especial que atuam como regentes em classes inclusivas”, Regiani (2009) realizou um estudo que objetivou analisar as possíveis relações entre a formação, as percepções e as práticas de professores especialistas em Educação Especial, regentes em classe comum das séries iniciais junto a alunos com deficiência. Foram participantes três professores da Rede Municipal de Educação de Londrina, regentes em classe comum do ensino regular, especialistas em Educação Especial na

perspectiva generalista, que realizavam o processo de inclusão de alunos com deficiência, no ano letivo de 2008. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e sessões de observação em sala de aula. Levando-se em conta os objetivos e o percurso metodológico desenvolvido, a pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa. Os dados provenientes das entrevistas foram organizados e apresentados em dois temas que resultaram em sete categorias de análise, as quais foram discutidas por meio do método de análise de conteúdo. Os dados provenientes das observações foram analisados por meio de recortes de trechos considerados relevantes relacionados às categorias de análise das entrevistas. Os resultados obtidos no estudo de Regiani (2009) mostraram que as participantes compreenderam a necessidade de agregar o conhecimento teórico às suas atitudes de acolhimento ao aluno com deficiência e às suas ações pedagógicas para favorecer a participação e a aprendizagem de todos os seus alunos, de modo que trabalharam a socialização dos alunos com deficiência com a classe e viceversa, realizaram atendimentos individualizados e diversificados, adaptaram materiais e valorizaram participação e a aprendizagem dos alunos. As participantes avaliaram o curso de especialização em Educação Especial na perspectiva generalista que realizaram de forma muito positiva, apontaram diversas relações que estabelecem entre a prática pedagógica que desenvolvem (ou pelo menos tentam) no processo de inclusão em classe comum e a formação recebida no curso em questão. As sugestões que as participantes indicaram para aprimoramento do referido curso foram: a necessidade de estágios, aprofundar o conteúdo acerca do autismo e a continuidade das pesquisas acerca da inclusão. Através dos dados obtidos e das análises realizadas, Regiani (2009) considerou que a organização do curso foco deste estudo deve levar em conta as necessidades evidenciadas pelas participantes. Ademais, Regiani (2009) identificou a necessidade de melhorar o desenvolvimento de habilidades referentes ao planejamento das atividades em sala de aula para tornar possível compatibilizar as NEE dos alunos com deficiência, bem como as necessidades dos demais alunos e as exigências do currículo, uma vez que durante a realização desta pesquisa, a autora constatou o desenvolvimento de atividades para o aluno com deficiência totalmente idênticas, ou ainda, completamente distintas e incompatíveis com as desenvolvidas pelos outros alunos.

Na base de dados IBICT, foram identificados 79 resultados, sendo selecionadas duas teses, conforme análises a seguir.

Em: “O aluno com deficiência visual nas aulas de educação física: análise do processo inclusivo”, Alves (2013) realizou um estudo que objetivou investigar a inclusão a partir da perspectiva do aluno com deficiência, buscando a sua concepção e percepção de inclusão nas aulas de educação física. A concepção de inclusão está ligada à ideia ou a crença de como a

inclusão deve ocorrer nas aulas de educação física, e a percepção consiste na forma como o aluno com deficiência realmente vivencia a inclusão nas aulas de educação física. O estudo pode ser caracterizado como qualitativo, com natureza exploratória, descritiva e analítica. Os participantes do estudo foram selecionados da Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual - Laramara, situada no município de São Paulo-SP. Participaram do estudo oito alunos com deficiência visual, cinco do sexo feminino e três do sexo masculino. Os estudantes tinham idade entre 13 e 18 anos ($15,3 \pm 1,9$ anos) e cursavam o ensino fundamental ou médio. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com roteiro pré-definido, e anotações de campo. As entrevistas foram analisadas de acordo com o método de análise de conteúdo. Conforme Alves (2013), a concepção de inclusão dos alunos com deficiência visual está ligada à participação ativa nas atividades propostas nas aulas de educação física, e também com a interação social com seus colegas de turma. Estes fatores atuaram de forma interdependente. No entanto, os alunos com deficiência tiveram a percepção de não se sentirem incluídos durante as aulas de educação física devida à participação limitada nas atividades e isolamento social. Neste prisma, os resultados revelaram que o professor de educação física apresenta um papel imprescindível para a percepção de inclusão, bem como a aceitação pelos colegas de classe com os quais os alunos com deficiências visuais conviviam.

Em: “A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte”, Rodrigues (2013) fez uma tese em que discutiu os limites e as possibilidades da construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Segundo Rodrigues (2013), a prática pedagógica inclusiva é aquela em que o professor ou professora considera a diversidade de seus alunos(as) e tenta atender suas necessidades educacionais flexibilizando as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento. Por meio de uma abordagem qualitativa, a pesquisa, que pode ser caracterizada como de tipo etnográfico, utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante da prática pedagógica de quatro professoras; entrevistas semiestruturadas com essas quatro professoras, três coordenadoras, a diretora, duas auxiliares de apoio à inclusão e a mãe de um aluno com necessidade educacional especial; análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar da escola, bem como da proposta política de Educação Inclusiva da rede municipal; e, finalmente aplicou-se um questionário aos docentes da escola no sentido de conhecer aspectos da formação e das percepções do professorado a respeito da política inclusiva. O trabalho dividiu-se em três eixos principais: no primeiro, apresenta-se o contexto histórico e atual da Educação Especial e da

Educação Inclusiva no Brasil e o embasamento legal da política de inclusão. No segundo eixo, discutem-se as mudanças necessárias para a construção de práticas inclusivas nas escolas regulares. O terceiro aborda a política de inclusão escolar do município de Belo Horizonte, caracteriza a escola investigada e apresenta as práticas encontradas no seu cotidiano. Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin. Os dados da pesquisa revelaram que a política de Educação Inclusiva do município, em consonância com a política do governo federal, vem conseguindo avanços no sentido de receber a todos(as) nas escolas e viabilizar o Atendimento Educacional Especializado para dinamizar o acesso ao conhecimento. Os(as) profissionais participantes da pesquisa ainda não reconheciam o apoio efetivo da rede nas práticas cotidianas e a maior queixa relaciona-se à falta de formação para atender as especificidades do alunado com necessidades educacionais especiais. Das quatro professoras selecionadas para a observação da prática pedagógica, uma se destacou por apresentar planejamento aberto e flexível das aulas, organização do processo ensino/aprendizagem com utilização de adequações curriculares, valorização das diferenças e motivação dos alunos para conseguir uma predisposição favorável para aprender. Conforme Rodrigues (2013), considerando-se o contexto atual das escolas públicas no Brasil em que se observam salas de aula lotadas, pouca valorização dos profissionais da educação e lacunas na formação de professores para a educação inclusiva, foi possível sinalizar que a escola em estudo, mesmo diante de um contexto com contradições e necessidade de ajustes, apresenta uma conduta de acolhimento e um processo de construção de práticas pedagógicas de atendimento às necessidades especiais de seus alunos (as), apesar das deficiências que apresentaram.

Nos periódicos da CAPES, obteve-se 44 resultados, muitos deles repetidos em relação às outras bases de dados consultadas e os demais resultados não atendiam ao critério de inclusão proposto na presente pesquisa.

Nesse segundo levantamento de pesquisas correlatas acerca da relação professor/aluno em situações de aprendizagem, os estudos revelaram mais uma vez que há resultados favoráveis e desfavoráveis ao processo de inclusão.

Gregorutti *et al.* (2017) apontou que a tarefa de casa pode adquirir uma função particularmente interessante, pois, se bem gerenciada, pode funcionar como uma atividade mediadora da interlocução entre a escola e a família. Ferroni e Gasparetto (2012) pontuaram que no uso de recursos de Tecnologia Assistiva, prevaleceu a informática para alunos que apresentam baixa visão, recurso também apontado pelo estudo de Alves (2009). Redmerski (2018) concluiu que os meios utilizados pelos professores para acompanhar o desenvolvimento do aluno autista em sala de aula foram atividades, observações, avaliações adaptadas, expressão

oral e análise do comportamento. O referido autor pontuou que a escolha dessas estratégias pelos professores foi realizada com base nas características e interesses de seus alunos autistas. Ademais, também foi constatado que os aspectos sócioafetivos dos professores são percebidos por esses alunos como diferencial para irem à escola.

Na pesquisa feita por Guimarães (2017), o autor concluiu que os professores descreveram algumas estratégias utilizadas para promoção das interações sociais dos alunos com TEA que vão desde a estimulação para comunicação, através do uso de imagens e quadros de rotina, até o uso de jogos, desenhos e outros recursos que favorecem essa interação. Desse modo, os professores que fizeram parte de seu estudo se mostraram reflexivos e atentos às possibilidades de potencializar a inclusão de alunos com TEA em classe comum. No estudo de Rodrigues (2013), os professores pesquisados se destacaram por apresentar planejamento aberto e flexível das aulas, organização do processo ensino/aprendizagem com utilização de adequações curriculares, valorização das diferenças e motivação dos alunos para conseguir uma predisposição favorável para aprender.

Por outro lado, encontrou-se apontamentos convergentes que desfavorecem a inclusão segundo as demais pesquisas elencadas nesse segundo panorama proposto. Dentre os principais resultados que dificultaram o processo inclusivo, pode-se citar: falta de formação adequada continuada e em serviço (BRIANT, 2008; VARGAS, 2013; PIOVEZANI, 2013; PREVIATO, 2016; REGIANI, 2009), falta de formação para o uso de tecnologias assistivas (IMAMURA, 2008), falta de ajustes para trabalhar com o aluno com um comprometimento motor maior (OLIVEIRA, 2018), falta de participação ativa de alunos com deficiência em aulas de Educação Física (ALVES, 2013).

2.1.2 As práticas pedagógicas utilizadas com os alunos dos anos iniciais com deficiência em salas de aula regular

No período de agosto a outubro de 2019, foi feita uma terceira pesquisa nas bases de dados: SciELO, PePSIC, IBICT e CAPES. Os filtros de busca utilizados foram: recorte temporal de dez anos (2009-2019); idioma português. Os trabalhos foram selecionados de acordo com os seguintes critérios de inclusão e exclusão: foram incluídos na análise apenas teses e dissertações que abordavam o tema da inclusão, focando nas práticas pedagógicas utilizadas com os alunos em sala de aula, os artigos que se repetiram em relação às bases de dados anteriores foram excluídos e as pesquisas que não se relacionavam ao tema de pesquisa foram excluídas. Os descritores usados foram: classe comum do Ensino Fundamental/práticas

pedagógicas inclusivas/ ciclos. Os resultados obtidos desse terceiro panorama de pesquisas correlatas estão explicitados na figura a seguir:

Quadro 3 – Pesquisa em bases de dados

| SciELO (artigos) | PePSIC (artigos) | IBICT (dissertações e teses) | CAPES (artigos) |
|--|--|--|--|
| Descritores: classe comum do Ensino Fundamental/práticas pedagógicas inclusivas/ ciclos | Descritores: classe comum do Ensino Fundamental/práticas pedagógicas inclusivas/ ciclos | Descritores: classe comum do Ensino Fundamental/práticas pedagógicas inclusivas/ ciclos | Descritores: classe comum do Ensino Fundamental/práticas pedagógicas inclusivas/ ciclos |
| 0 resultado | 0 resultado | 6 resultados, usou-se 3 dissert. e 1 tese | 3 resultados, um repetido (IBICT), dois não relacionados ao tema de pesquisa |

Fonte: A autora.

Na SciELO e nos PePSIC, com os descritores citados no quadro acima, não se obteve nenhum resultado. Passou-se para o IBICT, encontrando-se seis resultados, três dissertações e uma tese relacionadas ao tema de pesquisa proposto. Segue o relato das dissertações.

Em: “A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor”, Afonso (2014) fez um estudo que teve como objetivo investigar junto às professoras do ensino fundamental, o conhecimento das mesmas, a partir de três eixos básicos: a condição do autismo, a inclusão escolar destes alunos e as ações pedagógicas utilizadas nas experiências de sala de aula. Para tanto, foi realizada uma entrevista com nove professoras do Ensino Fundamental – Ciclo I. Elas estavam vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de um município do interior de São Paulo, com histórico e experiência de atuação com alunos autistas, matriculados em classes comuns do ensino regular no ano de 2011. Em relação ao instrumento utilizado, optou-se pela entrevista semiestruturada, e desta forma foi elaborado o roteiro a partir dos três eixos acima descritos. As questões foram formuladas com base na teoria estudada e submetida à apreciação de três juízes externos. Os resultados apontam para a necessidade de uma formação que concilie teoria e prática, pois foi percebido, a partir da amostra estudada, que o conhecimento teórico se faz necessário em conjunto com a experiência prática. Isto pode favorecer que alguns mitos relacionados à pessoa com autismo sejam rompidos (ou parcialmente rompidos), e assim há uma maior possibilidade de avaliar o aluno voltado às suas características individuais e não à ideia que se tem do autismo. Outro aspecto considerado, consiste na importância de se repensar a prática pedagógica, para que a mesma seja voltada às necessidades individuais do aluno com autismo, e não em relação à ideia

que se tem sobre esta condição. Assim, as estratégias utilizadas, têm igualmente a função de atender ao aluno e as suas possibilidades de aprendizagem.

Em: “Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais “, Moscardini (2011) realizou um estudo que teve como objetivo observar e analisar as atividades realizadas com alunos com deficiência intelectual nas salas do ensino comum e a sala de recursos multifuncionais. Essa investigação, de caráter qualitativo, foi um estudo descritivo que se valeu, ao longo do processo de coleta de dados, da observação e da análise das atividades realizadas pelos alunos durante o período no qual frequentavam o ensino comum e a SRM. As informações foram organizadas em um Diário de Campo, sendo que, em um segundo momento, construiu-se categorias analíticas que possibilitaram o agrupamento dos dados coletados. Os resultados destacam o distanciamento existente entre o ensino comum e a Sala de Recursos Multifuncional, o que impossibilita a estruturação de propostas semelhantes de trabalho que possam contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência. Essas realidades são pautadas pela oferta de atividades fragmentadas e extremamente simples que contribuem superficialmente para o progresso acadêmico da criança, haja vista a inexistência de iniciativas que procurem promover a adaptação curricular necessária para que esse público possa realizar as tarefas propostas tendo as suas singularidades respeitadas. No que se refere ao ensino comum, as tarefas estruturadas para a criança com deficiência são notadamente diferentes daquelas realizadas pelo restante da sala, apresentando um patamar de complexidade que pouco se aproxima dos exercícios próprios ao nível de ensino no qual esse indivíduo se encontra. As relações estabelecidas entre os garotos com deficiência intelectual observados e seus colegas de sala ou de SRM, no caso das sessões de atendimento que ocorreram em grupo, também foi um ponto de interesse da análise feita por Moscardini (2011), cabendo destacar que esses sujeitos foram melhor acolhidos no segundo caso, sendo constantemente excluídos das interações mantidas nas classes comuns nas quais estavam matriculados. Sublinhou-se, segundo o autor, que o relacionamento entre estes alunos e seus professores foi considerado saudável, à medida que esses profissionais assumiam uma posição positiva frente o processo de inclusão escolar, sem deixarem de questionar as lacunas inerentes a esse movimento. Auxiliavam as crianças na realização das atividades propostas, mesmo que, em alguns momentos, notadamente no ensino comum, tenham se mostrado inseguros quanto ao trabalho que deveriam implementar para atender as particularidades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual. Não foram observadas diferenças no relacionamento entre professores e alunos em função da condição ou não de deficiência.

Em: “Formação De Professores Em Serviço Por Meio De Pesquisa Colaborativa Visando à Inclusão De Alunos Com Deficiência Intelectual”, Toledo (2011) fez uma pesquisa que teve como objetivo investigar a eficácia de um programa de formação de professores em serviço realizado numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II no Município de Arapongas, Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI). Os pressupostos teóricos que nortearam a organização desta pesquisa foram os fundamentos do movimento de inclusão educacional, especialmente em relação às práticas pedagógicas inclusivas. Este estudo se deu por meio de uma pesquisa colaborativa, uma vez que esta permite ao pesquisador atuar em dois campos, o da pesquisa e o da formação, sendo um processo de investigação na ação, que possibilita a reflexão e a colaboração entre as participantes e a pesquisadora. Foram participantes desta pesquisa duas professoras atuantes na 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, cada uma com um aluno com diagnóstico de DI em uma das turmas em que lecionavam. Os procedimentos para coleta dos dados ocorreram em três fases: 1ª) Fez-se um levantamento junto às professoras participantes sobre seus conhecimentos acerca do processo de inclusão de alunos com DI e observações em sala de aula de suas práticas. 2ª) Desenvolveram-se os procedimentos de intervenção baseados na pesquisa colaborativa, que foram: ciclos de estudos sobre o processo de inclusão educacional; análises reflexivas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas durante as aulas e participação da pesquisadora em sala de aula auxiliando nos atendimentos aos alunos com DI. 3ª) Realizou-se uma entrevista junto às participantes com o objetivo de avaliar os procedimentos desenvolvidos. Os resultados evidenciaram melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores acerca da educação inclusiva. Também se comprovou que o trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores do ensino regular e professor especialista em Educação Especial é efetivo para favorecer o processo de inclusão de alunos com DI.

Ainda no IBICT, foi selecionada uma tese, analisada a seguir:

Em: “Deficiência Intelectual E Ensino-aprendizagem: Aproximação Entre Ensino Comum E Salas De Recursos Multifuncionais”, Moscardini (2016) realizou um estudo que se delineou analisando como são estruturadas as práticas das professoras da sala regular que possuem em sua classe alunos com indicativo de deficiência intelectual e das professoras especialistas, mais especificamente, daquelas docentes responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais nas quais essas crianças são atendidas, buscando compreender os motivos que sustentam o distanciamento existente entre essas profissionais que inviabilizam a implementação de uma prática de ensino colaborativa e as consequências que essa situação

impõe para a aprendizagem escolar das crianças com deficiência intelectual. Para além disso, a presente investigação feita por Moscardini (2016), objetivou avaliar se a prática das professoras especialistas e de suas colegas regentes do ensino regular se encontram em concordância com a legislação educacional brasileira que defende a estruturação de um movimento de inclusão baseado na cooperação entre todos os atores inseridos nesse processo; objetivou compreender as diferenças e semelhanças existentes entre o trabalho desenvolvido na sala regular e as dinâmicas implementadas no AEE com o aluno com deficiência intelectual; objetivou observar se entre as professoras especializadas e as docentes generalistas existe a preocupação com a manutenção de práticas de ensino colaborativas; objetivou averiguar se as propostas de ensino implementadas junto as crianças com deficiência intelectual se mostram capazes de proporcionar o seu desenvolvimento acadêmico. Essa investigação de caráter qualitativo possuiu como base teórica os escritos de Lev Semionovich Vigotski, se apoiando na legislação que regulamenta a modalidade de AEE pesquisada, devendo ser aceita como um estudo de caso de orientação descritiva. Nesse sentido, foram selecionados cinco alunos que apresentavam indício de deficiência intelectual e que se encontravam matriculados em escolas públicas municipais localizadas em uma cidade do interior paulista. A indicação dessas crianças se deu pelas professoras do AEE, tomando como base os seguintes critérios: a participação desses alunos no Atendimento Educacional Especializado e a inserção desses indivíduos em salas comuns do 1º ao 4º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental. Essas crianças foram acompanhadas durante todo o ano letivo de 2014, sendo observadas tanto nos momentos que frequentavam o ensino regular, quanto nas suas sessões do Atendimento Educacional Especializado. A coleta de dados se valeu da observação, sendo que todas as informações recolhidas foram organizadas em um diário de campo. O exame dos dados coletados se norteou pela proposta de análise de conteúdo de Laurence Bardin, organizando essas informações em categorias que foram pensadas a partir dos objetivos propostos e tomando como base o referencial teórico que orientou a realização dessa investigação. Os resultados encontrados sublinharam a existência de práticas de ensino nas quais o AEE se orientou pelo trabalho com o conteúdo acadêmico, sendo assumido como principal responsável pelo ensino das crianças público alvo da educação especial. A professora da sala regular não se ocupou de oferecer o auxílio necessário para que o aluno pudesse experienciar seu desenvolvimento escolar, enquanto a docente especialista norteava a sua prática pelas habilidades que deveriam ser estruturadas nos educandos para que fizessem frente as urgências do ensino regular, convertendo o AEE em um tipo de reforço escolar. Concluiu o autor que existe uma distância entre os preceitos contidos nos documentos oficiais e a maneira como o processo inclusivo é organizado no cotidiano

escolar, haja vista que entre os professores especialistas e seus colegas do ensino regular não se fizeram presentes propostas de trabalho colaborativas, o que acabou por impor dificuldades para a manutenção de práticas de ensino complementares que pudessem contribuir para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Passando para os periódicos da CAPES, foram situados três resultados, um já contemplado no IBICT e outros dois não relacionados ao tema de pesquisa aqui proposto.

Nesse terceiro panorama de pesquisas correlatas à temática do presente estudo, os pesquisadores continuaram apontando ora resultados favoráveis, ora desfavoráveis ao processo inclusivo. Afonso (2014) pontuou a necessidade de repensar a formação dos profissionais que lidam com os alunos autistas, Moscardini (2016) concluiu que não houve entrosamento e trabalho colaborativo entre os professores especialistas e seus colegas do ensino regular, prejudicando a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Entretanto, o estudo de Moscardini (2011) apontou para um relacionamento saudável entre os docentes e os alunos com deficiência, embora tenha observado receio por parte dos professores de sala comum na aplicação de estratégias que facilitassem a aprendizagem desse alunado e no estudo de Toledo (2011), o autor pontuou que o trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o professor especializado só tem a beneficiar o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Para expandir ainda mais a investigação sobre a temática do projeto, foi feita uma quarta pesquisa nas quatro bases de dados já anteriormente mencionadas nessa sistematização: PePSIC, SciELO, IBICT e CAPES, foram alterados os descritores nesse quarto quadro: classe comum do Ensino Fundamental/NEE/ anos iniciais. Os resultados estão na figura a seguir:

Quadro 4 – Pesquisa em bases de dados

| SciELO (artigos) | PePSIC (artigos) | IBICT(dissertações/teses) | CAPES (artigos) |
|--|--|--|--|
| Descritores: classe comum do Ensino Fundamental/NEE/anos iniciais |
| 0 resultado | 0 resultado | 1 resultado (dissert.) | 2 resultados |

Fonte: A autora.

Nas bases: SciELO e PePSIC, não se obteve nenhum resultado. Já no IBICT, foi situado um resultado. Segue o relato da dissertação.

Em: “Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, Veríssimo (2017) realizou uma dissertação que teve como principal objetivo caracterizar as percepções e práticas pedagógicas

de professores regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I que têm alunos com necessidades educacionais especiais (NEE); além disso, Veríssimo (2017) se propôs a conhecer como se efetiva o processo de elaboração das atividades desenvolvidas com os alunos, identificar suas dificuldades e sucessos experienciados no processo de inclusão dos referidos alunos, identificar sugestões para aprimoramento de sua prática pedagógica com vistas à inclusão de tais alunos e verificar as percepções que apresentavam em relação à inclusão deles no ensino regular. Os pressupostos teóricos que nortearam a organização deste estudo, estão relacionados aos conhecimentos desenvolvidos referentes à educação inclusiva, principalmente aqueles direcionados a orientações pedagógicas para promover o processo de inclusão dos alunos com NEE. Este estudo se constitui em uma pesquisa descritiva com análise qualitativa, realizada por meio de estudo de caso. Foram participantes desta pesquisa quatro professoras de uma Escola de Ensino Fundamental, regentes de classe comum dos anos iniciais de um município do norte do estado do Paraná. Os dados foram coletados por meio de observação direta sistemática em sala de aula e foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada uma das participantes. Os resultados foram organizados e discutidos por meio de seis categorias com suas respectivas subcategorias. De modo geral, os resultados evidenciaram que as participantes apresentaram em diversos momentos práticas que favoreceram o processo de aprendizagem dos alunos, tais como atendimento individualizado, oferta de atividades diferenciadas, trabalho de tutoria em grupos, bem como estimularam a interação dos alunos com NEE e sem NEE em sala de aula. Por outro lado, observaram-se por Veríssimo (2017) práticas que não favoreceram o referido processo, tais como: a utilização frequente de muitas atividades xerocadas e de livros didáticos sem contextualização, carteiras enfileiradas em todos os dias de aula, mesmo quando algumas atividades propiciavam outras formas de arranjos do espaço físico. Veríssimo (2017) verificou que as participantes demonstraram dificuldades em trabalhar com as adaptações curriculares e que estas não foram elaboradas por elas. Três participantes apresentaram concepções de que o processo de inclusão vem sendo dificultado, visto que acreditavam ser necessário atender os alunos com NEE em particular ou individualmente, o que dificultaria o atendimento dos demais alunos e que necessitavam de um professor auxiliar em sala de aula para melhor atender os alunos. Por outro lado, uma participante evidenciou que tal processo vem sendo efetivado, uma vez que a aluna contava com uma professora de apoio; no entanto, a professora regente não realizou intervenções diretas com a aluna, além de não proporcionar a sua interação com os demais alunos. Os dados ainda revelaram lacunas na formação inicial recebida, falta de formação em serviço com relação ao processo de inclusão. Veríssimo (2017) espera que esse estudo possa contribuir com orientações sobre o processo de formação

necessário aos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Nos periódicos da CAPES, foram situados três resultados, dois artigos selecionados por se relacionarem ao tema de pesquisa proposto. Segue a análise dos artigos:

Em: “Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia”. Barbosa e Vitaliano (2013) realizaram um estudo que objetivou identificar junto aos estudantes concluintes do curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira, algumas de suas percepções sobre a formação inicial recebida para promover inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como sugestões para aprimorá-la. A coleta dos dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário misto a 150 participantes. Os dados foram organizados em categorias. Os resultados da pesquisa de Barbosa e Vitaliano (2013) indicaram a necessidade de reestruturação curricular, com interdisciplinaridade entre as disciplinas de Educação Especial e as demais, além da inserção de oportunidades de estágio em salas de aulas inclusivas para aprimorar a formação em relação à questão em foco. Transferência à prática no contexto escolar, o professor é uma das figuras mais importantes para favorecer o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; no entanto, a maioria se sente despreparada para isso. Ao investigar as percepções dos estudantes que estavam terminando o curso de Pedagogia acerca da formação recebida para desenvolver a referida tarefa, obteve-se pelas autoras indicações claras a respeito das falhas existentes no curso, vislumbrando-se alternativas para aprimorá-lo. Barbosa e Vitaliano (2013) consideraram que as análises apresentadas podem auxiliar no planejamento ou reestruturação de currículos dos cursos de Pedagogia e de outras Licenciaturas, a fim de propiciar a preparação do professor para atuar em escolas inclusivas.

Em: “(R)eações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (APE) na escolarização do estudante com deficiência”, Franco e Neres (2017) fizeram um estudo que objetivou refletir a atuação de professores regentes e do professor especializado na escolarização de um estudante com deficiência em uma escola de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Na Rede Municipal de Ensino (Reme) desse município, esse profissional especializado denomina-se Auxiliar Pedagógico Especializado (APE) e atua juntamente com o professor regente. O estudo apresentou caráter exploratório, em que, no campo empírico, buscou-se informações prévias para tatear o objeto e obter dados para sua compreensão. Considerando a política educacional, o esforço concentrou-se na análise dos dados a partir do entendimento da singularidade, a educação especial, integrante da educação geral no âmbito da sociedade. Pautou-se o estudo em observações das práticas pedagógicas de 11 (onze) professores regentes

e 1 (um) professor especializado, registradas em diário de campo e em entrevistas semiestruturadas, pontuando aspectos da relação educativa, instrumentos de mediação e espaço físico de escolarização. As análises apontaram a necessidade de se repensar o papel do professor APE para que atue como apoio ao trabalho dos professores e não apenas no atendimento ao estudante com deficiência. Franco e Neres (2017) indicaram, ainda, que os professores regentes têm consciência de que o estudante com deficiência precisa de práticas diferenciadas, mas não se reconhecem como agente principal na aprendizagem deste, portanto, não têm contemplado a participação e progressão do estudante. Concluíram Franco e Neres (2017) que as (re)ações dos professores regentes predominam concepções de que a escolarização de estudantes com deficiência compete ao professor especializado, revelando que ainda não assumiram como seus todos os estudantes.

No quarto quadro de pesquisas correlatas acerca da temática do presente projeto, os estudos revelaram que não houve intervenções diretas dos professores regentes com os alunos com deficiência, que houve lacunas na formação inicial e em serviço desses professores e uma necessidade de reorganização da Política Nacional de Educação Especial para atender a esse alunado (VERÍSSIMO, 2017). As pesquisas elencadas também revelaram que os cursos de Pedagogia apresentaram falhas, necessitando de planejamento e reestruturação curricular para atender aos alunos com deficiência (BARBOSA; VITALIANO, 2013) e que os professores regentes, embora tenham consciência de que os alunos com deficiência têm necessidade de práticas diferenciadas, ainda delegaram a escolarização aos professores especializados prejudicando a aprendizagem desse alunado (FRANCO; NERES, 2017).

Pelo extenso panorama de pesquisas sobre o tema investigado, pôde-se compreender que o processo de inclusão de alunos com deficiência em classes comuns ainda é uma temática a ser explorada, se comparada a outros temas educacionais como os relacionados à formação docente, profissionalização docente, perspectivas de profissionalização docente, dentre muitos outros.

Por isso, a temática abordada no presente projeto mostra-se relevante, na medida em que a ampliação de pesquisas e o debate sobre esse tema podem contribuir significativamente para a reflexão dos profissionais que atuam junto aos alunos com deficiência, notadamente, os professores regentes alfabetizadores dos anos iniciais que focam na educação básica desse alunado.

Segundo Schön (*apud* ROLDÃO, 2007), a epistemologia da prática se centra na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação.

Portanto, a temática abre caminhos para mais investigação e reflexão. Caso se abra para a reflexão, esse movimento pode se traduzir em ação pela prática.

2.2 A história da Educação Especial

Para que se possa compreender a dimensão que a educação inclusiva apresenta no Brasil, é necessário que sua história, mesmo que brevemente, seja lembrada, entendida como trajetória e processo essencial para que hoje o aluno com deficiência possa ser atendido nas salas de aula regular em todas as etapas de sua escolarização.

2.2.1 Dos primeiros registros a 1980 – Ano Internacional das Pessoas Deficientes

No Brasil, a Educação Especial iniciou-se no final de século XVIII e início do século XIX. Já na Constituição de 1824, estava previsto “o direito de todos os cidadãos” e, conseqüentemente, da pessoa com deficiência ter acesso à educação. Em consonância com Mazzotta (2002), no ano de 1854, foi inaugurado o Imperial - Instituto dos Meninos Cegos pelo Imperador Dom Pedro II, posteriormente, foi fundado o Instituto de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro no ano de 1857.

No século XIX, o cenário educacional configurava-se da seguinte forma: “a educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. [...] A população era iletrada na sua maior parte” (JANNUZZI, 2012, p.14). A escassez das escolas era notória, apenas a elite podia frequentá-las e as crianças com deficiências eram levadas às instituições de caridade ou asilos (JANNUZZI, 2012).

Na década de 1930, “a sociedade civil começou a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência”, o governo passou a demonstrar ações destinadas para o atendimento destes alunos “criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular” (JANNUZZI, 2012, p.58), e, na área privada, houve o surgimento de Institutos especializados, datados da época da industrialização no Brasil.”

Em 1933, o decreto 5.844 que instituiu o código educacional no estado de São Paulo deixou clara a separação entre o atendimento em instituições especializadas e o atendimento em escolas anexas aos hospitais:

Art. 824

Dos tipos de escolas especializadas:

escolas para débeis físicos

escolas para débeis mentais

escolas de segregação para doentes contagiosos

escolas anexas aos hospitais

colônias escolares

escolas para cegos

escolas para surdos-mudos

escolas ortofônicas

escola de educação emendativa dos delinquentes.

Onde não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas [...] serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares. (BRASIL, 1933)

Nessa época, “o Brasil estava passando por um processo de transformação econômica com a instalação de seu parque industrial e o início do movimento de crescimento das cidades, [...]” (KASSAR, 2011, p.65).

Outro expoente neste período foi a criação de instituições que prestavam assistência à educação especial (MAZZOTTA, 2002; JANUZZI, 2012), “sob a supervisão de organismos públicos de inspeção sanitária,[...] e o encaminhamento para instituições especializadas” (KASSAR, 2011, p.65) como a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Sociedade Pestalozzi, que passaram a exercer influência crescente nas políticas da educação especial.

Kassar (2011, p.65) salienta que “essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços. ”

Com o surgimento das associações filantrópicas e de clínicas, serviços foram oferecidos para o atendimento de pessoas com deficiência, além da mobilização da sociedade civil com interesse na educação especial; campanhas foram organizadas em vários estados e as pessoas com deficiência iniciaram as suas lutas e reivindicações no país (BUENO, 2011).

Segundo Bueno (2011), nas décadas de 60 e 70, houve uma ampliação da rede privada de atendimento à pessoa com deficiência, refletindo, em primeiro lugar, a importância cada vez maior que essa rede foi assumindo na educação especial, destinando aos extratos mais baixos da classe média e das classes baixas, o atendimento em entidades filantrópico-assistenciais, e à camada de maior poder aquisitivo foram destinadas as empresas prestadoras de serviços de reabilitação e educação.

Em 1961, o governo brasileiro passou a legislar pela primeira vez a Educação Especial para todo o país, através da LDB 4.024/61 que reafirmava o direito dos excepcionais à educação, indicando em seu artigo 88 que, para que eles se integrassem à comunidade, sua

educação deveria, dentro do possível, enquadrar-se no “sistema geral de educação”. A Lei 4024/61 assim estabelecia: “A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

No ano de 1971, a legislação educacional, através da LDB 5.692/71, definiu a caracterização dos alunos de Educação Especial como aqueles “que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971).

Em consonância com Kassir (2011, p.68), em 1973, “o discurso sobre a educação era de investimento para a formação de recursos humanos e para o desenvolvimento do país”, foi criado nessa época o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão ligado ao Ministério da Educação para regular, disseminar e acompanhar a Educação Especial no Brasil. Atualmente, essa função é desempenhada pela Secretaria de Educação Especial do MEC (Ministério da Educação e Cultura).

A relação custo-benefício, pontuada por Saviani (2008), justificava a implantação de uma política educacional em relação à pessoa com deficiência, afinal, havia necessidade de mão-de-obra para que o país avançasse. Foi nesse momento, segundo Kassir (2011), que o CENESP divulgou os princípios de normalização e integração das pessoas com deficiência. Isto marcou significativamente a educação especial brasileira, mas havia ainda muitos impasses históricos a serem resolvidos: como fazer com que as associações filantrópicas e assistenciais que já existiam, pudessem ser regulamentadas com currículos definidos?

Segundo Jannuzzi (2012, p.154), a sociedade civil, sobretudo em 1980, ganhou forças e “os próprios deficientes começaram a organizar-se, procurando participar de discussões em torno de seus problemas”.

Ademais, em consonância com Jannuzzi (2012, p.154):

[...]foi a partir de 1980, com a organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) pela Organização das Nações Unidas (ONU), que esse movimento recrudesciu, havendo em Brasília o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com cerca de mil participantes, incluindo cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos, vindos de diversos estados. O lema principal era: ‘Participação plena e igualdade’, [...]”

Tal debate se deu no contexto da política educacional da "Nova República", segundo a qual "a educação brasileira, sob a égide dos princípios da democratização, participação e da descentralização, deverá garantir a todos um ensino de qualidade, fator essencial à consolidação da democracia” (BRASIL, 1985, p.9).

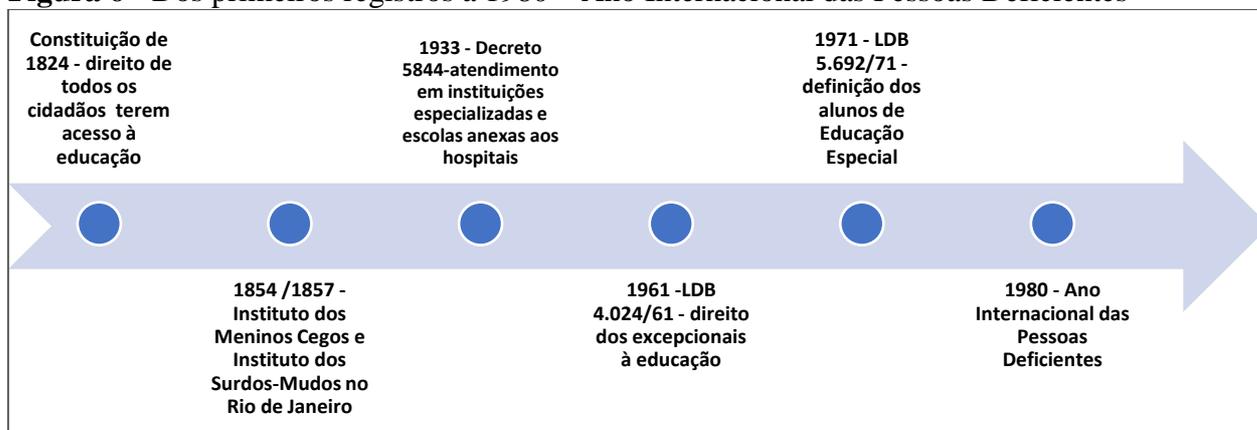
Mazzotta (1987) mostrou que, em 1982, através de sua pesquisa, três anos antes do (AIPD), havia cento e duas instituições especializadas no estado de São Paulo mantendo escolas especiais particulares devidamente autorizadas a funcionar mediante convênio com a Secretaria Estadual de Educação, das quais 90 por cento atendiam alunos com deficiências mentais. Destas, apenas sete escolas de educação especial funcionavam regularmente, integrando o sistema estadual de ensino. As demais escolas não se caracterizam como escolas oficiais e não faziam parte do sistema de ensino.

Havia a necessidade, segundo Mazzotta (1987) de se regularizar o funcionamento dessas associações (APAE, Pestalozzi) e incorporá-las como escolas pertencentes a um sistema único e não a um sistema à parte.

Para tanto, em consonância com Mazzotta (2010), a sociedade civil e o governo foram chamados a se mobilizar cada vez mais em prol de uma ação político-social que se traduzisse na melhoria da escola pública para todos.

A linha do tempo a seguir ilustra o recorte temporal histórico brevemente relatado:

Figura 6 - Dos primeiros registros a 1980 – Ano Internacional das Pessoas Deficientes



Fonte: A autora.

2.2.2 A Educação Especial e o direito à educação pública

Em 1988, um novo estatuto jurídico passou a se configurar em nosso país: a Constituição Federal de 1988 que preconizava, em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988, em consonância com Kassar (2011, p.69): “caracteriza-se por uma ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação”.

Nesse contexto, em 1990, houve a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (KASSAR, 2011). Dessa conferência, em maio de 1994, estabeleceu-se o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003, tendo como foco "o imperativo de universalização com qualidade, aspiração maior da sociedade brasileira com a conseqüente erradicação do analfabetismo, incluía preocupação com a “integração” à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio à iniciativa de atendimento especializado” (BRASIL, 1993, p.48).

Entretanto, o quadro político e econômico constituído no Brasil, a partir dos anos 90, muito influenciou os rumos da Educação Especial em nosso país: com a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL,1995), o governo brasileiro passou a uma adequação frente ao mercado mundial globalizado no modelo capitalista – um discurso com críticas à ação direta do Estado em setores sociais – sustentando a construção de uma terceira via ou terceiro setor. Isso fez com que houvesse um contexto de regulação e restrição econômica abrindo espaço para a atuação das Organizações Não Governamentais (ONGs) ou organizações da sociedade civil e de interesse público (KASSAR,2011).

Apesar da retração da ação direta do Estado em setores sociais, diversos outros eventos foram registrados a partir da edição da Política Nacional de Educação Especial, em 1993, baseada no Plano Decenal de Educação para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; bem como após a Declaração de Salamanca em 1994 e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais, aprovada pela Conferência Mundial de 1994 já mencionada, organizada pelo governo da Espanha com a cooperação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Esses documentos nacionais e internacionais apontaram para posicionamentos, rumos e recomendações dirigidos à ação das organizações governamentais e não-governamentais na área da educação, tão necessários à Educação Especial.

Segundo Bueno (2011) é imperativo destacar que a Declaração de Salamanca tem sido a referência primeira para os mais atuais debates sobre Educação para Todos com a denominação "Educação Inclusiva", em razão de firmar posição consensual comprometida com o "ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais" (UNESCO, 1998, p.5).

A Declaração de Salamanca defendia que “as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras”, reiterando que “as escolas devem ser capazes de ter sucesso na educação de todos os alunos, inclusive os que sofrem deficiências graves” (BRASIL, 1997, p.17).

Segundo Mazzotta e Souza (2000) as referidas recomendações não são absolutamente novas, considerando-se o que foi lembrado, apontando-se apenas por alguns atos e eventos em que posições político-ideológicas se fizeram presentes no histórico da Educação Especial.

Bueno (2011, p.119) pontua que:

[...]a Declaração de Salamanca, em 1994, [...] passou a ser considerada a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, pois considerou-se que a maior parte dessa população não apresenta qualquer característica intrínseca que não permita essa inclusão.

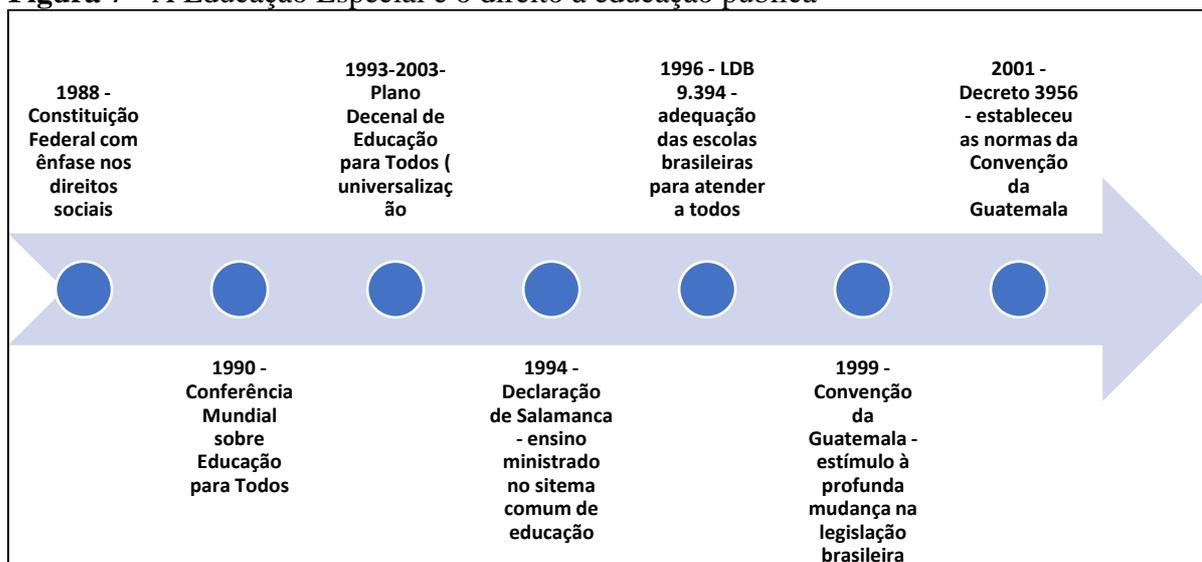
Dois anos depois, em 1996, foi promulgada a LDB 9.394/96 propondo a adequação das escolas brasileiras para atender de maneira satisfatória a todas as crianças. Quaisquer diferenças passaram a ser o centro dos discursos sobre inclusão escolar

Dessa forma, o impacto dos documentos internacionais e as políticas sociais invadiram o país, no decorrer dos anos 2000, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), passou-se a implantar em nosso país uma política denominada de “Educação Inclusiva” a exemplo do que já acontecia nos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido (KASSAR, 2011).

Segundo Greguol, Gobbi e Carraro (2013), no ano de 2001, foi aprovado o decreto 3956 (BRASIL, 2001) que estabeleceu as normas firmadas pelo governo brasileiro na Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 1999 na Guatemala. Neste decreto, colocava-se que devia ser oferecido tratamento igualitário às pessoas com deficiência em relação aos seus direitos e liberdades fundamentais.

Com a Declaração de Salamanca e a Convenção da Guatemala, houve um estímulo e uma profunda mudança na legislação brasileira, em que o direito de acesso à escola regular passou a ser o centro e a prioridade das principais discussões.

A linha temporal a seguir ilustra esse recorte temporal histórico:

Figura 7 - A Educação Especial e o direito à educação pública

Fonte: A autora.

2.2.3 A Política de Educação Inclusiva

A pressão pela implementação de uma política que contemplasse todos os alunos fez com que o governo optasse pela matrícula dos alunos com deficiência em salas comuns de escolas públicas a partir de 2003, acompanhada ou não de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais.

Para dar suporte a essa política, houve em 2008 a implementação do Decreto 6.571/2008 que dispunha sobre o atendimento educacional especializado e modificava as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Em 2009, a Resolução nº 4 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial e estabeleceu as formas do atendimento desse alunado:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

A política de “Educação Inclusiva” vai ganhando corpo gradativamente, mas estabeleceu que “os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação” (BRASIL,2009) fossem atendidos nas classes regulares e que recebessem através do (AEE) um atendimento diferenciado.

Para Mantoan (2003), o apoio centrado na escola passou para a instituição escolar regular a responsabilidade de responder à individualidade e às necessidades educativas especiais de cada aluno.

Para Mazzotta (2010), o decreto 6571/2008 é um marco delineador da implantação de uma política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Para Santos, Mendonça e Oliveira (2014, p.49): “[...] O que se pretende, na realidade, é romper com a ideia que vem perdurando há décadas de que a educação especial, oferecida em instituições especializadas ou classes especiais, substitui a escola de ensino regular. [...]”

O Decreto 6571/2008 obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino na oferta da modalidade Educação Especial. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

Segundo Kassar (2011, p.72), a partir de 2008, a “Educação Inclusiva” vai sendo acompanhada por:

[...] um conjunto de programas e ações: “ Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, que atente a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das escolas; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; “Programa Incluir”. Esses programas formam, hoje, um conjunto articulado que propõe a atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país.

No ano de 2009, a Resolução nº 04 CNE/CEB (2009), traz como foco orientação para o AEE na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares.

No Decreto nº 6.949 promulga-se a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, em 2012, a lei nº 10.764 (BRASIL, 2012) instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do artigo 98 da Lei Nº 8.112, de 11/12/1990 (BRASIL, 1999).

Em 2014, na proposta do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), documento que servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do país para a próxima década,

foram estabelecidas vinte metas e entre elas a formação dos profissionais do magistério e a melhoria da qualidade da Educação (BRASIL,2014).

Posteriormente, a Lei nº 13.146, de 02/01/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência intitulada como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, destinada a assegurar e a promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e da liberdade fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

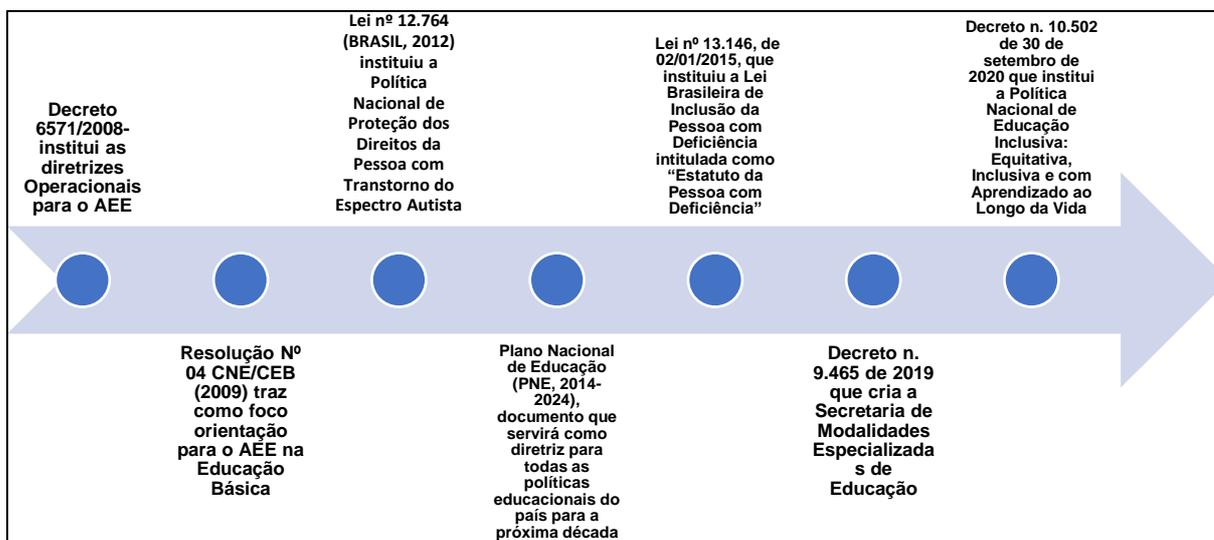
Passados quatro anos, o Decreto nº 9.465 de 2019 cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Em 30 de setembro de 2020, o Decreto nº 10.502 institui a Política Nacional de Educação Inclusiva: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL,2020), considerada por pesquisadores um retrocesso no processo de inclusão uma vez que delega aos pais ou responsáveis a opção de matricular ou não seus filhos com deficiência nas escolas regulares ou escolas especiais.

A esse respeito, pontua Cavalcante (2020) em “Manifesto do LEPED (Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença) em repúdio ao desmonte da Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva” publicado no dia 01 de outubro de 2020:

[...] O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED/FE/Unicamp) vem a público conclamar a sociedade brasileira em defesa da educação inclusiva, que foi violentamente golpeada ontem, 30/09/2020, pelo anúncio do governo federal a respeito de uma nova política de educação especial. O referido documento, publicado em forma de decreto, faz retroceder todos os esforços empreendidos no país para que o estudante público-alvo da Educação Especial não mais fosse vítima da violência que se constitui a segregação escolar. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (MEC/2008), cujo desmonte se deu por ato do executivo federal, buscava assegurar a esse público seu lugar entre os pares de sua geração, em uma escola para todos. Neste grave momento do país, em que o retrocesso se configura como projeto de governo, o LEPED exorta todos os que lutam pela causa e que reconhecem a hierarquização, a categorização e a segregação de pessoas como ato que fere a dignidade humana, a se unirem nesse movimento de resistência e luta. Jamais nos intimidaremos diante dos desmandos do atual governo, especialmente no que diz respeito à educação. A “nova” política de educação especial de nova só tem a data e o nome, pois o que defende se configura como mera reforma, trazendo de volta práticas outrora fracassadas e inconstitucionais. [...]

A linha do tempo a seguir ilustra o percurso histórico brevemente relatado:

Figura 8 – A Política de Educação Inclusiva

Fonte: A autora.

A leitura de Leis, Decretos e Resoluções revela um intrincado de ideias e fatos que perpassam a história da educação especial desde a sua primeira Diretriz criada em 1961. O breve relato cronológico que aqui se apresentou reforça a ideia de que, ainda que gradativamente, as políticas públicas modificaram-se em benefício das pessoas com deficiência. Entretanto, o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 explicitou que nem só avanços caracterizam as políticas públicas voltadas a esse público, há desafios no processo de inclusão e o rompimento de paradigmas, por vezes, acabam por apresentar ora avanços, ora retrocessos.

Mas, observou-se, no decorrer do percurso histórico apontado nesta seção, que a sociedade civil se mobilizou e vem se mobilizando, discutindo sobre os direitos das pessoas com deficiência e, nos últimos anos, essa discussão ganhou força criando ambientes menos excludentes, não só nas escolas como também em diversas outras áreas.

Modificar a visão segregadora em relação aos alunos com deficiência não é fácil, mas esse é mais um dos desafios da atualidade no campo educacional.

2.3 A Formação Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva – o que considerar

A formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva é um dos elementos essenciais para o desenvolvimento de ações educativas adequadas.

Compreende-se que essa formação deve propiciar aos docentes habilidades para atender a um público com necessidades educacionais tão específicas, devido às suas particularidades e diversidade de construção dos seus conhecimentos.

Um dos conceitos mais importantes de uma escola inclusiva, entendido por diversos autores, é de que a instituição escolar deve ser para todos.

Ainda que a legislação vigente, primando pela educação de qualidade para todos os alunos, há necessidade de se focar em uma reorganização dos sistemas educacionais, desde a cultura às práticas que hoje se trabalham nas escolas, de tal forma que possam atender à diversidade de alunos que recebemos atualmente.

Viotto e Vitaliano salientam que:

Muito embora a legislação vigente e os documentos normativos estejam impulsionando, ou mesmo norteando a organização de sistemas educacionais inclusivos, é mister destacar que sem mudança de postura, que deve ser desenvolvida por todos os protagonistas que fazem parte da comunidade escolar, será quase impossível tornar tais políticas efetivas. Haja vista que não se trata de uma simples inserção de alunos com NEE nos sistemas escolares de ensino, mas sim, de uma reestruturação em relação à cultura, à prática e às políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade de alunos (VIOTTO; VITALIANO, 2012, p.4).

Poker, Martins e Giroto (2016) pontuam que a escola como um todo deve se modificar, sendo necessárias profundas mudanças na organização, funcionamento, prática pedagógica e na formação de professores.

Quanto à formação dos docentes, em seus aspectos gerais, deverá proporcionar uma prática escolar que contemple a todos os alunos em seu desenvolvimento integral, através do acesso e da apropriação do conhecimento, sejam educandos com deficiência ou sem deficiência. Como aponta Martins (2009, p.109/110):

[...] se reconhece que tratar de questões relativas ao ensino das pessoas com necessidades educacionais especiais – entre os quais aqueles que apresentam deficiência – durante a formação inicial dos educadores, contribui para eliminar muitas barreiras que impedem a inclusão escolar desses educandos à escola regular. É importante que todos os docentes tenham conhecimentos sobre as necessidades de seus alunos, sobre como lidar com eles como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender às necessidades de todos.

Indubitavelmente, nos dias de hoje, há a necessidade de uma formação inicial para todos os professores, pedagogos ou licenciados, que contemple a diversidade e que os alunos possam perceber “a diversidade [...] como condição humana e assumida como enriquecedora das

relações entre as pessoas” (FERREIRA, 2004, p.251) e pensar sobre uma prática em sala de aula que leve em conta essa realidade.

Ao focar na diversidade, conforme González (2002), a formação inicial deve ser capaz de fazer com que o docente tenha uma postura reflexiva sobre sua prática e que, mesmo diante das diferenças individuais, tenha uma forma de comportamento habitual na sala de aula enfrentando os desafios de uma educação pluralista, no sentido de um “docente pesquisador” (JARDILINO; DINIZ, 2019).

Entretanto, isso não corrobora com o que se observa – o grande desafio é propiciar uma formação que não se distancie da formação geral e, simultaneamente, possa desenvolver a competência para o trabalho pedagógico frente aos alunos com deficiência no cotidiano das salas de aula (MANTOAN; PRIETO, 2006).

Portanto, segundo Moreira (2001) se há necessidade de os cursos de formação de professores incluírem em seus currículos, conteúdos e disciplinas na área das necessidades educacionais especiais, isto não é garantia de que os futuros professores saiam preparados para trabalhar com a inclusão. No entanto, se não houver espaços no currículo para se abordar essa temática, torna-se mais agravante ainda se concretizar uma proposta inclusiva.

Apesar do impasse sinalizado por Moreira (2001), tem-se a expectativa de superação em relação aos velhos modelos de entendimento acerca dos alunos com deficiência e do papel da instituição escolar e na própria definição de especialidade, assim “[...] a especialidade está na modalidade ‘educação especial’ ou nas peculiaridades e histórias sociais das deficiências?” (FERREIRA, 2004, p.254).

Prieto (2007) encontrou incertezas nas falas dos professores especialistas no que se refere à formação. Alguns ainda consideram a Pedagogia o lugar privilegiado de formação em educação especial, outros apresentam questionamentos, em virtude da educação inclusiva requerer outros delineamentos à prática pedagógica desses professores. Prieto (2007) salienta que a formação para os professores especialistas deve contemplar conhecimento sobre política nacional e sobre as temáticas que nortearão planos e programas estatais para a educação brasileira, partindo-se do pressuposto, em consonância com Prieto (2007), que as funções dos professores especialistas serão cada vez mais desempenhadas no ensino comum e que o conhecimento de sua estrutura e de seu funcionamento é condição imprescindível para que essas ocorram de maneira satisfatória.

A requisição de outros delineamentos à prática pedagógica dos professores, quer sejam especialistas, quer sejam professores das salas de aula regular apontam para a necessidade da formação continuada em serviço para que possam lidar com as especificidades pedagógicas dos

alunos com deficiência (BRIANT, 2008; REGIANI, 2009; RODRIGUES, 2013; VARGAS, 2013; PIOVEZANI, 2013; BARBOSA; VITALIANO, 2013; PREVIATO, 2016; JARDILINO; DINIZ, 2019).

Ademais, Zerbato (2014) aponta que o processo inclusivo pode se beneficiar através de um ensino colaborativo em que haja um tipo de prestação de serviço de apoio no qual um professor do ensino comum e um professor especializado possam dividir a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.

Ferreira (2004, p.255) destaca que:

Como a produção de novos sentidos ocorre nos processos interativos, fica posta a necessidade de compartilhamento, o que nos leva a pensar a formação desses dois docentes [regular e especial] da forma mais articulada possível, desde a formação inicial. As atuais propostas, assim como os cursos de formação existentes não dão conta da criação de espaços de produção de sentidos que venham a ressignificar a relação com os alunos com competências diferenciadas.

Outrora, bastava ter o conhecimento das deficiências e suas consequências, hoje, isso não é suficiente, pois existe a necessidade primeira de se refletir sobre o processo educativo dos alunos com deficiência e como as instituições escolares brasileiras poderão garantir o acesso pleno a esses alunos à riqueza da humanidade e ao legado dos conhecimentos como alicerces de emancipação humana.

Daí a importância de uma formação tanto para o “professor generalista” quanto para o “professor especialista” (BUENO, 2011).

Pires (2009, p.55 e p.68) salienta que:

Os professores em seu processo formativo devem, portanto, ir além da aquisição dos conhecimentos e dos saberes disciplinares, e incorporar atitudes, vivências e valores inerentes aos princípios da inclusão, e este ‘ir além’ implica em ser capaz de conhecer-se a si mesmo e de descobrir o sujeito em cada um de seus alunos. [...] Incluir é exatamente isso. É ter consciência de reconhecer-se nos outros como idêntico a eles, por meio de sua identificação com eles e, ao mesmo tempo, reconhecer-se, na comparação com os outros, diferente deles, em função de suas especificidades e diferenciações, que assegurem ao sujeito o fato de ser único e singular.

Esse “ir além” (PIRES, 2009) é muito lento dentro de um sistema educacional. Assim, há muito a avançar em relação à formação de professor na perspectiva da Educação Inclusiva.

Ao se ponderar sobre a formação docente, não se pode simplificar as particularidades das deficiências e as consequências disso na prática e no dia-a-dia do professor.

Assim, a formação específica em educação especial não exclui a necessidade de formação de todos os docentes na perspectiva da inclusão e isso acarreta mudanças

significativas no sentido de reorganização das instituições escolares, a saber: “requer planejamento cuidadoso e muita preparação para que se garanta na escola atitudes apropriadas, acomodações e lugares adequados” (MENDES, 2009, p.44).

Sem dúvida, são muitas as modificações nos sistemas de ensino, são muitas as dúvidas que perpassam a formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva, mas a construção e a compreensão da realidade do aluno com deficiência frequentando as salas de aula regular hoje requer a ruptura de antigos paradigmas e a construção de novos.

A mudança é possível, entretanto, se faz necessário investimentos de toda ordem e em todas as dimensões, desde a formação inicial, continuada e em serviço para que isso aconteça, a fim de que se chegue, enfim, a uma reestruturação de uma nova lógica educacional.

Sob uma nova ótica, a busca pela emancipação humana, que se possa aproximar a educação comum e a educação especial e, num trabalho coletivo, que se possa garantir a educação para todos, indistintamente.

2.4 Processos Educativos na perspectiva histórico-cultural de ³Vygotsky

Vygotsky foi um estudioso russo da literatura e da psicologia do desenvolvimento humano. Nasceu em 1896 e morreu ainda jovem, mas suas obras, muitas delas publicadas após sua morte prematura, ganharam destaque no mundo contemporâneo, com a crescente penetração de seus estudos nas áreas da psicologia e da educação.

Há, segundo Oliveira (2010), boas razões para o interesse que se tem hoje pela obra de Vygotsky nas ciências sociais, uma vez que ela se centrou, consistentemente, na ideia de emergência de novas formas na psiquê humana sob orientação social.

Logo, deve-se encarar “[...] o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 2010, p.24).

A teoria histórico-cultural do psiquismo, também conhecida como abordagem sócio interacionista elaborada por Vygotsky, segundo Rego (2013, p.38), tem como escopo primordial “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.”

³ O autor Vygotsky, na presente dissertação, será grafado com dois “ys”. Em citações diretas ou indiretas, manter-se-á a grafia usada pelos autores que traduziram suas obras, comumente com dois “is” (Vigotski), como já foi mencionado na seção 1.5 do presente estudo.

Essa teoria de Vygotsky pautou os estudos de Barbosa e Souza (2010), Piovezani (2013) e Moscardini (2016) na medida em que compreendem o ser humano como sujeito histórico-cultural. Afinal, “[...] o cérebro não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento intelectual” (OLIVEIRA,2010, p.24).

Assim, o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, há a presença de uma estrutura básica estabelecida ao longo da evolução da espécie, que cada um já traz consigo mesmo ao nascer.

Essa base material em desenvolvimento está diretamente relacionada ao segundo pressuposto do trabalho de Vygotsky: o homem passa de biológico em sócio-histórico em um processo em que a cultura é parte da constituição da natureza humana (OLIVEIRA,2010).

Segundo Vygotsky, o ser humano na sua forma de pensar e agir é único e o desenvolvimento de uma determinada capacidade não mostra o mesmo desempenho em outra. Isso varia de estímulo de uma pessoa para outra que “se desenvolve independentemente” (VIGOTSKI, 2010).

Conforme Vigotski (2010), o aprendizado que a criança apresenta, começa muito antes de ela começar a frequentar a escola, o aprendizado tem sempre uma história prévia. O autor acredita que esse processo acontece anterior à escola, pois a criança vivencia situações como, por exemplo, o uso do número e sua quantidade nas suas relações familiares e conclui que “o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 2010, p.95).

Além da inter-relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vigotski (2010) trouxe um conceito novo e relevante: “a zona de desenvolvimento proximal” definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2010, p.97).

Em consonância com Oliveira (2010), para Vygotsky “a zona de desenvolvimento proximal”, seria, portanto, o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em um processo de amadurecimento, e que, uma vez consolidadas, estabelecerão seu nível de desenvolvimento real. “A zona de desenvolvimento proximal” é, portanto, um domínio psicológico em dinâmica transformação: o que a criança tem a capacidade de fazer hoje com o auxílio de alguém, ela conseguirá fazer sozinha no futuro.

Assim, a interação com outras crianças, outros adultos e com crianças mais experientes contribuiriam para movimentar os processos de desenvolvimento de funções em maturação.

[...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 98).

Dá a importância das crianças conviverem umas com as outras, trocando experiências, porque, segundo Vigotski (2010), dessa interação com pessoas em seu ambiente e em colaboração com seus pares, mobilizam-se vários processos internos de desenvolvimento nas crianças.

Sob essa ótica, “aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado devidamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKI, 2010, p.103).

Em consonância com Oliveira (2010), a concepção de Vygotsky sobre as ligações entre desenvolvimento e aprendizado, que trabalharia “a zona de desenvolvimento proximal” da criança, estabelece forte relação entre o processo de desenvolvimento e o ensino escolar, uma vez que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. A escola deve direcionar o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento de novas conquistas psicológicas.

Para Vygotsky, o pensamento se complexifica a partir do momento do desenvolvimento em que o ser humano se apropria dos signos e das palavras, e que interioriza a linguagem que aprendeu a usar com aqueles que o antecederam, passando a usá-la como instrumento da organização do próprio pensamento. Ao associar pensamento e linguagem, o pensamento passa a ser verbal e a fala passa a ser racional (REGO,2013). Ademais, a relação do ser humano com o mundo é uma relação mediada, ora com signos, ora com a linguagem, ora com outro ser humano.

Os estudos de Vygotsky também foram muito relevantes para a construção de uma escola para todos, uma escola democrática e inclusiva.

Vigotski (2011) também se interessou em estudar “defectologia” – campo de estudo que se dedicava à compreensão dos defeitos das pessoas, terminologia usada na época para as pessoas com deficiência. Os estudos de Vigotski (2011) foram relevantes para a criação e sistematização das línguas de sinais por pessoas surdas.

No que se refere à deficiência intelectual, Vigotski (2011) é um autor que se destaca porque afirmou que o desenvolvimento de pessoas com deficiência não é inferior, sendo apenas diferente dos que não têm deficiência. Para o autor, nenhuma deficiência é algo estático, irreversível, ao contrário. O cérebro humano pode se reorganizar por meio de processos de compensação, a chamada plasticidade cerebral.

Em consonância com Padilha (2000, p. 204), Vygotsky descreve que “não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas, sim, as consequências sociais desse defeito”. Para a autora não deve se pensar na deficiência do ser humano e sim o que pode ser realizado em seu benefício para o aprendizado e “[...] que quantas perspectivas têm diante de si o pedagogo quando reconhece que o defeito não é só uma deficiência, uma debilidade, senão também, a fonte da força e das capacidades e que no defeito há algum sentido positivo” (PADILHA, 2000, p.205).

A esse respeito, Vigotski (2011, p.865) salienta que

[...] a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência (deve partir) da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

Assim, as perspectivas que se abrem para a criança com deficiência na visão de Vigotski (2011) atuam como um dispositivo que reestrutura os mecanismos neurológicos, permitindo que esquemas neurais assumam funções, que outrora, não possuíam. A interação social seria a grande mediadora desse esquema compensatório.

As contribuições de Vygotsky são ímpares para se refletir sobre o papel da educação. Cabe a quem ensina auxiliar o sujeito que está aprendendo, uma vez que o professor é o mediador do processo do desenvolvimento do trabalho em sala de aula com os alunos com deficiência.

Que os conhecimentos construídos a partir de Vygotsky possam servir para que se possa defender o acesso, a permanência e a qualidade dos processos de desenvolvimento humano e da educação de todos, assegurados por condições que sejam coletivamente construídas.

2.5 Gestão da Classe e Gestão dos Aprendizados⁴: o espaço físico da sala de aula e as adaptações curriculares

A pedagogia consiste em um grupo de ações que o professor executa no âmbito de suas funções de instrução e educação de um grupo de alunos em um contexto escolar.

A fim de manter uma certa ordem para que ocorra o aprendizado, faz-se imprescindível que o professor tenha comportamentos que propiciem essa organização com seus alunos.

Assim, a gestão da classe, dos comportamentos são posição central em sala de aula. O professor deve exercer, segundo Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), duas funções de suma importância em sala: “gestão dos aprendizados”, certificando-se de que os diversos elementos da matéria sejam aprendidos e dominados e se responsabilizar pela “gestão da classe”, organizando grupos, o espaço físico da sala de aula, estabelecendo regras de convivência, repudiando determinados comportamentos que desarmonizem o grupo.

Shulman (1986) reitera que o professor não deve ignorar essas suas funções do ensino se pretende ser eficaz: a gestão dos conteúdos e a gestão da sala de aula, corroborando com Gauthier, Bissonnette e Richard (2014).

Marzano, Pickering e Pollock (2001) salientam um terceiro componente de uma pedagogia eficaz. É o currículo, que complementa os dois outros elementos já apontados por Shulman (1986) e Gauthier, Bissonnette e Richard (2014). O currículo exerce, sem dúvida, uma influência determinante no aprendizado dos alunos e é importantíssimo que o programa seja bem construído.

No tocante a esses três elementos: gestão da classe, gestão dos conteúdos e currículo, há que se fazer adaptações para se atender aos alunos com deficiência em salas de aula regular.

Segundo Zabala (1985), se a diversidade é inerente à natureza humana, fala-se, portanto, de um ensino que atenda às diversas necessidades que os alunos apresentam.

Zabala (1985, p.90) salienta que

[...] O acompanhamento e uma intervenção diferenciada, coerentes com o que (os alunos) desvelam, tornam necessária a observação do que vai acontecendo. Não se trata de uma observação desde fora, mas de uma observação ativa, que também permita integrar os resultados das intervenções que se produzam. Portanto, [...] parece mais adequado pensar em uma organização que favoreça as interações em diferentes níveis: em relação ao grupo-classe, quando de uma exposição; em relação aos grupos de alunos, quando a tarefa o requeira ou o permita; interações individuais, que permitam ajudar os alunos de forma mais específica.

⁴ Os termos: “Gestão da Classe e Gestão dos Aprendizados” foram utilizados na obra: “Ensino Explícito e Desempenho dos Alunos – A Gestão dos Aprendizados” (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014, p.61).

Dessa maneira, torna-se favorável a possibilidade de observação, um dos pontos da intervenção e a plasticidade, ou seja, uma possibilidade de intervir de forma diferenciada às necessidades dos alunos (ZABALA,1985).

Essa possibilidade de intervir de forma diferenciada apontada por Zabala (1985), articula-se diretamente com as adaptações curriculares que são trabalhadas com os alunos com deficiência em salas de aula regular que indicam uma nova dimensão do currículo formal e prescritivo, daquele que se trabalha com todos os alunos.

As adaptações curriculares, de acordo com os estudos na área, constituem-se como oportunidades educacionais que proporcionam aos alunos com deficiência o acesso não ao currículo-padrão e à aprendizagem dos conteúdos escolares dados aos demais alunos (ROSSETO, 2005; OLIVEIRA, 2008).

Ter um currículo adaptado às necessidades dos alunos, não é uma opção para a escola, é, antes, um direito que deve ser garantido ao aluno, direito já preconizado na Constituição de 1988, pois as adaptações curriculares caracterizam-se como respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos, dentre eles, os alunos com deficiência que hoje frequentam as salas de aula regular.

Diante disso, quebra-se a barreira do currículo-padrão, em contraposição, especifica-se e estrutura-se um caminho que norteia a prática pedagógica por meio de um planejamento desenvolvido pelos professores das salas de ensino regular e pelos docentes da Educação Especial, com a finalidade de apoiar os alunos com deficiência.

Para lidar com a diversidade existente em uma sala de aula, os professores, em consonância com Stainback et al. (1999, p. 241) precisam:

[...] ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Apesar de os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno.

Este aspecto é essencial para que os alunos sejam correspondidos em suas particularidades acadêmicas. O não cumprimento em relação a isso poderá resultar em uma segregação dentro de uma sala que pretende ser inclusiva ou que dá os primeiros passos em prol da inclusão.

É necessária também, como já fora apontado, uma adaptação das atividades, a fim de explorar determinadas potencialidades em determinados alunos, aquelas que eles ainda não possuem através de trabalhos em grupo: determinando para cada grupo de alunos um/ou mais

objetivos e uma/ou mais atividades que irá atender às necessidades em comum dos mesmos; é possível também propiciar aos alunos diversos meios para o alcance de um mesmo objetivo, portanto, valorizando e evidenciando suas competências/habilidades (STAINBACK *et al.* 1999).

Além disso, em investigações relativamente recentes, como por exemplo, na pesquisa de Rodrigues (2013), os professores se destacaram por apresentar planejamento aberto e flexível das aulas, organização do processo ensino/aprendizagem com utilização de adequações curriculares, valorização das diferenças e motivação dos alunos para conseguir uma predisposição favorável para aprender corroborando com Stainback *et al* (1999).

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Stainback *et al* (1999) e Rodrigues (2013), para Imbernón (2008, p.85/86), aceitar a diversidade possui muitas e complexas implicações:

[...] facilitar a flexibilidade curricular, mudar a cultura da instituição e das estruturas educativas, superar a cultura do individualismo, [...] por uma cultura do trabalho compartilhado, estabelecer e favorecer relações pessoais entre os professores, a comunidade e os alunos, criando espaços adequados de convivência, oferecendo uma ação tutorial compartilhada e potencializando vitais experiências de ensino-aprendizagem, [...] considerar a educação como a possibilidade de que todas as pessoas trabalhem segundo suas necessidades e suas potencialidades, [...] e, por último, considerar a diversidade não como uma técnica pedagógica ou uma questão meramente metodológica, mas como uma opção social, cultural, ética e políticas que as equipes de professores e professoras e todas as pessoas que se dedicam à educação devem assumir, que irão decidir e definir que aspectos da diversidade é preciso atender, como agir diante dela, com que recursos, quando e até quando devem fazê-lo, opções que se verão refletidas através de sua ação educativa cotidiana.

Enfim, não é suficiente mudar as pessoas para mudar a educação e suas consequências. É necessário que se mude as pessoas e os contextos educativos e sociais.

Dessa maneira, pode-se começar a mudar a realidade que se apresenta, entre elas a valorização da humanidade como ela é de fato: uma infinidade de diferenças, de culturas, de etnias, de conhecimentos, de capacidades, de ritmos de aprendizagem, de habilidades, de competências, uma amplitude de diferenças que define o que é ser humano.

Diante disso, a gestão da sala de aula, dos conhecimentos, do espaço físico de sala, todos esses elementos devem ser revistos, adaptados, modificados com a participação de todos os atores do cenário escolar a fim de que todos os alunos, sendo educandos com deficiência ou não, avancem em seu processo de aprendizagem.

3. METODOLOGIA

Delineamento da Pesquisa

O presente estudo teve como objetivo geral investigar as percepções e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras dos anos iniciais em relação à inclusão em uma escola pública municipal do Vale do Paraíba.

A opção metodológica para o presente estudo foi de abordagem qualitativa, configurando-se como estudo de caso.

Para explicitar a investigação como estudo de caso, torna-se imperativo retomar a questão-problema do presente estudo:

Quais são as percepções e as práticas pedagógicas das professoras regentes alfabetizadoras dos anos iniciais ao atender, em salas de aula regular, alunos com deficiência? Ou seja: *Como* as professoras regentes alfabetizadoras dos anos iniciais perceberam os alunos com deficiência em salas de aula regular? *Como* as professoras regentes alfabetizadoras dos anos iniciais realizaram suas práticas pedagógicas com os alunos com deficiência em salas de aula regular?

Para Yin (2003, p.28): “[...] o estudo de caso ocorre quando se faz uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle.”

Em conformidade com Yin (2003, p.32): “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real.”

Depreende-se, dessa maneira, que o estudo aqui proposto investigou a dinâmica entre professoras regentes alfabetizadoras e alunos com deficiência dentro do contexto de sala de aula focando em como essa dinâmica ocorreu, além de investigar as percepções e as práticas pedagógicas dessas professoras que estiveram permeando o aprendizado desse alunado.

E como destaca Gil (2004, p.54):

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências [...] sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados.

Gil (2004) pontua que o estudo de caso é um delineamento de pesquisa extenuante e profundo de um contexto ou fenômeno, o que corresponde ao que se propõe com o estudo: investigar profundamente, dentro do contexto de sala de aula, as percepções e práticas pedagógicas das professoras regentes alfabetizadoras acerca da inclusão.

Ademais, de acordo com André (2013, p.97):

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

André (2013) salienta que é através do estudo de caso que o pesquisador pode ter um contato direto e por um período longo com o objeto de estudo, detalhando ações e comportamentos dentro de um contexto, dialogando, dessa forma, com um dos objetivos do presente estudo: descrever as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras regentes alfabetizadoras no atendimento ao aluno com deficiência.

Além disso, André (2013, p. 96) destaca o rigor metodológico que caracteriza um estudo de caso, pontuando que:

[...] a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores.

Em outras palavras, André (2013) destaca que o estudo de caso requer do pesquisador um olhar investigativo apurado, cuidado e rigor nos procedimentos de coleta e análise de dados e na validação dos instrumentos que serão usados na pesquisa.

Segundo Minayo (2013), a pesquisa qualitativa é o percorrer do pensamento a ser seguido e ocupa um lugar central na teoria, tratando-se essencialmente do conjunto de técnicas a ser adotado para a construção de uma realidade.

Ludke e André (2018) destacam a importância, ao se fazer uso de observação-participante, do observador estar atento para separar detalhes importantes dos comuns, fazer anotações sistematizadas e estar preparado para se concentrar durante a observação, utilizando-se de estratégias rigorosas para a validação de suas observações.

Por se tratar de uma pesquisa que se utilizou do uso de entrevistas, objetivou-se, em concordância com Duarte (2004, p.215):

[...] fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, [...]

Dessa maneira, o uso de entrevistas e o uso de observação-participante estão em consonância com o que aponta Yin (2003, p.27):

O estudo de caso [...] acrescenta duas fontes de evidências [...]: observação direta e série sistemática de entrevistas. [...] o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências, documentos, artefatos, entrevistas e observações – [...]. Além disso, [...] como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal.

Em conformidade com Yin (2003), a presente pesquisa se utilizou da observação-participante e da entrevista como fonte de evidências para a realização do estudo sobre as percepções e práticas pedagógicas das professoras regentes alfabetizadoras acerca da inclusão.

Infere-se, dessa forma, que, com as informações coletadas, encontrou-se resultados relacionados à investigação proposta.

3.1 Participantes

A pesquisa foi realizada em escola municipal localizada em um município do Vale do Paraíba – SP, a escola possui 831 alunos distribuídos em dois períodos: no período da manhã, tem-se os Anos Finais: sextos anos (A, B,C), sétimos anos (A,B,C), oitavos anos (A,B,C), nonos anos (A,B,C), no período da tarde tem-se os Anos Iniciais: primeiros anos (A,B,C), segundos anos (A,B,C), terceiros anos (A,B,C), quartos anos (A,B,C) e quintos anos (A,B,C). A instituição escolar pesquisada possui 24 crianças com deficiência, sendo 12 do período da manhã (Anos Finais) e 12 do período da tarde (Anos Iniciais). Nos anos de alfabetização (primeiros e segundos anos), tem-se: seis alunos com deficiência.

De acordo com Yin (2003), em um estudo de caso, é necessário conhecer o contexto onde se localiza o fenômeno investigado, logo, para preencher uma lacuna que foi observada no PPP quanto este foi analisado em relação à formação acadêmica dos professores da escola em estudo, participaram 24 professores respondendo a um questionário sobre formação docente.

Salienta-se, entretanto, que a presente investigação, por focar nas percepções e práticas pedagógicas das professoras regentes alfabetizadoras dos anos iniciais acerca da inclusão, teve como amostra as professoras regentes alfabetizadoras dos primeiros e segundos anos dos anos

iniciais, totalizando quatro docentes em cujas salas de aula atendiam seis alunos com deficiência.

Conforme estabelecido no TCLE, a identidade das professoras foi mantida em sigilo, para isso, identificou-se as participantes pelas letras “PR” que significa professora regente seguidas dos números de um a quatro, que se referem ao número de participantes.

Ressalta-se que a nomenclatura usada para nomear os alunos corresponde à letra “A” seguida do número que variou de 01 a 04, correspondente ao número designado às professoras regentes, seguidas das duas primeiras letras dos nomes dos referidos alunos. Dessa forma, o aluno A1JO e A1JU eram alunos de PR1 e assim sucessivamente.

3.2 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos utilizados para obtenção das informações foram: entrevista semiestruturada, observação-participante e análise documental. Assim, o presente estudo está em consonância com Bassey (*apud* ANDRÉ, 2013, p.99/100) quando aponta que:

[...] há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: *fazer perguntas* (e ouvir atentamente), *observar eventos* (e prestar atenção no que acontece) e *ler documentos*. [...] há um grande número de manuais indicando [...] como conduzir entrevistas, como elaborar roteiros de observação.

A inclusão de um instrumento adicional, a saber, o questionário, foi usado para cobrir uma lacuna de informações não fornecidas pela análise documental, o PPP da escola pesquisada.

3.2.1 Entrevista semiestruturada

Segundo Manzini (1990/1991, p.154):

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas a entrevistas [...]. Desse tipo de entrevista pode emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

A aplicação das entrevistas semiestruturadas é fundamentada pela opção metodológica qualitativa, pois favorece a aproximação entre a pesquisadora e o corpo docente que fizeram parte deste estudo.

Nesse intuito, mediante Apêndice A – um roteiro para nortear a entrevista –, a entrevista semiestruturada foi usada como fonte de coleta com as professoras selecionadas, que foram ouvidas quanto às suas percepções e práticas pedagógicas atendendo alunos com deficiência em salas de aula regular. O roteiro de entrevista foi feito para se obter a caracterização das docentes quanto à sua formação acadêmica, atuação profissional, formação para a atuação pedagógica em relação aos alunos com deficiência, a elaboração ou planejamento das aulas no processo de inclusão.

3.2.2 Observação-participante

A observação-participante ocorreu nas salas de aula regular em que há alunos matriculados com deficiência.

Conforme Ludke e André (2018, p.26): “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”

A utilização de um diário de campo, um instrumento básico de registro dos dados coletados, seguiu as orientações de Danna e Matos (2011). Portanto, os registros das observações foram descritos no diário de campo, preservando-se os detalhes e sujeitos observados no tempo e espaço, mediante um roteiro para nortear a observação. (Apêndice B)

Segundo Bodgan e Biklen (*apud* LUDKE E ANDRÉ, 2018, p.30):

[...] o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre “no campo”, ou seja, descrição dos sujeitos, [...] reconstrução dos diálogos, [...] descrições de locais, [...], descrição de eventos especiais, descrição das atividades, [...], os comportamentos do observador, [...]

Na concepção de Whyte (2005), sair a campo e conviver em um determinado contexto com os sujeitos que foram pesquisados são ações imprescindíveis no desenvolver das ideias que dizem respeito à realidade social estudada.

Para Gil (2004), a “observação-participante” não macula a objetividade científica quando é utilizada como instrumento de coleta de dados desde que o pesquisador se atente ao rigor metodológico que tem que seguir: o que observar, como observar, por que observar, etc.

Já Minayo (2013), ao refletir sobre as atividades em campo, pontua que “a observação-participante” tem um objetivo prático, pois permite ao pesquisador livrar-se de julgamentos e interpretações pré-concebidas, percebendo as questões importantes, que, gradativamente, vão aflorando, vão emergindo ao longo da pesquisa.

3.2.3 Análise documental

A caracterização dos alunos com deficiência foi feita por meio de análise documental, fichas individuais, fichas de matrícula, planos individuais através da professora do AEE relatórios das professoras regentes dos alunos com deficiência no ano de 2019.

Por meio da análise do PPP (análise documental) foi possível identificar as características da instituição pesquisada quanto às adequações físicas necessárias ao processo de inclusão. A análise documental destacou-se por ser uma fonte estável de dados.

Conforme as informações foram sendo coletadas, constatou-se que o PPP da instituição escolar não possuía informações atualizadas sobre a formação acadêmica dos docentes da escola, assim, optou-se pela utilização de um questionário para a coleta dessas informações.

3.2.4 Questionário

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.201), o “[...] questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Junto do questionário, apêndice D do presente estudo, deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa que será realizada, a relevância dela e a necessidade de obter respostas. Em média, segundo Lakatos e Marconi (2003), obtém-se vinte e cinco por cento de devolução com esse instrumento.

Sendo Gil (2004), a amostragem se deu por tipicidade ou intencionalidade que consistiu em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, pudesse ser representativo de toda a população, no caso da presente pesquisa, todos os docentes regentes de sala do ensino regular. Assim, mediante apêndice E, tendo a pesquisadora oferecido esse instrumento a todos os professores, obteve-se 24 devolutivas, de um total de trinta e quatro docentes regentes de sala, ou seja, 70% de retorno a partir daqueles que se propuseram ou se voluntariaram a responder o questionário.

3.3 Procedimentos para Coleta de Informações

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental do Vale do Paraíba que atende alunos com deficiência em salas de aula regular. Para a coleta de informações, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP/UNITAU) que tem a finalidade maior de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A presente dissertação, por meio do protocolo número 3.696.418, já foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (anexo D), a pesquisadora apresentou-a à Secretaria de Educação e Cidadania do Município, mostrando a declaração de confirmação de matrícula, comprovando ser aluna regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, fez a apresentação da pesquisa para a Secretária de Educação do município pesquisado. Dessa apresentação, e uma vez autorizada, um ofício foi enviado para a escola em que estava sendo feita a pesquisa dando ciência e autorização aos gestores da instituição a ser pesquisada. Em seguida, os gestores compartilharam com a comunidade escolar sobre a pesquisa e passou-se à coleta de informações.

Em um primeiro momento, foi feita a análise documental para o presente estudo. Logo no início da análise documental, a pesquisadora percebeu que o PPP da instituição pesquisada não possuía informações atualizadas sobre a formação dos docentes da escola, assim, foi acrescida ao estudo a aplicação de um questionário.

Esse questionário no *Google Forms* foi encaminhado para os 34 docentes no mês de fevereiro de 2020, isto é, apenas para os docentes em regência de classe, uma vez que o objetivo do presente estudo foi justamente investigar as práticas pedagógicas acerca da inclusão em classes de aula regular.

Após encaminhar o link do referido questionário por e-mail e em dois grupos de *WhatsApp*, obteve-se 21 retornos. Por mensagens privadas como segunda tentativa, obteve-se vinte e quatro retornos, o que equivale a setenta por cento do corpo docente da unidade escolar investigada. Participaram da pesquisa, respondendo ao questionário, 24 professores, contudo, ressalta-se que essa fase de coleta de informações teve por objetivo cobrir uma lacuna do instrumento inicial de coleta, a saber, a análise do PPP, o objetivo foi traçar uma caracterização dos professores que trabalhavam na instituição quanto à sua formação.

Posteriormente, passou-se à análise dos demais documentos que permitiram caracterizar os alunos com deficiência que foram observados no ano de 2020: a ficha de matrícula dos

alunos, os planos individuais da professora do AEE da escola no ano vigente, juntamente com relatórios feitos pelas professoras regentes desses alunos no ano de 2019. As observações-participantes que foram feitas do dia 02/03 a 16/03/2020 também auxiliaram a compor a caracterização dos alunos e cujo contexto será explicitado a seguir.

Após a composição dos documentos necessários para a caracterização dos alunos com deficiência, a pesquisadora apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

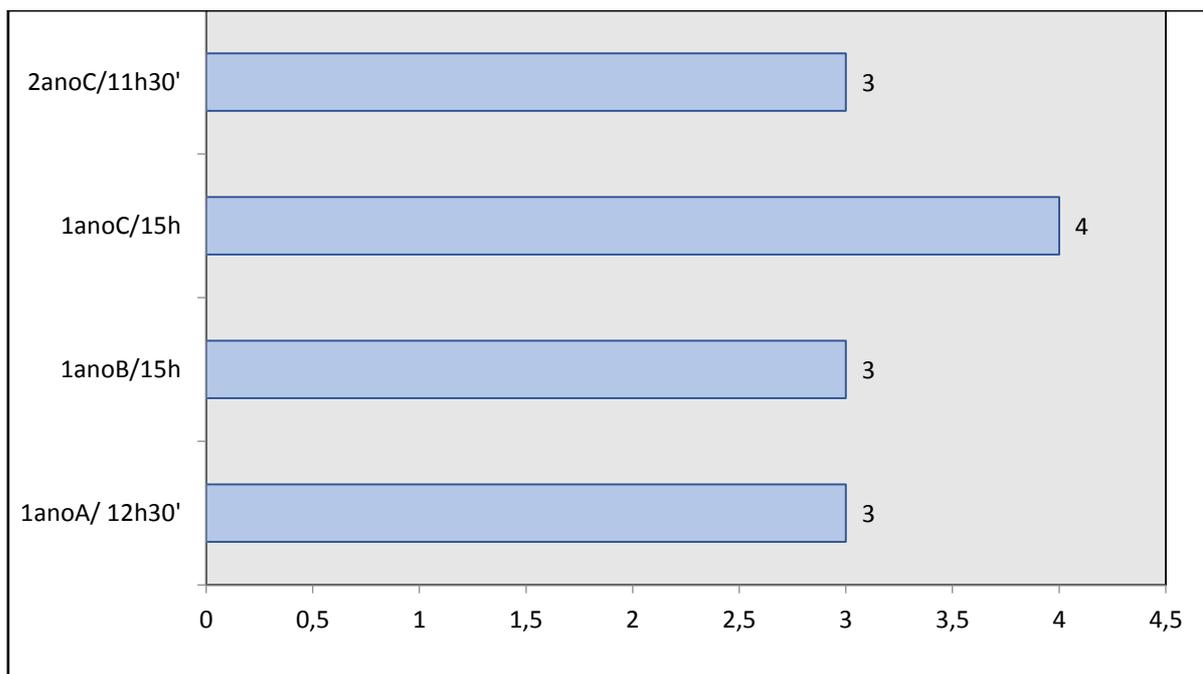
Na fase de coleta das informações: as observações participantes em salas de aula regular que atendiam alunos com deficiência e as entrevistas com as professoras regentes dos anos iniciais, há que se detalhar em que contexto essa coleta ocorreu.

Em virtude da pandemia causada pela Covid-19⁵, a coleta de informações obtidas pelas observações-participantes, que estava prevista para os meses de março e abril de 2020, foi realizada até o dia dezesseis de março, uma vez que as aulas presenciais na escola em estudo e em todas as instituições escolares, a partir do dia dezoito de março, tiveram que ser suspensas.

A escola pesquisada só retornou com aulas remotas a partir do dia 03 de junho de 2020, sendo os professores regentes da unidade escolar em estudo responsáveis por abastecer uma plataforma digital com atividades *on line* para os alunos realizarem em casa. Fez-se necessário, por conta da pandemia, o distanciamento social e as aulas normais, com professores e alunos presentes, foram interrompidas.

Considerando-se que a fase de coleta ocorreu dentro do contexto que foi apontado, nas observações-participantes, obteve-se um total de 13 vezes em que as quatro salas que fizeram parte do estudo foram observadas, discriminando-se, na figura a seguir, quantas vezes e por quanto tempo cada sala foi observada:

⁵ A **COVID-19** é uma doença causada pelo coronavírus **SARS-CoV-2**, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria dos pacientes com COVID-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e desses casos aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório) (BRASIL,2020).

Figura 9 – Quantidade de observações-participantes nas salas de aula

Fonte: A autora.

Foram realizadas observações participantes em quatro salas: no 1º ano A, foram três vezes, totalizando doze horas e trinta minutos (dias 02/03, 05/03 e 10/03/2020); no 1º ano B, três vezes, totalizando quinze horas de observação (dias 03/03, 06/03 e 11/03/2020); no 1º ano C, quatro vezes, obtendo-se quinze horas de observação (dias 04/03, 09/03, 12/03 e 13/03) e no 2º ano C, três vezes, obtendo-se onze horas e trinta minutos horas de observação (dias 02/03, 04/03 e 16/03/2020).

O 1º ano C foi a sala em que mais se realizou observações-participantes porque os horários das observações não coincidiram com as aulas de Educação Física. As informações coletadas na observação-participante foram obtidas através de um diário de campo como forma de protocolo de registro, em consonância com Danna e Matos (2011) e contemplou os seguintes itens: objetivo da investigação, data da observação, horário da observação, diagrama da situação, relato do ambiente físico, descrição do sujeito observado, relato do ambiente social e registro propriamente dito.

No tocante às entrevistas, por conta do contexto imposto pela pandemia outrora mencionado, as professoras regentes alfabetizadoras dos anos iniciais forneceram à pesquisadora as entrevistas por meio digital nos dias 02/04/2020 (duas professoras dos primeiros anos), 06/04/2020 (uma professora do segundo ano) e 08/04/2020 (uma professora do primeiro ano) em horas previamente estabelecidas através do *WhatsApp*. Três professoras

requisitaram à pesquisadora que as entrevistas fossem feitas por chamada telefônica, por se sentirem mais à vontade e uma professora disse que preferiria que a entrevista fosse feita por chamada de vídeo. Assim, as entrevistas feitas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

3.4 Procedimentos para Análise de informações

Em um primeiro momento, foi feita a análise documental para o presente estudo. A análise documental (ficha de matrícula, fichas individuais, planos individuais do AEE, análise do PPP da escola, relatórios feitos pelas professoras regentes desses alunos no ano de 2019) permitiu traçar a caracterização do aluno com deficiência, e também caracterizar a estrutura física da instituição pesquisada no que se refere à inclusão. A análise das informações do questionário, instrumento aplicado para cobrir a lacuna do PPP da escola, permitiu traçar a caracterização dos professores regentes que trabalhavam na escola.

Posteriormente, passou-se à análise das informações coletadas na observação-participante que foi feita de acordo com as orientações de Danna e Matos (2011) e Manzini (2004), organizadas em categorias e subcategorias, primando-se pela análise qualitativa das informações coletadas.

Em seguida, foram realizadas as entrevistas com as docentes que participaram do presente estudo e estas foram transcritas. Para se preservar as participantes da pesquisa, foram utilizadas letras para designar as docentes.

As informações obtidas por meio das entrevistas foram analisadas pela “Análise de Conteúdo”, sistematizada por Bardin (2011) e expressa a partir de elementos quantitativos, inferências e interpretação dos resultados. A “Análise de Conteúdo” é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reprodutíveis e válidas que se podem aplicar dentro de um contexto. Como ferramenta, sua finalidade consiste em proporcionar conhecimentos, novas interpretações, novas formas de fazer e um guia prático para a ação.

De acordo com Bardin (2011, p.48), trata-se de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (2011) afirma que é necessário considerar o conteúdo e as verdadeiras significações daquilo que está por trás das palavras transcritas, que demandam dedicação por parte do pesquisador.

A análise de dados, segundo Bardin (2011, p.125), “[...] foi organizada em três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

Segundo Bardin (2011, p.125):

[...] a pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

E ainda em conformidade com Bardin (2011, p.125):

Geralmente, esta primeira fase possui três missões; a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. [...] a pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. [...] Geralmente, esta primeira fase possui três missões; a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Em consonância com a autora, num segundo momento, passou-se à exploração do material que é a aplicação sistemática das decisões tomadas. “Esta fase longa e fastidiosa consiste essencialmente em operações de codificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p.131).

Para Franco (1986) é prudente a codificação das unidades de análise para que essas não se percam na diversidade do material trabalhado. Codificar é a etapa por meio da qual os dados brutos são transformados de maneira sistemática em categorias e que permitam posteriormente a discussão precisa das características significativas do conteúdo.

Para Bardin (2011, p.133): “A organização da codificação compreende três escolhas (no caso de uma análise quantitativa e categorial): - O recorte: escolha das unidades; - A enumeração: escolha das regras de contagem; - A classificação e a agregação: escolha das categorias”.

Ademais, Bardin ainda salienta que em um terceiro momento, passou-se ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação – “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” (BARDIN, 2011, p.131).

E Bardin segue esclarecendo que: “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (p.131).

Para Campos (2004, p.614):

Fazer uma abordagem do método de análise de conteúdo, significa demonstrar sua versatilidade, mas também seus limites enquanto técnicas. Vislumbramos assim, que o desenvolvimento deste método passa invariavelmente pela criatividade e pela capacidade do pesquisador qualitativo em lidar com situações que, muitas vezes, não podem ser alcançadas de outra forma. De qualquer maneira é uma importante ferramenta na condução da análise dos dados qualitativos, [...]

Pautando-se em Franco (1986) e Campos (2004), há que se considerar a “Análise de Conteúdo” (BARDIN, 2011) como um demonstrativo de habilidade por parte do pesquisador para lapidar resultados brutos obtidos pelos instrumentos e transformá-los, mediante inferências, em informações significativas e relevantes acerca da temática em investigação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e discussão dos resultados foram fundamentadas teoricamente com referenciais escolhidos para a temática, dialogando com as informações obtidas através da análise documental, entrevistas, questionário, registros no diário de campo colhidos na observação participante nas salas de aula.

Sendo assim, as informações resultaram em três grandes categorias, cada uma delas com suas subcategorias respectivas: **APRESENTAÇÃO GERAL DAS INFORMAÇÕES DA PESQUISA**, **CARACTERIZAÇÃO** (Da escola, Dos professores da escola, Das professoras regentes entrevistadas, Dos alunos com deficiência da escola pesquisada); **A GESTÃO DE SALA DE AULA E A PRÁTICA** (Planejamento das aulas para os alunos com deficiência, Adaptação curricular para os alunos com deficiência, Práticas em salas de aula regular para os alunos com deficiência, Os diagramas das salas de aula observadas, Participação, socialização e aprendizagem dos alunos com deficiência, Troca de experiências entre as professoras pesquisadas em relação aos alunos com deficiência); **O PROCESSO INCLUSIVO NA SALA DE AULA REGULAR** (Os desafios enfrentados pelas docentes frente a alunos com deficiência, A percepção das professoras regentes alfabetizadoras acerca da inclusão).

APRESENTAÇÃO GERAL DAS INFORMAÇÕES DA PESQUISA

O presente estudo teve como objetivo geral investigar as percepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais acerca da inclusão. Estavam previstas a entrevista semiestruturada, a observação-participante e a análise documental como instrumentos de coleta de informações para a presente dissertação em um primeiro momento.

Como já fora mencionado, o PPP da instituição pesquisada não possuía informações atualizadas sobre a formação dos docentes regentes da escola, logo, foi acrescida ao estudo a aplicação de um questionário. Participaram da pesquisa, respondendo ao questionário, 24 professores, contudo, ressalta-se que essa fase de coleta de informações teve por objetivo cobrir uma lacuna do instrumento inicial de coleta, a saber, a análise do PPP, o objetivo foi traçar uma caracterização dos professores que trabalhavam na instituição. Essa caracterização será apresentada na seção 4.1.2 da presente dissertação.

4.1 CARACTERIZAÇÃO

Esta categoria propôs-se a apresentar as características da escola em estudo, dos professores da escola, das professoras regentes alfabetizadoras que participaram da pesquisa e dos alunos com deficiência matriculados nas salas de aulas das professoras entrevistadas.

4.1.1 Caracterização da escola

A caracterização da escola foi feita com as informações advindas durante a análise do PPP da instituição escolar do ano de 2019, uma vez que o PPP do ano de 2020 ainda não havia sido homologado.

A escola foi inaugurada em 1980, mediante decreto-lei 3.344 de 18/06/80, pertence à Divisão Regional de Ensino do interior do Estado de São Paulo, o reconhecimento da escola se fez mediante portaria CEE 21.82 de 13/05/82, diário oficial do dia 25/05/82.

A equipe de gestão da escola conta com: diretor, assistente de direção, orientador de escola educacional, orientador de escola pedagógico.

O horário de funcionamento da escola é das 7h às 17h30, atendendo no período da manhã os Anos Finais das 7h às 12h15 e os Anos Iniciais das 12h30 às 17h30. O horário de atendimento ao público acontece das 7h às 11h e das 12h30 às 15h30.

A escola possui 831 alunos distribuídos em dezessete salas de aula: 1A,B,C; 2A,B,C; 3A,B,C; 4A,B,C; 5A,B,C (Anos Iniciais) no período da tarde e 6A,B,C; 7A,B,C; 8A,B,C; 9A,B,C (Anos Finais) no período da manhã. As salas de um a oito são amplas, as salas quatorze e quinze são as maiores da unidade escolar, as salas nove, dez, onze e doze são bem menores, se comparadas às demais salas citadas. Iniciando as obras no final de 2019, no mês de fevereiro, foram entregues duas novas salas, a saber, a dezesseis e a dezessete, ambas de tamanho similar às salas de um a oito.

O grupo de docentes compõe-se de trinta e sete professores, sendo dezesseis professores dos Anos Iniciais e dezoito dos Anos Finais e três professores de apoio (Sala de Recursos Multifuncional, segundo professor alfabetizador e professor de Apoio Psicopedagógico).

A escola possui uma sala de informática, uma sala de leitura, sala de professores, sala da direção com a sala de coordenação, sala de HTC (Horário de Trabalho Coletivo), secretaria, cantina, cozinha, refeitório para alunos, refeitório para professores, a sala de SRM, sala de Apoio Psicopedagógico Institucional, uma quadra coberta, uma quadra aberta, cinco banheiros

(dois na sala dos professores - masculino e feminino, um na sala de direção, dois para os alunos, um para as meninas, sendo um adaptado e um para os meninos), almoxarifado, um palco junto ao refeitório para alunos, um parque infantil, vestiários, bicicletário.

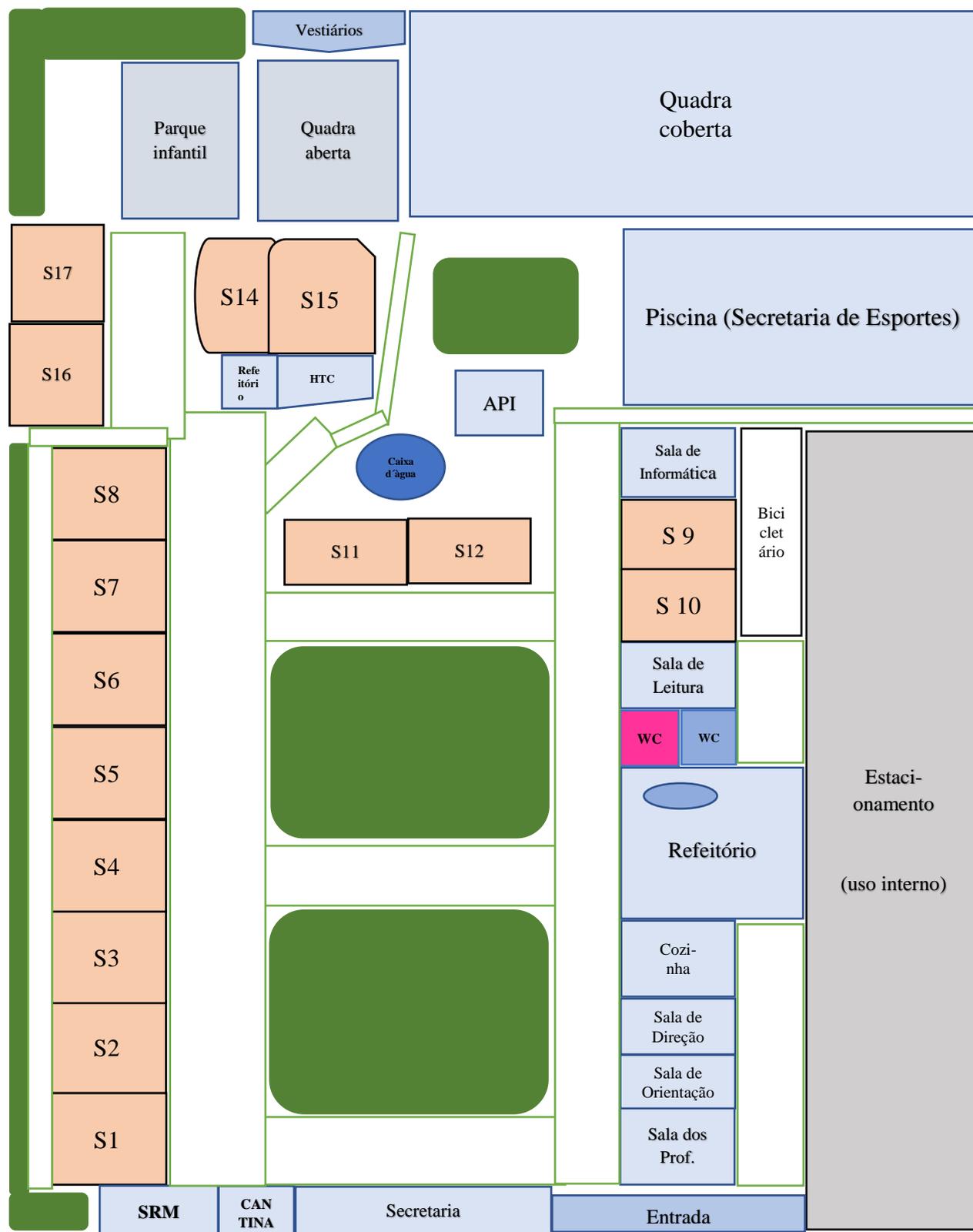
Duas grandes áreas verdes entrecortam a escola, uma delas separa as salas de aula principais de um a quatro das outras dependências da escola, a outra área separa a sala de aula seis das salas nove e dez, ficando de frente às salas onze e doze. As demais áreas verdes ficam perto da quadra coberta, perto do parque infantil e ao fundo das salas de um a oito.

Ressalta-se que para a entrada na escola e o acesso a todas dependências da unidade escolar, há rampas para os alunos com deficiência que se utilizam de cadeira de rodas. Desde a inserção dos alunos com deficiência na unidade escolar em estudo, houve reformas arquitetônicas, a saber, a construção de rampas, retirada de desníveis em todas as áreas da escola em consonância com o que foi estabelecido no Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004:

Art. 20. Na ampliação ou reforma das edificações de uso público ou de uso coletivo, os desníveis das áreas de circulação internas ou externas serão transpostos por meio de rampa ou equipamento eletromecânico de deslocamento vertical, quando não for possível outro acesso mais cômodo para pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT (BRASIL,2004).

No terreno da escola, há uma piscina pertencente à Secretaria de Esportes do município, destinada à prática de atividades físicas pela comunidade, mas não destinada ao uso dos alunos dentro horário escolar. A seguir, apresenta-se a planta baixa da escola pesquisada:

Figura 10 – Planta baixa da escola pesquisada



Legenda:

- Corredores
- Área verde

Fonte: A autora.

A escola é pública municipal urbana, localizada na zona sul de uma cidade do interior de São Paulo e atende a um público de classe média, baixa e alta. Os estudantes, na sua maioria, residem em bairros próximos à escola.

De acordo com o PPP, os valores humanos desenvolvidos na escola são: a ética, a solidariedade, o respeito, a afetividade, a união.

A escola tem como metas instrumentalizar o aluno para: ler com domínio diferentes tipos de textos correspondendo a leitura em diferentes objetivos, escrever textos adequados à situação comunicativa com coerência, coesão e ortograficamente corretos, demonstrar habilidades na comunicação dos conceitos matemáticos, levantando hipóteses e utilizando os procedimento de cálculo mental e convencional bem como as representações gráficas, apropriar-se de diferentes fontes tecnológicas e utilizá-las com eficácia na construção do conhecimento, incentivar os nossos alunos a participarem ativamente e com criticidade do desenvolvimento sustentável da comunidade local e sociedade como um todo, adotando valores éticos e de responsabilidade social, propiciar a participação da comunidade a participar da vida escolar dos filhos e estabelecer parcerias com outros segmentos.

Essas metas têm sido trabalhadas ao longo do ano, primando pelas adequações de estratégias em concordância com o Currículo Paulista (BRASIL, 2019) e a BNCC (BRASIL, 2017).

De acordo com o PPP (2019, p.26):

[...] a educação especial deve se dar por estudo de caso, cujas estratégias devem ser: conhecer e analisar as necessidades dos alunos atendidos pelo AEE e API (Atendimento Psicopedagógico Institucional), refletir sobre as propostas de aprendizagem para esses alunos e adequações no PEI (Plano de Ensino Individual) com os professores dos Anos Iniciais e Finais através de estudos de caso e orientações com as especialistas do AEE e API duas vezes por bimestre.

Nos relatos das professoras regentes alfabetizadoras do presente estudo, elas pontuaram que as orientações com as professoras especialistas são raras (duas vezes por bimestre) para dar conta das necessidades dos alunos com deficiência que frequentavam as salas de aula regular. Pontuaram que essas orientações deveriam acontecer mais vezes para atender aos alunos com deficiência a contento.

Assim, a falta de articulação entre o “professor generalista” e o “professor especialista” (BUENO,2011) corrobora com o estudo de Moscardini (2011) em que pontuou em sua investigação um certo distanciamento entre o ensino regular e a Sala de Recursos Multifuncional.

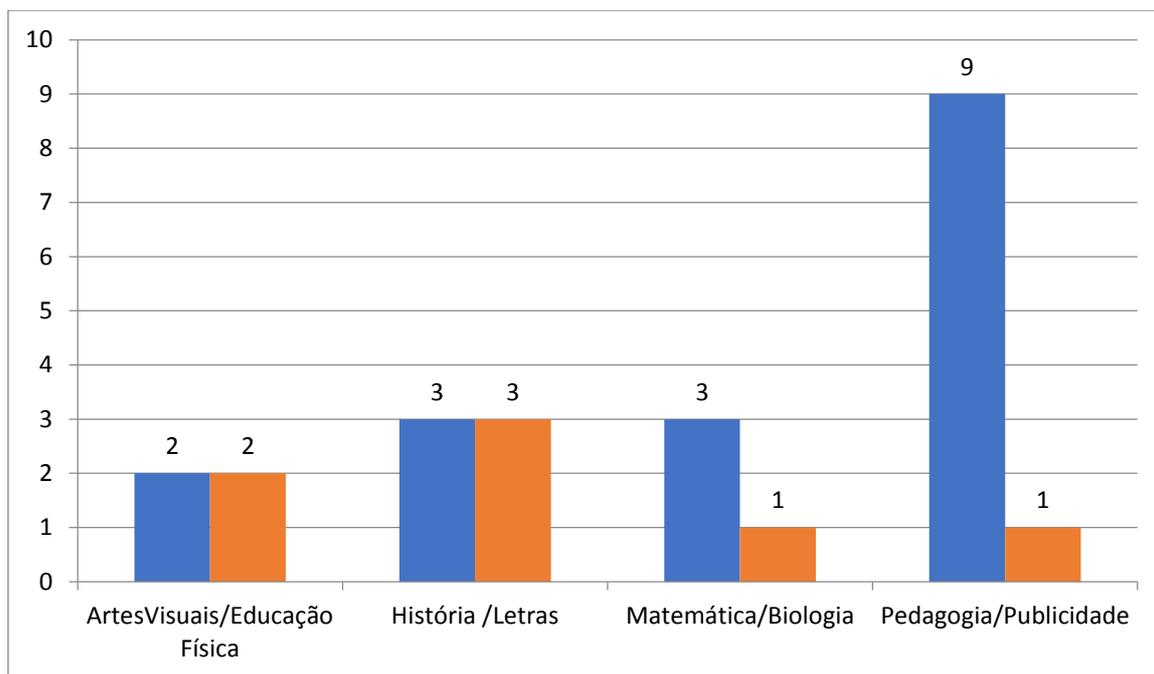
Em contraposição ao estudo de Moscardini (2011), Zerbato (2014), Buss; Giacomazzo (2019) apontaram que o ensino colaborativo ou “coensino” (ZERBATO, 2014) é um tipo de prestação de serviço de apoio no qual um professor do ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes e que pode vir a facilitar a articulação entre o professor regente e o professor da SRM.

No que diz respeito à formação continuada, o PPP aponta para estudos, planejamento conjunto, discussões da prática, troca de experiência, palestras, cursos, socializando dúvidas e saberes entre os docentes.

Nos relatos das professoras regentes participantes da pesquisa, a maior parte delas sinalizou não haver um momento para que se discuta a prática, socializando saberes entre as docentes, somente em momentos informais é que essas trocas aconteciam.

4.1.2 Caracterização dos professores da escola

O grupo de docentes compõe-se de trinta e sete, sendo dezesseis professores dos Anos Iniciais e dezoito dos Anos Finais e três professores de apoio (Sala de Recursos Multifuncional, segundo professor alfabetizador e professor de Apoio Psicopedagógico). Responderam ao questionário, outrora mencionado 24 professores da escola cuja formação inicial está apresentada na figura a seguir:

Figura 11 – Formação inicial dos professores da escola

Fonte: A autora.

Pelo gráfico, notou-se que a formação inicial em Pedagogia predominou na escola, uma vez que a maior parte dos professores que responderam ao questionário pertencia aos Anos Iniciais: 62,5%, já os Anos Finais corresponderam a 37,5% dos docentes que participaram desse instrumento de coleta de informações.

Questionados sobre o ano de conclusão da primeira graduação aos docentes da escola, obteve-se as seguintes informações: seis docentes com um longo tempo no magistério, tendo se formado no período de 1987 a 1999; no período de 2001 a 2010, quinze docentes fizeram a primeira graduação, um tempo médio no magistério e no período de 2010 a 2016, cinco docentes fizeram a primeira graduação, um tempo mais breve no magistério.

O curso de Pedagogia é predominante como segunda graduação entre os professores da escola. Em Arte, apenas um professor; em História, apenas um professor assim como em Letras, entretanto em Pedagogia, dez professores a possuem como segunda graduação. Trinta e oito por cento dos professores da instituição possuíam a segunda graduação.

Questionados sobre a primeira pós-graduação, 55% dos professores da escola possuíam a primeira pós-graduação, essa porcentagem caiu bastante em relação à segunda pós graduação: seis professores possuíam pós graduação, o que equivale a 17% do corpo docente da instituição escolar pesquisada. Em cursos Stricto Sensu, a porcentagem de professores da escola que já concluíram corresponde a 11,8%, porcentagem que revela uma queda, se comparada à

porcentagem dos professores que possuíam a segunda graduação (38%) e à porcentagem de professores que possuíam a primeira pós-graduação (55%).

Tendo traçado a caracterização dos professores da instituição pesquisada quanto à formação, passou-se a seguir à caracterização das professoras regentes alfabetizadoras da instituição pesquisada, objetivo principal do presente estudo. O número de professoras alfabetizadoras regentes de sala da escola totalizava seis, entretanto, apenas quatro dentre as seis professoras atendiam alunos com deficiência.

4.1.3 Caracterização das professoras regentes entrevistadas

O presente estudo foi desenvolvido com a participação de quatro professoras regentes alfabetizadoras dos anos iniciais, três professoras dos primeiros anos e uma professora do segundo ano. Os critérios usados para participarem da pesquisa foram: ser professora alfabetizadora regente dos Anos Iniciais; ter em sua classe regular alunos com deficiência, aceitar participar da pesquisa concedendo uma entrevista sobre o tema do estudo e permitir a realização de sessões de observação em sua sala de aula.

Conforme estabelecido no TCLE, a identidade das professoras foi mantida em sigilo.

A fim de apresentar as participantes deste estudo, dispôs-se a figura a seguir com a caracterização das professoras que atenderam aos critérios estabelecidos para a realização da pesquisa:

Quadro 5 - Descrição das características das professoras participantes da pesquisa

| Participante | Idade | Formação/Ano de Conclusão Pós-graduação/Ano de Conclusão | Tempo de experiência docente /tempo de docência na Unidade Escolar | Regime de trabalho / função exercida | Número de alunos em sala/ Número de alunos com deficiência |
|--------------|-------|--|--|--------------------------------------|---|
| PR1 | 49 | Pedagogia/95 Psicopedagogia/2008 | 30/8 | Efetiva/ professora do Primeiro Ano | 30/2 |
| PR2 | 49 | Pedagogia/97 Educação Especial/2009 | 31/18 | Efetiva/professora do Primeiro Ano | 30/1 |
| PR3 | 58 | Matemática/2004 e Pedagogia/2009 Alfabetização e Letramento/2013 e Psicopedagogia/2016 | 8/3 | Efetiva/ professora do Primeiro Ano | 30/2 |
| PR4 | 39 | Pedagogia/2008 | 20/1 | Efetiva/ professora do Segundo Ano | 30/1 |

Fonte: A autora.

Como se pôde observar, a idade entre as participantes da pesquisa variou entre trinta e nove e cinquenta e oito anos, o tempo de experiência docente variou entre oito anos e trinta e um anos.

O tempo de experiência docente é discutido por Tardif (2014, p.61) que o define como: “saberes profissionais [...] plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser” do professor.

As professoras PR1 e PR2 possuíam um longo tempo de experiência docente, a professora PR3, apesar de possuir apenas oito anos de tempo de experiência, foi a que mais fez cursos tanto na formação inicial quanto cursos de pós-graduação, somente a professora PR4

caracterizou-se por ter somente a formação inicial. Nos relatos das entrevistas, as professoras PR1, PR2 e PR3 expuseram ser referência em sala para o aluno com deficiência, o que se contrapôs com o relato da professora PR4 que expôs não ser referência para seu aluno, apesar de possuir 20 anos de experiência docente, isto é, o tempo de experiência não se traduz em um “saber-fazer e em um “saber- ser” (TARDF,2014) do professor, uma vez que esses saberes da profissão docente são “heterogêneos” (TARDIF, 2014).

Ademais, as especificidades do conhecimento profissional do professor decorrem de outros fatores, sejam eles pessoais ou profissionais. A esse respeito, Roldão (2007, p.97) salienta que:

As dificuldades na clarificação da especificidade do conhecimento profissional docente resultam de vários factores. Entre esses factores conta-se a própria complexidade da função, [...] outros factores de complexidade ligam-se à inevitável miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente [...]

Todas as participantes da pesquisa relataram nas entrevistas que queriam ser professoras dos Anos Iniciais e, embora, a participante PR3 tenha iniciado a carreira docente nos Anos Finais em 2004, em 2009, optou por fazer Pedagogia para trabalhar com os Anos Iniciais, isto é, a opção pela carreira docente das professoras PR1, PR2, PR3 e PR4 se mesclava com uma motivação pessoal - o querer ser professora - com a motivação profissional de opção pela carreira propriamente dita.

As fragilidades quanto à formação inicial dos professores que fizeram Pedagogia para atuar nos Anos Iniciais foram apontadas por Gatti (2010), cuja ampla pesquisa constatou que o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, as disciplinas referentes à formação profissional preocupavam-se com as justificativas sobre o porquê ensinar, mas de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Esses aspectos em relação às fragilidades do curso de Pedagogia foram corroborados pela pesquisa de Barbosa e Vitaliano (2013).

A esse respeito, Barreto (2015, p. 687)) salienta que:

[...] Nos modelos de formação de professores prevalecem arquétipos que remontam aos períodos fundacionais dos sistemas de ensino e explicam a permanência de desequilíbrios históricos na composição dos currículos das licenciaturas. Apesar das muitas reformas educacionais, mantém-se basicamente inalterada a formação excessivamente genérica nos cursos de Pedagogia, agravada pelo fato de que eles pretendem preparar ao mesmo tempo professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, especialistas em educação, diretores e supervisores.

Corroborando com Gatti (2010), Barbosa; Vitaliano (2013) e Barreto (2015), Tardif e Lessard (2014) chamam a atenção para o fato de que o magistério não pode ser considerado como uma ocupação secundária e sim prioritária e pontuam que os professores da educação básica são um setor vital e essencial nas sociedades contemporâneas e que “a formação profissional docente é um processo contínuo, com data marcada para o início, mas nunca para o final. E seria ideal que todos os professores fossem convidados a refletir sobre sua própria prática, sendo pesquisadores de sua própria ação” (VILELA; BENITE,2010, p.591).

Ademais, na proposta do Plano Nacional de Educação (PNE,2014/2024), foram estabelecidas vinte metas para mudanças nas políticas educacionais do país, dentre elas, a formação dos profissionais do magistério e a melhoria da qualidade da educação (BRASIL,2014), metas essas que se cumpridas, promoverão mudanças positivas no aspecto formativo dos professores da Educação Básica, sobretudo daqueles que trabalham nos anos de alfabetização.

Discute-se, além da formação inicial, também uma formação específica para a atuação do professor regente de sala de aula para atuar com os alunos com deficiência. As participantes PR1, PR2 e PR3 buscaram por uma pós-graduação mais direcionada a esses alunos em diferentes épocas, a saber, 2008, 2009 e 2016, respectivamente, mas todas elas buscaram por essa especialização com recursos próprios. Somente a participante PR4 não obteve essa formação específica.

Assim, sem terem tido essa formação continuada em serviço, aspecto corroborado pelas entrevistas feitas com as professoras, isso releva uma falha nesse aspecto que se correlaciona com diversas pesquisas que pontuaram que os docentes que atuam com os alunos com deficiência em salas de aula regular não se sentem preparados para lidar com as especificidades pedagógicas dos alunos com deficiência (PRIETO, 2007; BRIANT, 2008; REGIANI, 2009; RODRIGUES, 2013; VARGAS, 2013; PIOVEZANI, 2013; BARBOSA; VITALIANO, 2013; PREVIATO, 2016; JARDILINO; DINIZ, 2019).

Todas as participantes eram professoras efetivas, as participantes PR1, PR2, PR3 eram professoras dos Primeiros Anos e a participante PR4 era professora do Segundo Ano.

Atendiam o mesmo número de alunos em sala: trinta alunos. O número significativo de alunos nas salas de aula regular que atendem alunos com deficiência também foi pontuado na pesquisa de Barros, Silva e Costa (2015) e Previato (2016).

Tardif e Lessard (2014, p.131) salientam a esse respeito: “De maneira geral, as classes menos numerosas são privilegiadas pelos professores porque sua carga de trabalho torna-se menor e, sobretudo, eles podem dar mais atenção a cada aluno”. A participante PR3 atendia

dois alunos com deficiência e as participantes PR1, PR2 e PR4 atendiam um aluno com deficiência nas suas respectivas salas. Todas as participantes em seus relatos de entrevista pontuaram ser muito difícil lidar com uma sala numerosa e atender ao(s) aluno(s) com deficiência(s).

4.1.4 Caracterização dos alunos com deficiência da escola pesquisada

Levando-se em consideração que este estudo teve como objetivo investigar as percepções e práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras acerca da inclusão nos anos iniciais, apresenta-se o quadro a seguir que possui as características dos alunos com deficiência. As informações coletadas na caracterização dos alunos foram obtidas através da ficha de matrícula dos alunos, dos planos individuais da professora do AEE da escola no ano de 2020, juntamente com relatórios feitos pelas professoras regentes desses alunos no ano de 2019. Os relatos das professoras participantes da pesquisa e informações do diário de campo durante as observações-participantes no mês de março de 2020 também auxiliaram a compor a caracterização dos alunos da escola em estudo.

Ressalta-se que a nomenclatura usada para nomear os alunos corresponde à letra “A” seguida do número que variou de 01 a 04, correspondente ao número designado às professoras regentes, seguidas das duas primeiras letras dos nomes dos referidos alunos. Dessa forma, o aluno A1JO e A1JU eram alunos de PR1 e assim sucessivamente:

Quadro 6 – Diagnóstico dos alunos com deficiência matriculados nas salas de aula das professoras regentes alfabetizadoras participantes da pesquisa

| Aluno | Idade/Sexo | Ano que frequenta | Características dos Alunos |
|-------|------------|-------------------|---|
| A1JO | 7/ M | Primeiro Ano | Deficiência Física e Paralisia Cerebral |
| A1JU | 7/F | Primeiro Ano | Transtorno do Espectro Autista |
| A2JE | 6/M | Primeiro Ano | Paralisia Cerebral e Deficiência Múltipla |
| A3DA | 7/M | Primeiro Ano | Síndrome de Asperger. |
| A3RA | 7/M | Primeiro Ano | Deficiência Intelectual |
| A4KE | 8/M | Segundo Ano | Transtorno do Espectro Autista |

Fonte: A autora.

A figura acima revelou um número diferenciado de alunos com deficiência nas salas de aula observadas. A professora PR1 do Primeiro Ano possuía dois alunos com deficiência em sua sala de aula regular: um aluno com deficiência física e paralisia cerebral e uma aluna com Transtorno do Espectro Autista, a professora PR2 possuía apenas um aluno com deficiência que apresentava paralisia cerebral e deficiência múltipla, a professora PR3 possuía dois alunos com deficiência: um com Síndrome de Asperger e um com Deficiência Intelectual e a professora PR4 possuía um aluno com deficiência que apresentava Transtorno do Espectro Autista.

O aluno A1JO da professora PR1 precisava de ajuda para colocá-lo na cadeira de rodas para a realização das atividades e para se locomover. O adulto devia ficar atento às necessidades do estudante: oferecer água, ver se precisava trocar a fralda. Quando observado, não apresentava deficiência intelectual, seu aspecto cognitivo era preservado, comunicando-se através do olhar e do sorriso. Realizava as atividades em sala de aula com o auxílio de uma estagiária. Nas sessões de observação, o aluno A1JO, sempre com auxílio, participava das mesmas atividades dadas aos demais alunos de sua sala.

A aluna A1JU da professora PR1 iniciou os estudos na escola sem laudo médico no ano de 2019, porém, a professora PR1 a encaminhou, mediante relatório feito na escola, para a SRM pois notava que a aluna apresentava dificuldade na articulação da fala e se concentrava muito

pouco nas atividades que realizava. Em abril de 2020, foi emitido o laudo médico da aluna, diagnosticando-a com Transtorno do Espectro Autista. A aluna A1JU, quando observada, atendia quando chamada e realizava ordens verbais simples. Reconhecia as letras e reconhecia e escrevia o próprio nome, participava das mesmas atividades dadas para os demais de sua sala com auxílio de uma estagiária.

O aluno A2JE é cadeirante, necessitando de acompanhamento e cuidados para atividades diárias. Apresentava atraso na linguagem e atraso intelectual. Segundo dados obtidos no PI do aluno, sempre com auxílio da estagiária, o aluno A2JE fazia suas refeições, ela cortava em pedaços pequenos a carne ou alimentos sólidos e usava fralda, necessitando de troca. Na sala de aula, quando observado, precisava de adaptações para suas necessidades e necessitava de horário reduzido. Permanecia por pouco tempo em sala, desconcentrando-se e se mostrando irritado, quando isso acontecia, o aluno precisava ficar fora da sala e ficava no laboratório de informática, utilizando-se de jogos pedagógicos e sonoros, segundo o relato da professora estagiária.

O aluno A3DA, segundo dados coletado no PI do aluno, apresentava atraso de aquisição da fala e linguagem, prejuízo qualitativo na interação interpessoal, ausência de funcionalidade no brincar com comportamento estereotipado. Expunha sentimentos com clareza e coerência, mas apresentava dificuldade no contato visual. Frustrava-se em situações onde houve competição como jogos ou quando não conseguia realizar alguma atividade. Nas sessões de observação, o aluno participava das mesmas atividades dadas para os demais alunos de sua turma, realizando-as com o auxílio de uma estagiária.

O aluno A3RA, conforme dados coletados no PI do aluno, nasceu com toxoplasmose, fazendo tratamento. Sua fala e coordenação foram comprometidas, tendo dificuldade de escrever e precisava de ajuda para se alimentar, apresentava a visão com miopia, usando cinco graus em cada vista e cicatriz nas duas vistas devido à toxoplasmose. Reconhecia seu nome, objetos e animais. Apresentava resistência e falta de concentração para realizar as atividades propostas, mas gostava de ouvir histórias, artes e gostava de músicas e brinquedos sonoros. Necessitava, nas sessões de observação, de intervenções pontuais e estratégias diferenciadas para realizar as atividades que todos os demais alunos de sua sala realizavam, sempre acompanhado de uma estagiária.

O aluno A4KE, em consonância com o PI do aluno, apresentava um quadro de atraso no desenvolvimento psicomotor global, atraso na linguagem, dificuldade de se organizar no espaço. Também apresentava desordem na elaboração das ações e desordem no processo sensorial. Compreendia as ordens simples, comunicando-se através de gestos e palavras. Era

acompanhado por uma estagiária. Quando observado, o aluno A4KE, mostrou-se, nos momentos em que ficava em sala, interagir com os colegas de classe. Nas sessões de observação, o aluno A4KE, o aluno apresentava dificuldade em se concentrar nas atividades dadas em sala, sempre acompanhado por uma estagiária, realizava atividades diferenciadas das dadas para o restante da sala. Em algumas aulas, conseguia fazer as mesmas atividades, em outras, não.

4.2 A GESTÃO DE SALA DE AULA E A PRÁTICA

Esta categoria propôs-se a apresentar a maneira como as professoras entrevistadas planejavam as aulas para os alunos com deficiência, a adaptação curricular para esses alunos, as práticas em salas de aula regular utilizadas com esse alunado. Em relação às práticas, dispôs-se uma subcategoria apresentando o espaço físico de cada uma das salas observadas. Para a análise das práticas, foi utilizado o material coletado nas entrevistas e nas sessões de observação.

Posteriormente, dispôs-se a socialização, participação, aprendizagem dos alunos com deficiência e a troca de experiências entre as professoras regentes que participaram da pesquisa.

4.2.1 Planejamento das aulas para os alunos com deficiência

Uma das questões pertinentes à presente investigação foi como as professoras regentes alfabetizadoras planejavam suas aulas para os alunos com deficiência.

Para proceder à análise das entrevistas, apêndice C, utilizou-se da “Análise de Conteúdo” de Bardin (2011), nesta subcategoria, a unidade de análise foi: “conhecer o aluno”.

Questionada sobre o planejamento das aulas, a participante PR1 assim se posicionou:

Então, primeiro, eu preciso conhecer o meu aluno, que materiais eu posso usar né, porque o meu, por exemplo, eu não posso usar qualquer tipo de material, porque ele é um aluno que coloca as coisas na boca, não tem controle motor, aí eu tento fazer as atividades que ele consiga, de acordo com as limitações dele e que esteja no meu planejamento, eu associo, eu uso os dois, né, para fazer com que ele consiga até as limitações dele.

Pelo relato da professora PR1, pôde-se depreender que ela apontou, antes de qualquer menção ao planejamento, a necessidade de se conhecer o aluno com deficiência e as especificidades para se trabalhar com ele, sinalizando que não era qualquer tipo de material que ela poderia utilizar com o aluno, pois o educando levava tudo à boca.

Essa necessidade de se conhecer o aluno foi corroborada pela fala da professora PR2: “[...] então assim dependendo de cada criança que a gente vai conhecendo aos pouquinhos, a gente vai tentando adequar [...]” Assim, o ajuste adequado ao aluno com deficiência foi obtido pela professora PR2 através do contato gradativo com o aluno: “conhecendo aos pouquinhos”.

Em consonância com Zabala (1985, p.92)

[...] do conjunto de relações interativas necessárias para facilitar a aprendizagem se deduz uma série de funções dos professores, [...]. Podemos caracterizar essas funções da seguinte maneira: planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir a adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo ensino/aprendizagem, [...] oferecer ajudas adequadas, no processo de construção do aluno, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara.

Esse conjunto de relações interativas apontadas por Zabala (1985) corrobora com Tardif e Lessard (2014, p.212) ao salientarem que os professores devem considerar diversos elementos nessas relações em sala de aula, a saber, “seu conhecimento dos alunos, suas diferenças, suas habilidades e seus interesses, seu comportamento em classe e seus hábitos de trabalho.”

Dessa maneira, facilitar o aprendizado dos alunos com deficiência demanda por parte das docentes uma atuação mais flexível, adaptando e adequando as atividades às necessidades de seus educandos com deficiência, inclusive auxiliando o aluno a enfrentar os entraves com os quais se depara no processo de ensino e aprendizagem, até mesmo dosando o grau de dificuldade para se trabalhar com o educando, levando em conta seus interesses e habilidades.

Tal aspecto foi corroborado com a fala da professora PR3:

Eu acho assim, primeiro, eu tenho que conhecer a criança, eu tenho que trazer para ela aquilo que ela é capaz com aquilo que dá prazer, porque senão ela não faz, e a gente vai aumentando o grau de dificuldade ali, dentro daquelas atividades ali.

Esse olhar mais sensível ao aluno com deficiência também foi confirmado pela fala da professora PR4:

Sim, eu tenho que conhecer a criança, eu tenho que trabalhar com atividades específicas, por exemplo, se eu estou trabalhando com cantiga, no caso a construção de uma cantiga de memória, já com o meu aluno com deficiência, ele consegue compor essa cantiga com o texto fatiado, por exemplo, eu sempre procuro trazer o que está sendo trabalhado, não é todo o conteúdo porque não tem condições, mas eu sempre tento trazer para ele o que está sendo trabalhado em sala para ele estar participando.

Dessa forma, pôde-se inferir que as docentes devem conhecer seus alunos com deficiência, o que converge com os relatos das professoras regentes que participaram da pesquisa.

Perrenoud (2000, p.42) salienta sobre as relações interativas em sala de aula: “a primeira grande competência do professor hoje é organizar e dirigir situações de aprendizagem”.

Além disso, Perrenoud *et al.* (2002, p.119) ressaltam que disso se pressupõe: “[...] propor e gerir situações de aprendizagem na perspectiva de uma escola diferenciada, ou seja, que leve em conta características, ritmos, motivações dos alunos e não apenas incite professores e alunos a ficarem correndo atrás de programas. ”

O posicionamento de Perrenoud (2000) e Perrenoud *et al.* (2002) corroboram com as falas das entrevistas de PR1, PR2, PR3 e PR4 que trabalhavam em sala na perspectiva de uma escola que dava os primeiros passos para uma instituição escolar diferenciada, com alunos cujas motivações, características eram diferentes.

Ademais, a Lei nº 13.146, de 02/01/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência intitulada como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, destinada a assegurar e a promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e da liberdade fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015), veio para asseverar que os alunos, apesar de apresentarem características e ritmos diferentes, sejam atendidos de forma igualitária no exercício de seus direitos.

Através do amparo legal e da literatura da área apontados nessa subcategoria, pôde-se depreender que a escola em estudo trabalhava na perspectiva de uma escola que dava os passos iniciais rumo ao reconhecimento da diversidade.

Entretanto, os ajustes, adaptações efetuadas pelas professoras pesquisadas e o respeito aos seus alunos com deficiência seriam suficientes para afirmar que a escola em investigação é inclusiva?

Certamente, não! Pois uma perspectiva inclusiva não se constrói apenas com o esforço e as ações de professoras bem intencionadas, mas exige o repensar de toda uma estrutura educacional, e mesmo social, que muito excede aos esforços isolados dos professores regentes, mas se tratava sim de uma escola que se destacava por possuir docentes alfabetizadoras que, antes de fazerem o planejamento de suas aulas, preocupavam-se em conhecer seu alunado, percebendo seus alunos com deficiência de uma forma mais acolhedora, mais sensível.

4.2.2 A adaptação curricular para os alunos com deficiência

Nesta subcategoria, a unidade de análise foi: “eu que planejei”.

Questionada sobre a adaptação curricular para os alunos com deficiência, a participante PR1 assim se colocou:

Na verdade, é mais uma, vamos dizer assim, experiência mesmo de outros profissionais, conversando mesmo, essa parte escrita, do cognitivo que a gente responde a um questionário em relação a eles, a gente vai tentando colocar nossa parte, mas a gente, na verdade mesmo, a gente não tem muita estrutura quanto a isso, a gente fica meio que sozinho nesse barco, sabe? Então, né, a gente deveria ter no início do ano, uma conversa com as meninas da Educação Especial, esse ano ainda nem tive em relação aos meus dois alunos, então a gente colocou para a direção que a gente se sentiu bastante perdida em relação a isso, eu acho que teria que ter de imediato, ainda mais sabendo que eu iria receber um aluno que precisaria de uma atenção mais especial, de chamar realmente os profissionais envolvidos, para a gente fazer uma coisa em conjunto, né, e não como acontece, a gente vai fazendo sozinha, eu fiz sozinha, elas olham o que a gente está fazendo e vão dando algumas opiniões, mas assim, sentar, conversar, passar realmente o que a gente pode fazer sistematizado, isso não acontece.

Infelizmente, essa falta de articulação entre a professora PR1 e a professora “especialista” (BUENO, 2011) fazendo com que a docente da sala regular se sentisse sozinha quando da adaptação curricular feita para seus alunos com deficiência foi confirmada pela fala da professora PR2 quando ela pontuou:

Na verdade, assim: uma única conversa com a profissional da sala de recursos né, que ela é especialista nesses casos né, ela citou algumas atividades que eu poderia fazer com meu aluno, através dessa conversa, eu sozinha planejei as minhas atividades com esse aluno com base na minha experiência profissional.

As falas das professoras PR1 e PR2 foram corroboradas pela fala da professora PR3 que, enfática quanto ao planejamento das adaptações aos seus alunos com deficiência que ficam sob incumbência dela exclusivamente, sinalizou: “Sim, [...] Eu e eu que planejei essas adaptações”.

Ademais, na fala da professora PR4, que ministrava aulas para o segundo ano, ela pontuou que: “[...] mas a partir do segundo ano, já tem sim a adaptação curricular para eles. Eu que planejo tudo.”

Pelos relatos das entrevistas, pôde-se inferir que todas as participantes da pesquisa sinalizaram que planejavam as adequações curriculares sozinhas, pontuando não se sentirem apoiadas pela professora da SRM da escola, pela gestão da escola e que, enfim, a articulação

entre o “professor especialista” (BUENO, 2011) e as professoras regentes alfabetizadoras ainda deixa muito a desejar.

Essa falta de articulação já fora apontada ao se fazer a análise do PPP da escola, que não corrobora com o que se espera acontecer entre a SRM e o professor da sala regular.

Na literatura da área, tanto os professores das salas comuns quanto os professores especializados devem se articular para garantir que os alunos com deficiência consigam avançar em seu aprendizado, através de adequações curriculares, valorização das diferenças e motivação dos alunos para conseguir uma predisposição favorável para aprender (LACET, 2012; RODRIGUES, 2013).

Ademais, Toledo (2011), Zerbato (2014), Buss; Giacomazzo (2019) pontuaram que o trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o professor especializado só tem a beneficiar o desenvolvimento dos alunos com deficiência uma vez que ambos dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.

Mas a insuficiência dessa articulação faz com que as professoras das salas de ensino regular, sintam-se sozinhas ao lidarem com os alunos com deficiência em suas salas de aula regular (MOSCARDINI, 2016).

Além da falha na articulação entre a professora da SRM e das professoras regentes, PR1 relatou na entrevista que se reportou à direção e que se sentiu bastante perdida em relação aos alunos com deficiência que iria receber no início do ano letivo de 2020.

A esse respeito, pontua Lück (2004) em que ela salienta que a complexidade do trabalho pedagógico levou a que, no sistema de ensino e na escola, se definissem áreas, atribuídas a diversos profissionais, como é o caso da direção escolar, da supervisão pedagógica, da orientação educacional.

Há, segundo Lück *et al.* (2010, p.82) que se compreender que “[...] a complexidade do processo do ensino depende, para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, de ações coletivas, de espírito de equipe, [...] da superação da visão burocrática e hierarquizadora de funções e posições.”

Assim, objetivando a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos com deficiência na escola em estudo, há que se pensar em um melhor entrosamento entre a SRM, a gestão escolar e as professoras alfabetizadoras dos anos iniciais.

Em termos legais, contudo, a Resolução nº 04 CNE/CEB (2009) traz como foco orientação que o AEE na Educação Básica deve ser realizado no contra turno e preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares.

Se há falhas na articulação entre a SRM, a gestão escolar e as professoras alfabetizadoras, o atendimento na SRM no contra turno preconizado na Resolução nº 04 CNE/CEB (2009) somente desfavorece a parceria entre esses diversos atores que poderiam vir a trabalhar de maneira conjunta.

Portanto, se houvesse possibilidades para que a SRM atendesse aos alunos com deficiência dentro do período regular das aulas, as professoras PR1, PR2, PR3 e PR4 poderiam trabalhar em conjunto com a professora especializada, planejando, instruindo e avaliando o ensino dado a um grupo diversificado de alunos (TOLEDO,2011; ZERBATO,2014, BUSS; GIACOMAZZO, 2019) e com todos que compõem a gestão (LÜCK, 2004; LÜCK *et al.*,2010), o que favoreceria de maneira significativa o processo inclusivo na escola investigada.

Pautando-se no paradigma da inclusão em que todos os alunos devem avançar em suas habilidades, considerando a totalidade da pessoa com deficiência, a escola em investigação ainda necessita se reorganizar nos aspectos pedagógicos e na sincronia do trabalho realizado entre as professoras regentes alfabetizadoras e a professora “especialista” (BUENO,2011).

Sem esse redesenhar da interação entre as professoras regentes e a professora especialista quanto às adaptações em relação aos alunos com deficiência, a instituição escolar em estudo ainda tem um longo caminhar, apesar de as docentes participantes da pesquisa demonstrarem boa vontade e iniciativa em realizar as adaptações para atender aos seus alunos com deficiência.

Considerando o que foi discutido, ficam questionamentos: Será que uma articulação entre a SRM e a sala de aula regular é garantia de uma prática inclusiva? Reza a lei que a SRM deve atender ao aluno com deficiência no contra turno, então, como o aluno do ensino regular pode ser atendido a contento pela professora de ensino regular se ambas não atuam no mesmo período? Será que as professoras regentes alfabetizadoras participantes da pesquisa demonstraram ter criticidade quanto à adequação curricular aos alunos com deficiência ou acabaram por se focar muito na limitação deles e não nas potencialidades que eles possuíam?

No período observado, a pesquisadora pôde perceber um olhar acolhedor por parte das docentes, que, muitas vezes, traziam materiais adaptados por elas de casa, mostrando-se preocupadas em atender aos educandos com deficiência da melhor maneira possível, ainda que se sentissem muito sozinhas no processo em prol da inclusão. O ideal seria a SRM e a sala de aula regular trabalhar de maneira conjunta, mas, infelizmente, isso não aconteceu nas sessões de observação em que a pesquisadora esteve presente.

4.2.3 Práticas em salas de aula regular para os alunos com deficiência

Nesta subcategoria, a unidade de análise foi: “tempo dele (a)” que diz respeito ao interesse da professora de conhecer e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno (a).

Questionada sobre a prática em sala de aula regular, a professora PR1 assim relatou:

Então, meu aluno tem paralisia cerebral, mas tem o cognitivo preservado, eu converso com ele, ele me responde com sorrisos, mexe a cabecinha de sim ou não, então com ele é primordialmente a oralidade, ele tenta escrever, mas ele não consegue, claro né, por causa da paralisia cerebral, tudo com ele é na oralidade, colocar ele também na aula, se eu tô fazendo uma leitura, eu me reporto a ele, como me reporto aos demais, eu coloco ele bem interagido na sala porque ele tem uma devolutiva sabe, ele não responde não fala, mas ele me responde através do sorriso, do olhar e faz no tempo dele, agora, a minha outra aluninha é mais fechada, tem hora que eu falo com ela e ela responde, parece que é uma resposta mecânica, parece que ela não tá me entendendo, interpretando o que estou dizendo, até no começo, pensei ser um problema auditivo, mas eu vi que não é, é realmente a dificuldade de interpretar o que eu estou falando, interpretar e fazer, por isso com ela, muitas vezes, eu tenho que retomar, aquilo que os outros dão conta num tempo x, para ela, eu tenho que dar um tempo maior, mediante exigência maior, ela começa a pedir para ir ao banheiro, começa a querer chorar, sair da sala, então, esse tempo maior na realização das atividades para ela tem sido primordial.

Pela fala da professora PR1, pôde-se depreender que sua prática em sala de aula com os alunos com deficiência requer dela o respeito ao tempo de cada aluno ao realizar a atividade, não no sentido de deixá-los fazendo as atividades sem orientação como se pôde constatar na observação-participante feita no dia 05 de março de 2020:

A1JO participou da atividade “Bingo de Letras” mostrando reconhecer as letras do alfabeto, embora cadeirante, a professora adaptou o aluno com almofadas em uma cadeira cujo encosto é fechado, pois seu corpo diminuto poderia escorregar em uma cadeira cujo encosto é vazado, dando a ele mais tempo para a realização da atividade. Por vezes, a professora PR1 passava verificando se A1JO estava acompanhando a atividade, ao constatar que ele estava conseguindo realizar a atividade, dava continuidade. A1JU também participou do “Bingo de Letras”, a professora PR1 passava verificando se A1JU estava dando conta da atividade, verificando que A1JU havia se perdido em reconhecer uma das letras que a professora PR1 havia ditado, foi retomada essa etapa com a turma toda, porque A1JU precisava de mais tempo. Com a finalização da atividade, a professora PR1 passou de carteira em carteira verificando se cada aluno havia dado conta de realizar a atividade proposta. Tanto A1JO quanto A1JU realizaram a atividade com o auxílio de uma estagiária. (Extraída parte da observação-participante do dia 05 de março)

Pelo registro no diário de campo da pesquisadora, a professora PR1 passava verificando se A1JO estava fazendo a atividade e se A1JU estava acompanhando a atividade, inclusive retomando com a turma toda uma das letras ditadas por ela que A1JU havia perdido.

Segundo Bishop *et al.* (1997), a promoção pelo professor de uma prática que trabalhe com o respeito ao próximo, introduzindo uma cultura acolhedora por parte dos demais alunos, é válida para fortalecer a interação e o relacionamento de todos da sala de aula.

Ademais, em consonância com Perrenoud *et al.* (2002), o aprendizado hoje deve levar em conta as características, os ritmos diferenciados dos alunos.

Para Glat *et al.* (2007, p. 6):

[...] a proposta de educação inclusiva implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola que envolvem a gestão de cada unidade educativa, bem como o sistema educacional como um todo. Por isso, destacam: [...] para se tornar inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, pedagógicas, metodologias e estratégias de ensino.

Esse redesenhar da escola como um todo também é apontado por Veríssimo (2017), uma vez que em sua pesquisa verificou que quando há a mobilização do todo na escola, as práticas pedagógicas com os alunos com deficiência são favoráveis ao processo inclusivo: atendimento individualizado, oferta de atividades diferenciadas, trabalho de tutoria em grupos, bem como o estímulo à interação dos alunos com deficiência ou sem deficiência.

A seguir, apresenta-se a figura de A1JU e A1JO em sala de aula em um momento em que se evidenciava que eles estavam à vontade em sala de aula com seus colegas de turma ao realizarem a atividade proposta nesse dia, o aluno da turma da professora PR1 na fileira da frente levantando a mão requisitando a professora e A1JU também requerendo o auxílio da professora, enquanto A1JO bebia água:

Figura 12 – A1JU e A1JO em sala de aula com seus colegas de turma



Fonte: A autora.

A prática da professora PR1 que possuía dois alunos com deficiência em sua sala: A1JO e A1JU corroboraram com o atendimento individualizado, um aspecto favorável ao processo inclusivo apontado por Veríssimo (2017), o aluno A1JO fazia a atividade proposta pela professora “no tempo dele”, dava a devolutiva para ela, em sala, através de um olhar ou de um sorriso. Na referência à A1JU, a professora PR1 dava à aluna um “tempo maior” na realização das atividades.

A seguir, apresenta-se o aluno A1JO fazendo a atividade: “Bingo de Letras” e a aluna A1JU participando da mesma atividade:

Figura 13 – O aluno A1JO fazendo a atividade: “Bingo de Letras”



Fonte: A autora.

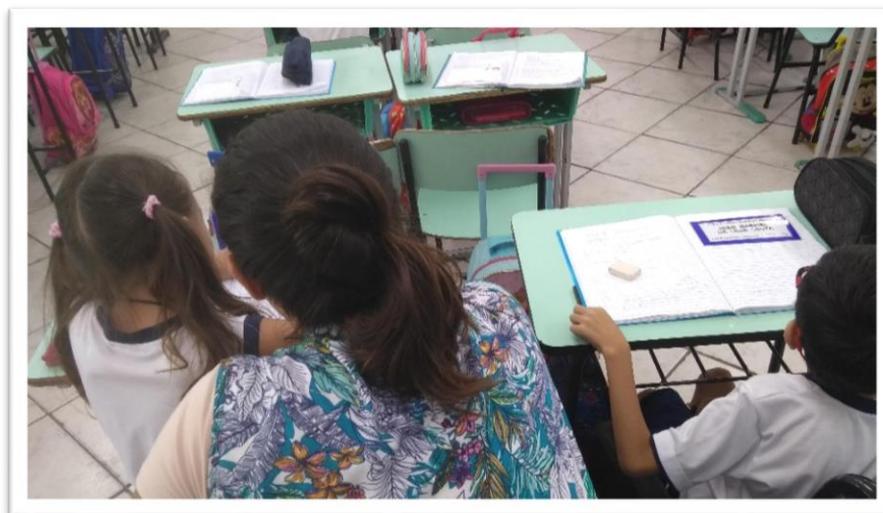
Figura 14 – A cartela do “Bingo de Letras” feita por A1JU



Fonte: A autora.

Em seguida, apresenta-se a aluna A1JU realizando a atividade: “ Seu nome em letras maiúsculas” e A1JO fazendo a mesma atividade:

Figura 15 – “Seu nome em letras maiúsculas” sendo feita por A1JU à esquerda e a mesma atividade feita por A1JO à direita:



Fonte: A autora.

Questionada sobre sua prática em sala de aula regular, a professora PR2 assim se posicionou:

Então, por exemplo, numa atividade que eu dei sobre figuras geométricas: retângulo, quadrado, círculo, triângulo e eu mostrava, fazia ele por a mãozinha, falava para ele o que que era, mostrava, e como eu já deixava recortadas as figuras num papel maior e colorido a gente ia com ele colando e falando o nome: ‘Esse é o triângulo!’ e como eu tenho o material em madeira, aí ele pegava na mãozinha, passava a mão, a gente conversava com ele: ‘Esse é o quadrado’, mostrava, falava a cor e a gente ia colando, uma atividade feita em um papel maior e a gente colocava a folha em um apoio para essa folha ficar mais elevada em relação à carteira, e no dia-a-dia, a gente vai se adaptando a ele. Ele vai aprendendo no tempo dele!

Pelo relato da professora PR2, ela, enquanto docente, proporcionou ao seu aluno, através de materiais concretos, o trabalho com as figuras geométricas e pontuou que “[...] Ele vai aprendendo no tempo dele!”

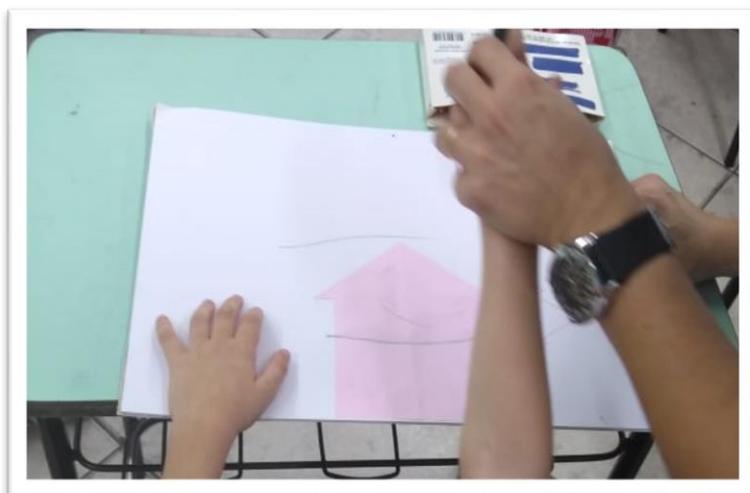
Na sala da referida professora, das três sessões de observação-participante nas quais a pesquisadora esteve presente, somente em uma o aluno A2JE esteve em sala de aula, sempre respeitando o tempo do aluno e seu ritmo (PERRENOUD *et al.*, 2002). Uma das atividades de PR2 com A2JE que corroborou com esse respeito ao ritmo do aluno A2JE foi assim descrita na observação-participante feita na sala de aula no dia 11 de março:

O aluno A2JE, com o auxílio da estagiária, fez um traço da “Casinha da Vovó”, proposta trabalhada pela professora nesse dia e a professora PR2

reportou-se aos demais alunos dizendo: “Gente, vamos só colocar A1JE na carteira para a gente fazer a atividade todos juntos!” Posteriormente, quando foi acomodado nos colchões de sala, reconheceu o número dois (um dado maior), sinalizando com um sorriso. (Extraída parte da observação-participante realizada no dia 11 de março)

A seguir, apresenta-se as figuras de A2JE fazendo a atividade: “Casinha da Vovó” e a atividade com o dado maior:

Figura 16 - O aluno A2JE preparando-se para fazer a “Casinha da Vovó”



Fonte: A autora.

Figura 17 - O aluno A2JE nos colchonetes da sala de aula trabalhando com o dado com números



Fonte: A autora.

O uso de colchonete colocado no fundo da sala foi uma iniciativa da professora regente alfabetizadora PR2 juntamente com a professora do AEE da escola. Essa tomada de decisão articulada é apontada pela literatura da área como favorável ao processo inclusivo. (GLAT *et al.*,2007; BRIANT, 2008; TOLEDO, 2011; ZERBATO, 2014; VERÍSSIMO, 2017; BUSS; GIACOMAZZO,2019).

Ademais, considera-se, em consonância com Oliveira (2018), que incluir demanda ação, tempo, energia e esforço para romper com paradigmas culturais, a fim de aceitar a diferença e chegar à mais relevante das questões: a saída da zona de conforto. Além disso, concluiu Oliveira (2018) que incluir é desafiador pois exige que o professor esteja constantemente fazendo ajustes em suas práticas para propiciar ao aluno situações significativas de aprendizagem.

Questionada sobre sua prática em sala de aula com o aluno com deficiência, a professora PR3 disse: “[...] a gente tem que fazer com que a criança aprenda, dentro das limitações dela, no tempo dela, ela é capaz, uma criança pode demorar um ano, pode ser que a criança com deficiência demore três, mas ela vai aprender alguma coisa, [...]”.

Esse relato da professora PR3 corroborou com todas as sessões de observação feitas em sua sala de aula regular. A professora PR3 atendia dois alunos: A3DA e A3RA.

O aluno A3DA realizava as mesmas atividades dadas aos demais alunos, com intervenções pontuais da professora PR3, respeitando-se o tempo de A3DA (VERÍSSIMO, 2017; PERRENOUD *et al.*, 2002). Uma das atividades de PR3 com A3DA que confirmou esse respeito ao ritmo do aluno foi assim descrita na observação-participante feita na sala de aula no dia 04 de março:

A3DA registrou o dia da aula, o nome da professora e a rotina: leitura do alfabeto, português, livro didático, leitura e escrita, matemática: leitura dos números. A professora pediu para o aluno levar a agenda para ela, A3DA demorou bastante para levar a agenda, o colega ao seu lado o incentivou juntamente com a professora que dizia: “Vamos, A3DA, eu estou esperando, você vai encontrar a agenda e trazer para mim, assim como todo mundo!” Localizando a agenda, A3RA a levou para a professora e depois voltou para o seu lugar. Posteriormente, a professora PR3 prosseguiu a aula fazendo a leitura em voz alta do texto: “Mil e uma estrelas” de Marilda Castanho. A3DA realizou, com o auxílio da estagiária, as atividades dadas nesse dia, a professora PR3 passou de carteira em carteira para verificar se todos estavam realizando as atividades. (Extraída parte da observação-participante realizada no dia 04 de março)

A professora PR3 em relação ao seu outro aluno com deficiência propôs, em uma das sessões de observação-participante, que A3RA trabalhasse com massinhas e que as dividisse em duas partes iguais, a turma, nesse dia, estava trabalhando com a disciplina de matemática

também. Assim foi descrita a atividade realizada por A3RA no diário de campo da pesquisadora:

A3RA participou da aula de matemática com massinhas. Estava bastante agitado nesse dia e demorou para se sentar e se concentrar. Com o auxílio da estagiária e depois de muita insistência em ficar sentado pela professora PR3, conseguiu dividir a massinha em duas partes iguais, a professora PR3 o elogiou por ter conseguido fazer a atividade! (Extraída parte da observação-participante realizada no dia 09 de março)

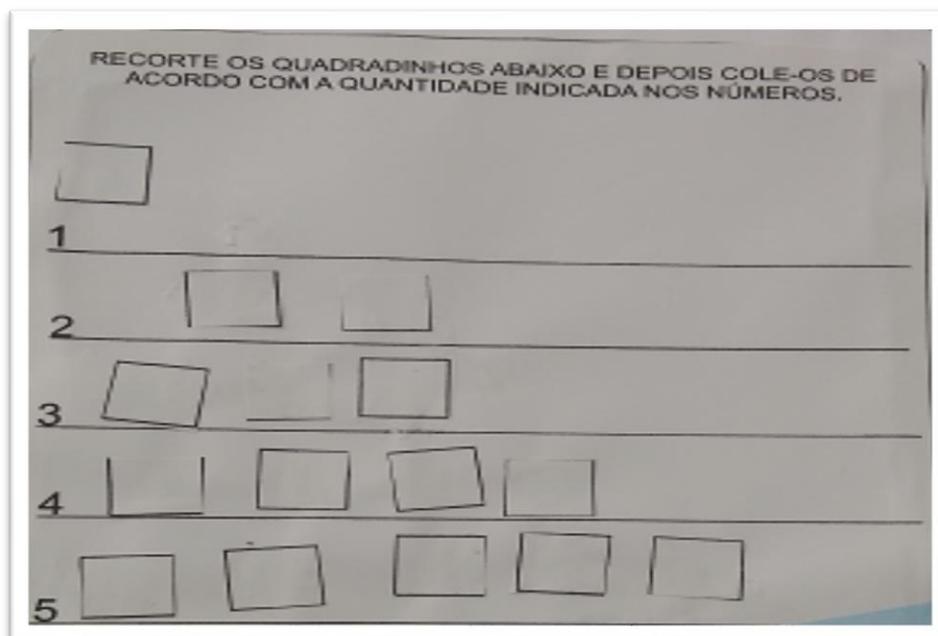
Assim, PR3 trabalhava com A3DA e A3RA respeitando o ritmo de cada um deles e fazendo ajustes às suas práticas em sala. (OLIVEIRA,2018).

Questionada sobre sua prática em sala de aula, a professora PR4, em seu relato de entrevista, disse que o aluno A4KE fazia as atividades que ela propunha “no tempo dele” e que o aluno tinha muita dificuldade de concentração em sala de aula. Essa ausência de foco nas atividades foi corroborada e assim descrita no diário de campo da pesquisadora:

O aluno A4KE, logo no início da aula, ausentou-se da sala de aula. A estagiária então foi atrás do aluno para trazê-lo de volta à sala. A atividade que ao aluno foi proposta foi o recorte de quadradinhos, depois os quadradinhos deveriam ser colados de acordo com os números indicados. Apresentou dificuldades em sua coordenação motora, mas com o auxílio da estagiária, fez a relação entre os números indicados e o número de quadradinhos a serem colados, o aluno usa lápis adaptado, revestido de EVA. O aluno possui uma caixa de brinquedos para se distrair quando fica irrequieto, brinquedos coloridos, variados, em diversos formatos. O aluno entreteve-se com os brinquedos, o que acabou por acalmá-lo. (Extraída parte da observação-participante realizada no dia 16 de março)

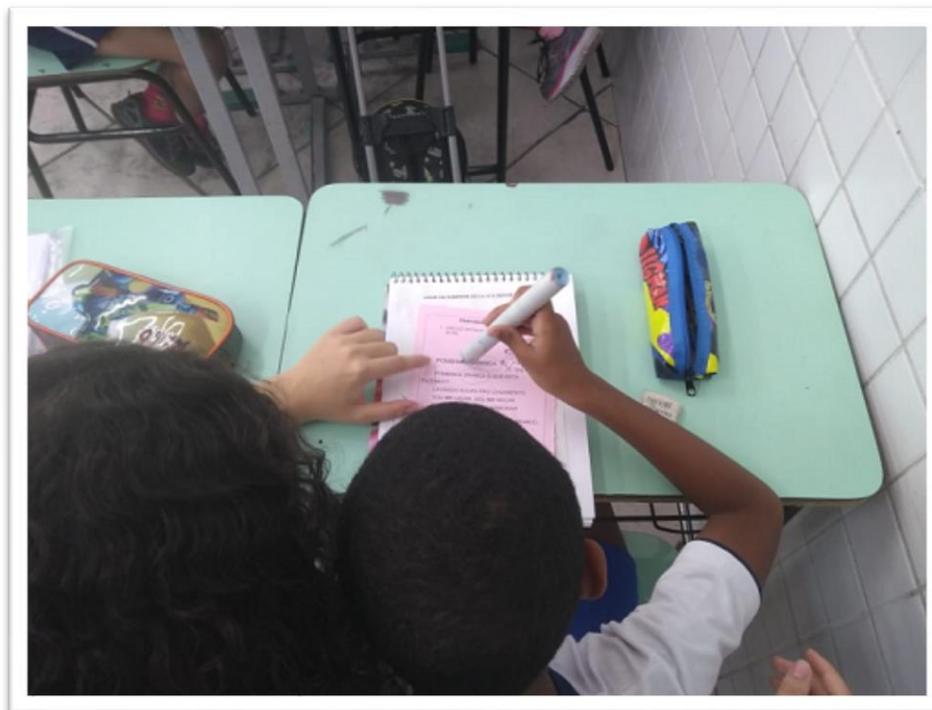
A seguir, apresenta-se a atividade de A4KE com quadradinhos, a atividade feita por ele usando o lápis adaptado e a caixa de brinquedos em dois momentos: disponível para o aluno e já manuseada pelo aluno:

Figura 18 - Atividade feita por A4KE com os quadradinhos



Fonte: A autora.

Figura 19 - Atividade feita por A4KE usando o lápis adaptado



Fonte: A autora.

Figura 20 - Caixa de brinquedos do aluno A4KE em dois momentos: disponível para o aluno e já manuseada pelo aluno



Fonte: A autora.

A professora PR4 proporcionava ao aluno A4KE uma estratégia para que ele se concentrasse e realizasse a atividade em sala de aula, porque nas palavras dela: “ [...] a concentração dele é baixa, é baixíssima [...]”, utilizando a caixa de brinquedo, o lápis adaptado com revestimento em EVA que o auxiliava a ter uma melhor coordenação motora.

Essa conduta da professora PR4 corroborou não só com Guimarães (2017) cujo estudo concluiu que os professores descreveram algumas estratégias utilizadas para promoção da aprendizagem dos alunos com TEA que vão desde a estimulação para comunicação, através do uso de imagens e quadros de rotina, até o uso de jogos, desenhos, brinquedos e outros recursos que favoreçam esse aprendizado, mas também com Redmerski (2018) que apontou que alunos que apresentavam TEA foram favorecidos em seu processo educacional com atividades, observações, avaliações adaptadas, expressão oral e análise do comportamento e que a escolha desses meios pelos docentes do estudo foi feita com base nas características, ritmos e interesses de seus alunos com TEA.

Pelo que foi exposto, pôde-se compreender que as práticas das professoras regentes alfabetizadoras PR1, PR2, PR3, e PR4 aqui elencadas demonstraram sensibilidade e acolhimento dos alunos com deficiência através de ajustes, intervenções pontuais, atendimento mais individualizado e respeito ao ritmo de cada educando com deficiência (VERÍSSIMO, 2017; PERRENOUD *et al.*, 2002).

Porém, restam perguntas: Seriam os ajustes, intervenções pontuais, atendimento mais individualizado e respeito ao ritmo de cada aluno com deficiências suficientes para afirmar que

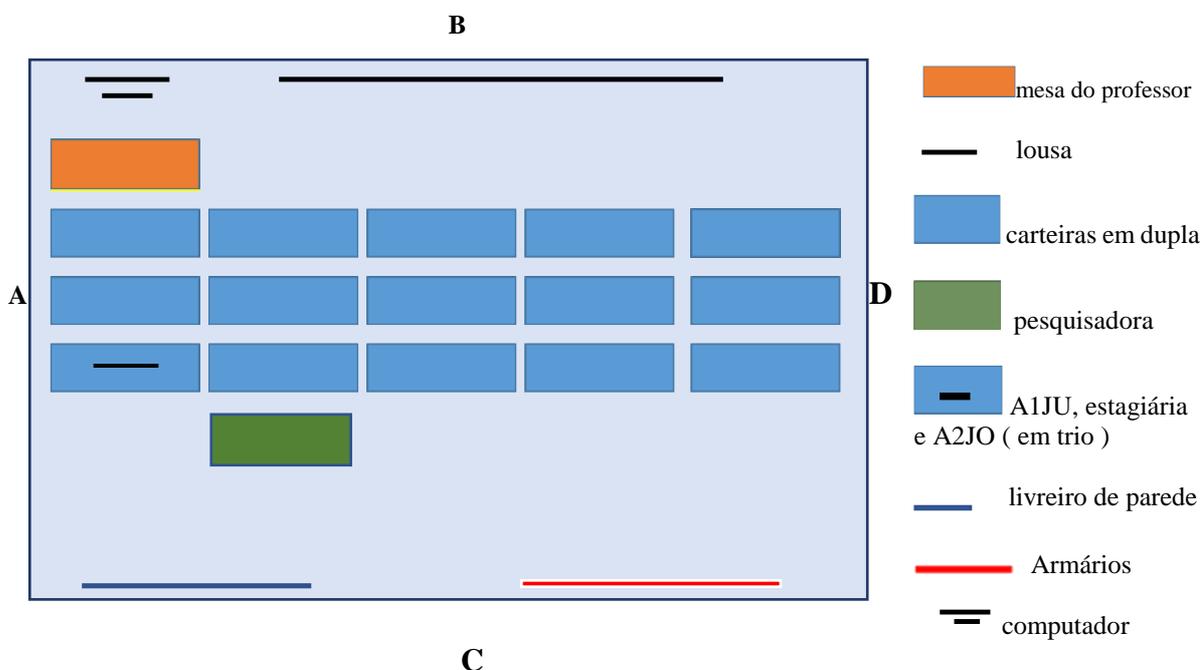
eram práticas inclusivas? Ou seriam intervenções que demonstravam os primeiros passos para um processo inclusivo na escola investigada?

Seriam passos iniciais de um processo inclusivo, um processo que, como fora mencionado, ultrapassa os muros da escola, dependendo de todo um redesenhar da estrutura educacional.

4.2.3.1 O espaço físico de cada uma das salas observadas

Esta subcategoria propôs-se a analisar o espaço físico de cada uma das salas observadas no presente estudo: o primeiro ano A, o primeiro ano B, o primeiro ano C e o segundo ano B, levando-se em conta que a maneira como os alunos estão dispostos em sala de aula interferem diretamente na forma de se relacionarem, interagirem com seus pares e com as professoras regentes alfabetizadoras que fizeram parte dessa investigação e, portanto, com algumas das práticas pedagógicas observadas com os alunos com deficiência já abordadas no tópico 4.2.3. Para isso, apresenta-se o diagrama de cada uma das salas observadas a seguir:

Figura 21 - Diagrama referente à sala de PR1



Fonte: elaborada pela autora

A disposição das carteiras em duplas foi uma opção da professora PR1 para a “gestão da classe e a gestão dos aprendizados” (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014) por ela trabalhados. Em todas as sessões de observação, as carteiras estavam assim dispostas, totalizando 30 carteiras para os alunos e duas carteiras extras, uma para a professora estagiária e uma para a professora pesquisadora. Os alunos com deficiência formavam um trio, a estagiária ficava entre A1JU e A1JO para melhor atendê-los. Para melhor observá-los, a pesquisadora sentava-se atrás dos alunos observados.

A sala da professora PR1 era bem ampla, ocupava a sala três que dava de frente para o corredor que permitia o acesso ao refeitório dos alunos. O ambiente de sala de aula da professora PR1 era bem harmonioso, os alunos a todo momento eram lembrados pela professora dos combinados da turma.

A professora PR1 possuía dois armários com prateleiras no fundo da sala (parede C) aos quais recorria para utilizar algum material específico para conduzir suas práticas. Nesses armários, geralmente, a professora deixava reservado o material para a prática de uma determinada aula, mas, às vezes, ela já trazia o material em mãos ao adentrar a sala de aula. Também no fundo sala (parede C) havia livreiros de parede aos quais os alunos tinham acesso livre no momento da leitura que ela reservava nas aulas de Português, acima dos livreiros, havia um mural ilustrado com os combinados da turma.

Na parede A, ficavam os dois vitrês, acima deles, dois climatizadores grandes que PR1 sempre ligava para arejar e resfriar a sala porque o sol incidia direto em sua sala no período de aula, a saber das 12h30 às 17h30.

Entre os vitrês, ficavam o painel com as letras do alfabeto em caixa alta e um painel com os números de 01 a 100. Na parede B, ficavam a lousa branca da professora e o projetor, juntamente com o armário com o computador.

Na parede D, ficavam o painel com as letras do alfabeto em letra cursiva, o calendário móvel e um mural para fixar os trabalhos da turma. A professora PR1 sempre apontava ora o painel com as letras do alfabeto em letra cursiva, ora o painel com as letras do alfabeto em caixa alta quando realizava atividades em sala que trabalhava com as letras do alfabeto, ora em caixa alta, ora em letra cursiva.

Pela amplitude da sala, ao realizar as atividades, PR1 passava de carteira em carteira conferindo o que cada aluno estava desenvolvendo e se estava acompanhando a aula. A disposição das carteiras proposta pela professora PR1 dava a ela a possibilidade de intervir pontualmente com seus alunos, aspecto importante apontado por VERÍSSIMO (2017) estimulando-os, por estarem em duplas, que um aluno auxiliasse o outro. Daí a importância de

as crianças conviverem umas com as outras, trocando experiências, porque segundo Vigotski (2010), dessa interação com pessoas em seu ambiente e em colaboração com seus pares, mobilizam-se vários processos internos de desenvolvimento nas crianças.

Além da interação, de acordo com Teixeira e Reis (2012, p.164) “a flexibilidade na colocação das carteiras e das mesas e no agrupamento dos alunos assume um papel muito importante quando se considera o uso do espaço na sala de aula”.

Assim, dependendo da atividade proposta, o professor pode reorganizar o ambiente para possibilitar o desenvolvimento de uma determinada tarefa da melhor forma possível, seja ela individual, em dupla ou grupos.

Por parte do professor, segundo Zabala (1985, p.93/94):

[...]É preciso[...] procurar fórmulas organizativas que permitam a atenção individualizada, o que implica o planejamento de atividades em pequenos grupos [...], para que exista a possibilidade de atender a alguns alunos enquanto os demais estão ocupados em suas tarefas. Tudo isso deve permitir a individualização do tipo de ajuda, já que nem todos aprendem da mesma forma.

Em relação ao atendimento individualizado ao aluno com deficiência, a professora realizou uma adaptação para acomodar A1JO na cadeira da sala que será mostrada na figura a seguir. Sendo cadeirante e pequeno, o aluno poderia escorregar sentado em uma cadeira cujo encosto era vazado, então, a professora adaptou com almofadas uma cadeira cujo encosto não era vazado e também adaptou um apoio para os pés do aluno enquanto sentado.

A seguir, apresenta-se a carteira adaptada para o aluno A1JO:

Figura 22 - A cadeira adaptada para o aluno A1JO



Fonte: A autora.

A professora PR1, em relação ao aluno A1JO também fazia um rodízio entre os alunos para atendê-lo, em cada dia de aula, um aluno diferente, seguindo a ordem de chamada, ficava responsável por levar a agenda de A1JO para ela.

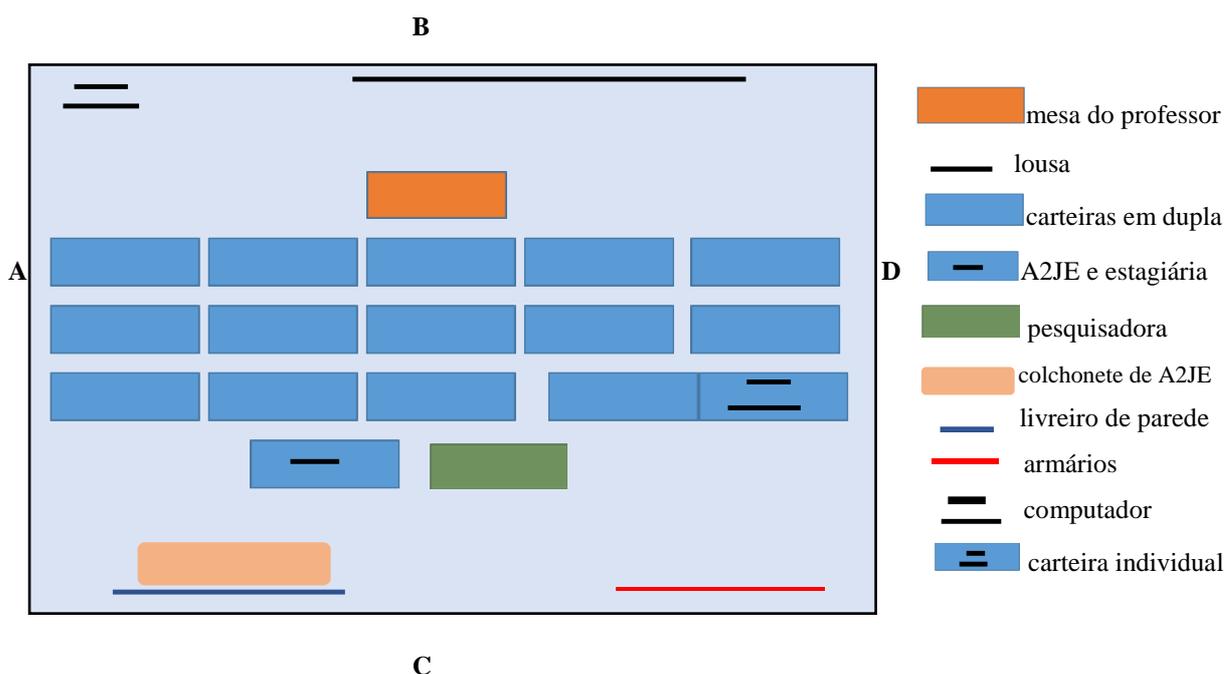
Essa dinâmica no espaço de sala de aula permitia que A1JO se sentisse parte de sua sala, ele realizava as mesmas atividades dadas ao restante da turma, sua agenda era igual a dos outros colegas, afinal, “[...] o espaço constitui, ele mesmo, um elemento formador como referencial de posturas e aprendizagens” (TEIXEIRA; REIS, 2012, p.177). Nesse caso, o espaço de sala de aula se traduzia como um referencial de postura cooperativa em relação à A1JO.

No tocante ao atendimento à aluna A1JU, a professora sempre a incentivava e a motivava, por apresentar TEA, A1JU era acompanhada pela estagiária ao longo da aula e sempre atendida pela professora PR1 pontualmente. A aluna A1JU realizava as mesmas atividades que eram trabalhadas com o restante da sua turma. Os demais alunos de sua sala, quando observados, também se dispunham a ajudá-la ao realizar as atividades, mostrando uma postura cooperativa.

A seguir, apresenta-se a figura de A1JU e A1JO em sala de aula em um momento em que se evidenciava que eles estavam à vontade em sala de aula com seus colegas de turma ao realizarem a atividade proposta nesse dia:

Em seguida, apresenta -se o diagrama da sala da professora PR2:

Figura 23 – Diagrama referente à sala de PR2



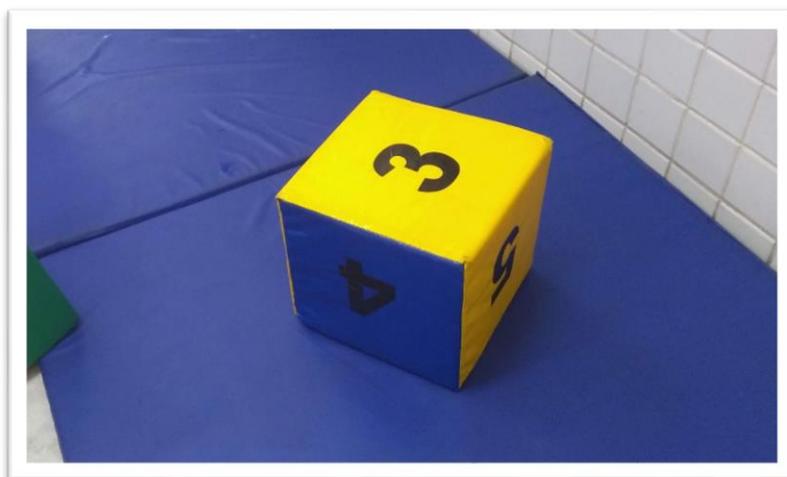
Fonte: A autora.

A disposição das carteiras em duplas e um trio foi uma opção da professora PR2 para a “gestão da classe e a gestão dos aprendizados” (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014) por ela trabalhados. Em todas as sessões de observação, as carteiras estavam assim dispostas, totalizando 30 carteiras para os alunos e duas carteiras extras, uma para a professora estagiária, uma para a professora pesquisadora.

O aluno A2JE ficava ao lado da estagiária e bem próximo a ele ficava o colchonete, adaptação necessária no espaço de sala de aula para acomodar A2JE que precisava relaxar o corpo, a rigidez no corpo de A2JE decorria de sua deficiência – paralisia cerebral e deficiência múltipla.

A seguir, apresenta-se o colchonete que era usado em sala de aula para A2JE:

Figura 24 – Colchonete usado por A2JE



Fonte: A autora.

O colchonete usado por A2JE também era usado com os dados maiores para o aluno trabalhar com os números, prática já descrita no item 4.2.3 da presente dissertação. O aluno A2JE ficava pouco tempo em sala de aula, quando muito agitado, a estagiária o levava para a sala de informática da escola ou para a SRM para utilizar o computador com jogos pedagógicos e sonoros segundo o relato da estagiária.

A literatura da área aponta que o aluno com deficiência não deve ser levado para a SRM acompanhado da estagiária sem a presença do “professor especialista” (BUENO, 2011). Há que se pensar em maneiras de se articular melhor o trabalho do professor regente da sala de aula regular e o professor do AEE. Assim, a insuficiência na articulação entre o “professor generalista” e o “professor especialista” (BUENO, 2011) corrobora com o estudo de Moscardini

(2011) em que pontuou em sua investigação um certo distanciamento entre o ensino regular e a Sala de Recursos Multifuncional, uma condição desfavorável ao processo inclusivo do aluno A2JE nos momentos em que ele ficava fora da sala de aula.

A professora ocupava a sala um, bem espaçosa. O ambiente de sala da professora PR2 era bastante harmonioso, os combinados firmados com a turma eram sempre reforçados pela professora: pedir licença para sair, não ficar em pé em momentos desnecessários, respeitar o colega, usar um tom de voz baixo para falar com o coleguinha ao lado.

A professora PR2 possuía dois armários com prateleiras no fundo da sala (parede C) com vários materiais, ela os deixava sempre abertos e seus alunos, de acordo com os combinados da turma, tinham acesso aos materiais para realizar as práticas conduzidas pela professora PR2. A docente, sempre que necessitava, recorria aos armários para utilizar algum material específico para conduzir suas atividades. Também no fundo sala (parede C) havia livreiros de parede aos quais os alunos tinham acesso livre no momento da leitura que ela reservava nas aulas de Português, acima dos livreiros, havia um painel para expor os trabalhos da turma.

Por ter uma sala espaçosa, ao realizar as atividades, PR2 passava de carteira em carteira conferindo o que cada aluno estava fazendo e se estava acompanhando a aula. A disposição das carteiras proposta pela professora PR2 dava a ela a possibilidade de intervir pontualmente com seus alunos, ponto relevante à aprendizagem apontado por VERÍSSIMO (2017) estimulando-os, por estarem em duplas ou trios, que um aluno ajudasse o outro.

Os agrupamentos de alunos, segundo Zabala (1995), dão ao professor a possibilidade de gerenciar o aprendizado, enriquecendo o processo educativo para que seus objetivos sejam alcançados. Teixeira e Reis (2012) também pontuam o benefício desses pequenos agrupamentos para a aprendizagem dos alunos.

Na parede A, ficavam os dois vitrôs, acima deles, dois climatizadores grandes que PR2 sempre ligava para arejar e resfriar a sala porque o sol incidia direto no período de aula, a saber das 12h30 às 17h30. Entre os vitrôs, ficava o painel com as letras do alfabeto em caixa alta.

Na parede B, ficavam a lousa branca da professora e o projetor, juntamente com o armário com o computador, abaixo da lousa, ficava um varal com os números de 01 a 100.

Na parede D, ficavam o painel com as letras do alfabeto em letra cursiva, o calendário móvel e um mural para fixar os combinados da turma. A professora PR1 sempre apontava tanto para o painel com as letras do alfabeto em letra cursiva, quanto para o painel com as letras do alfabeto em caixa alta quando realizava atividades em sala.

disposição das carteiras em pequenos grupos, em duplas ou trios, possibilita a execução de atividades que beneficiam os alunos, pois permite que os alunos troquem experiências, auxiliem uns aos outros.

O ambiente de sala de PR3 era bem harmonioso, a professora sempre reforçava os combinados com a turma.

A professora PR3 possuía dois armários com prateleiras no fundo da sala (parede C) aos quais recorria para utilizar algum material específico para conduzir suas práticas. Nesses armários, geralmente, a professora deixava reservado o material para a prática de uma determinada aula, materiais variados: massinhas, guache, papéis coloridos que possibilitavam à PR3 se utilizar de diferentes estratégias para trabalhar com o aluno A3RA, uma dessas práticas utilizando massinhas já foi descrita no item 4.2.3 da presente dissertação.

O aluno A3RA mostrava-se sempre muito agitado, queria sair de sala, quando isso acontecia, a estagiária ia atrás do aluno e o trazia para a sala novamente. O aluno A3RA realizava atividades diferenciadas, em algumas aulas, conseguia acompanhar as atividades dadas aos demais de sua sala, em outras, não. Além de A3RA, a professora também trabalhava com A3DA que acompanhava as mesmas atividades dadas à turma, sempre com auxílio da estagiária.

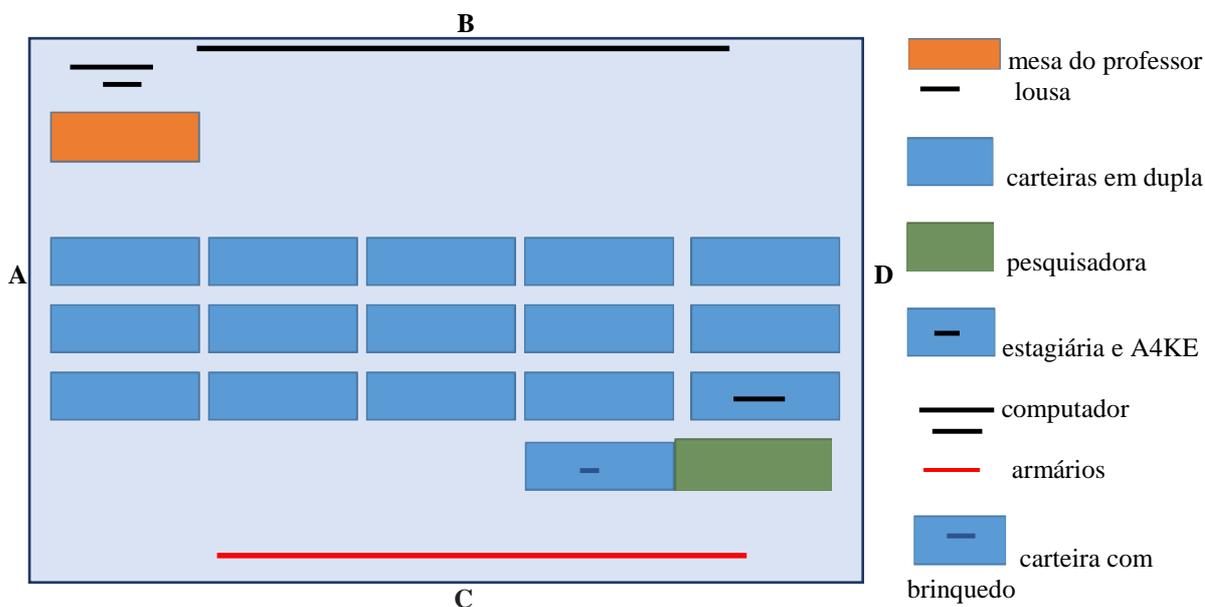
No fundo da sala, (parede C) havia livreiros de parede com vários gibis aos quais os alunos tinham acesso livre. A professora PR3 conduzia as aulas de Português lendo para os alunos em voz alta e já trazia o material pronto para os alunos acompanharem a leitura, acima dos livreiros, havia um mural com os combinados da turma.

Na parede A, ficavam os dois vitrôs, acima deles, dois climatizadores grandes que PR3 sempre ligava para deixar a sala arejada porque o sol incidia direto no período de aula, a saber das 12h30 às 17h30. Entre os vitrôs, ficava o painel com as letras do alfabeto em caixa alta.

Na parede B, ficavam a lousa branca da professora e o projetor, juntamente com o armário com o computador, abaixo da lousa, ficava um painel com os números de 01 a 100. Na parede D, ficavam o painel com as letras do alfabeto em letra cursiva, o calendário móvel e um mural para fixar os nomes dos alunos da turma em letra caixa alta. A professora PR3 sempre apontava tanto para o painel com as letras do alfabeto em letra cursiva, quanto para o painel com as letras do alfabeto em caixa alta ao conduzir atividades que trabalhavam com essas letras.

A seguir, apresenta-se o diagrama referente à sala de PR4:

Figura 26 - Diagrama referente à sala de PR4



Fonte: A autora.

A disposição das carteiras em duplas foi uma opção da professora PR4 para a “gestão da classe e a gestão dos aprendizados” (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014) por ela trabalhados. Em todas as sessões de observação, as carteiras estavam assim dispostas, totalizando 30 carteiras para os alunos e duas carteiras extras, uma para a professora estagiária, uma para a professora pesquisadora. Ao lado da carteira da pesquisadora, a professora PR4, sempre deixava uma caixa com brinquedos para o aluno A4KE, à qual ele recorria quando ficava muito agitado em sala de aula. A utilização dessa caixa de brinquedo já foi abordada no item 4.2.3 da presente dissertação.

A sala de PR4 era a sala doze, bem menor, se comparada às salas das professoras PR1, PR2 e PR3. Na parede A, havia dois vitrês, sempre abertos para ventilar a sala e a mesa da professora, na parede B, havia o quadro branco, o projetor e o computador. Abaixo do quadro branco, ficava um varal com as letras do alfabeto em letra cursiva. Na parede D, ficavam um climatizador, um painel com números de 01 a 100, um painel com as letras do alfabeto em caixa alta. Na parede C, ficavam os armários. A professora expunha os trabalhos no painel externo à sala (parede D).

A sala de PR4, por ser bem menor, não permitia que a professora circulasse pelas carteiras em dupla para acompanhar as atividades que seus alunos estavam realizando. As intervenções pontuais e o atendimento mais individualizado, segundo Veríssimo (2017) são de suma importância para o aprendizado dos alunos. A sala de PR4 ficava de frente para a área

verde e próxima à piscina municipal que atendia a comunidade, logo, havia muito barulho externo que prejudicava o bom andamento da aula.

Assim, o atendimento mais individualizado e as intervenções pontuais deixavam a desejar em sua sala.

Apesar desse aspecto, as carteiras em dupla permitiam que os alunos interagissem mais uns com os outros. Vigotski (2010) aponta para a importância de os alunos interagirem uns com os outros pois dessa interação com pessoas em seu ambiente e em colaboração com seus pares, mobilizam-se vários processos internos de desenvolvimento nas crianças.

Segundo Duk (2006), Freitas (2008), Teixeira e Reis (2012), a disposição das carteiras em pequenos grupos, em duplas, possibilita a execução de atividades que beneficiam os alunos, pois permite que os alunos troquem experiências, ajudem uns aos outros.

Diante do que foi exposto, pôde-se inferir que o espaço físico das salas de aula observadas favoreceu o atendimento aos alunos com deficiência.

A pesquisadora pôde perceber que o espaço físico das quatro salas observadas permitia que os alunos com deficiência tivessem contato com seus pares, as professoras participantes da pesquisa se reportavam a eles da mesma forma que se dirigiam aos demais alunos, fazendo com que os educandos com deficiência se sentissem parte do grupo, integrados aos seus colegas.

Chamou a atenção da pesquisadora, nas sessões de observação, o trabalho da professora PR1, por exemplo, que para desenvolver uma postura cooperativa entre os outros educandos e os alunos com deficiência, implementou o esquema de rodízio entre os colegas de turma na entrega da agenda do aluno que apresentava deficiência física e paralisia cerebral, a predisposição dos demais em auxiliar A1JU na realização das atividades, quando ela apresentava dúvidas, a retomada da letra ditada pela professora com a turma toda que A1JU havia perdido na atividade “Bingo de Letras”, prática descrita no item 4.2.3 da presente investigação, e a disposição das carteiras em dupla que permitia a troca entre os pares, a preocupação das professoras regentes em verificar se cada aluno estava acompanhando ou não a atividade proposta. Ademais, a pesquisadora ficou encantada com a cadeira adaptada – acolchoada - para o aluno A1JO com o encosto não vazado e o apoio nos pés de acordo com o menino sentado, com o colchonete usado para A2JE que apresentava deficiência múltipla e paralisia cerebral para relaxar o corpo desse aluno, mediante supervisão da estagiária e da professora regente PR2 para evitar que o aluno se machucasse no deslocamento de sua cadeira de rodas para o colchonete.

Porém, seriam os espaços físicos observados, espaços inclusivos? Poderiam ser organizados de outra forma?

Com certeza, eram espaços físicos organizados para garantir a todos os alunos um ambiente de aprendizagem, se organizados de outra forma e com outros arranjos poderiam enriquecer ainda mais as trocas entre os educandos, mas pelo que foi observado, eram espaços que davam os primeiros passos para o processo inclusivo.

4.2.4 A socialização, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência

Uma outra questão pertinente à presente investigação foi como as professoras regentes alfabetizadoras percebiam a socialização, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência. Como a pergunta que foi feita às entrevistadas abordavam três aspectos dos seus alunos com deficiência, separou-se o que elas pontuaram sobre a socialização num primeiro momento da análise, depois o que pontuaram sobre a participação e a aprendizagem em um segundo momento.

Dando continuidade à análise das entrevistas, nesta subcategoria, a unidade de análise foi: “ficar perto”.

Questionada sobre o aspecto de socialização dos alunos com deficiência, a entrevistada PR1 assim se posicionou:

Eu acredito que a socialização é primordial em sala de aula, a acolhida desses alunos para que eles se sintam queridos, se sentirem bem dentro de sala de aula, eu não quero, de forma alguma, meu aluno lá no cantinho, então toda hora eu tento fazer com que eles interajam com o grupo, com que fiquem perto, a estagiária que os acompanha, né, é uma ajuda relativa também porque ela vem sem conhecimento nenhum e ela depende da gente falar o que ela tem que fazer, a gente depende de um especialista para a gente fazer o que tem que fazer, então, aquele trabalho que a gente quer fazer mesmo efetivo com os alunos, a gente não consegue.

Pela fala da entrevistada PR1, pôde-se inferir que “ficar perto” é importante quando se aborda a socialização dos alunos com deficiência, ela apontou que “socialização é primordial [...] então toda hora eu tento fazer com que eles interajam com o grupo, com que fiquem perto, [...]”. Em um outro momento da entrevista, PR1 falou: “[...] a parte da socialização, interação é muito importante[...]”

A fala da professora PR1 corrobora com o que salienta Vigotski (2010) ao considerar que as crianças, para seu desenvolvimento, interajam umas com as outras.

A fala da professora PR3 também enfatizou o aspecto positivo das crianças ficarem perto dos alunos com deficiência. Ela assim relatou: “Em termos de socialização, [...] as crianças são muito receptivas, elas querem ajudar, elas querem proteger, ficar perto, [...] e ali com as outras crianças, eles estão tendo novas experiências, socialização é muito importante para eles, eles estarem inseridos sim em uma sala de aula. ” Isso foi corroborado pela fala da professora PR4: “[...] no caso do meu aluno, a sala regular é importante para ele sim. Se ele não sair de lá alfabetizado, assim, outras aprendizagens, a socialização do jeito dele, ele vai tendo, é importante, sim, a inclusão é importante sim. [...]”

Nas falas das professoras PR3 e PR4, para além da socialização, também foi apontado que o aluno com deficiência, na troca com o outro, teria novas experiências e outras aprendizagens, compreendendo seu aluno em sua “integralidade” (VIGOTSKI,1997).

Ademais, PR2 pontuou em sua fala que “as crianças até ficam perto dele” e PR4 sinalizou que “os outros até ficam perto” de seu aluno com deficiência, apesar da pouca devolutiva que tanto o aluno de PR2 quanto o aluno de PR4 davam em termos de socialização.

Em um outro momento da entrevista, PR2 disse: “[...] eu acho que eles também poderiam estar em uma sala de aula regular até para a socialização deles. ” Vale ressaltar que o aluno de PR2 apresentava deficiência múltipla e paralisia cerebral e que o aluno de PR4 apresentava Transtorno de Espectro Autista, motivos pelos quais não se tinham a socialização e a interação plenas com seus colegas.

Levando-se em conta que o processo inclusivo tem como finalidade não só a socialização das crianças com deficiência, para que possam criar autonomia e aprender a conviver em sociedade, mas também o desenvolvimento das crianças sem deficiência que ali estão, portanto, quando os alunos com deficiência não fazem parte das salas regulares “[...] os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes” (STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999, p.25), o que pelas falas das professoras que participaram da presente investigação, não aconteceu.

Os alunos sem deficiência, segundo as professoras, permaneceram perto dos alunos com deficiência, o que é primordial para que “[...] se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (MANTOAN, 2003, p. 53).

Esses valores corroboram com o que se trabalha no PPP da escola investigada, a saber, a ética, a solidariedade, o respeito, a afetividade, a união. Tanto os alunos com deficiência

quanto os alunos sem deficiência só têm a ganhar pautando-se nesses valores quando interagem uns com os outros.

Ademais, a Declaração de Salamanca defendia que "as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras ", reiterando que "as escolas devem ser capazes de ter sucesso na educação de todos os alunos, inclusive os que sofrem deficiências graves" (BRASIL, 1997, p.17). Os alunos das professoras PR2 e PR4 possuíam deficiências graves: paralisia cerebral juntamente com a deficiência múltipla e TEA, mas como preconiza a Declaração de Salamanca, eles têm direito a uma educação que lhes garanta sucesso e aprendizagem, apesar das graves deficiências que apresentavam.

Assim, "no jogo do compreender, no encontro com o outro, o diferente e o plural, é possível reajustar focos, construir outros, ampliando, assim, nossos horizontes compreensivos. A experiência hermenêutica advoga a disponibilidade para abertura, para o imprevisível, para que o novo surja no processo de compreensão" (VASQUES, 2011, p. 11).

Para Vigotski (1997), é através do coletivo que as oportunidades são produzidas, ou seja, o aluno com deficiência, ao conviver com o outro, pode ter novas experiências e novas aprendizagens advindas do convívio com o outro, seus colegas de classe, seus professores. "O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência" (VIGOTSKI, 2011, p. 863).

Pelo que foi exposto, pôde-se inferir que a socialização dos alunos com deficiência proporcionada com seus pares em sala de aula regular foi favorável ao processo inclusivo na escola investigada.

No segundo momento de análise à questão sobre socialização, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência, apresenta-se a subcategoria a seguir, cuja unidade de análise foi: "no caso dele". Questionada sobre a participação e aprendizagem de seus alunos com deficiência em sala de aula, a professora PR1 assim se posicionou:

Como a gente avalia um aluno né, dito "normal" fica muito complicado né, porque é aquilo que eu falei, a gente não tem um estudo detalhado do caso, a gente não tem o estudo científico do que se pode acontecer, comigo é assim: eu me reporto a como o aluno começou, como foi o seu desenvolvimento ao longo do ano, às vezes, é um pequeno avanço, mas para ele é muito, entende. A gente tem que entender cada aluno com a sua especificidade. [...] a estagiária que os acompanha, né, é uma ajuda relativa também porque ela vem sem conhecimento nenhum e ela depende da gente falar o que ela tem que fazer, a gente depende de um especialista para a gente fazer o que tem que fazer, então, aquele trabalho que a gente quer fazer mesmo efetivo com os alunos, a gente não consegue.

Pela fala da professora PR1, pôde-se inferir que a participação e aprendizagem dos seus alunos com deficiência dependiam “do caso dele (s)”, ou seja, “cada caso é um caso”.

Para PR1, ela disse que se reportava a como o aluno começou, como foi o seu desenvolvimento ao longo do ano, que às vezes o aluno apresentava um pequeno avanço, mas para ele era muito e nas palavras dela: “[...] a gente tem que entender cada aluno com a sua especificidade”.

Para a professora PR3, ela disse que seus alunos realizavam as mesmas atividades dadas aos seus outros alunos, e, nas palavras dela: “de acordo com aquilo que eu sei que ele é capaz ou com algum grau de dificuldade porque senão a criança fica estagnada ali, se eu der aquilo que ela não é capaz, ela também não avança, então a gente tem que ter os desafios, eu procuro fazer assim.”

Através das falas das professoras PR1 e PR3, seria oportuno rememorar que a expansão do acesso de alunos com deficiência às classes comuns, demanda por parte do professor responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos (MANTOAN,2003), sendo capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades requeridas nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Esse olhar a professora PR1 e PR3 demonstraram ter, a saber, analisar como seu aluno iniciou o ano e o que apresentou de avanço em sua aprendizagem e a oferta de atividades em sala que ofereçam algum grau de dificuldade para que a criança não fique estagnada e se sinta desafiada.

Ademais, a interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento, segundo Vigotski (2010), ou seja, o processo do desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural influenciam a sua aprendizagem. Assim, apesar do aluno da professora PR2 e do aluno PR4 não darem a devolutiva tanto para as docentes quanto para os demais colegas em sala em função das deficiências que possuíam, é de suma importância que os alunos com deficiência convivam com seus pares.

Para Vigotski (1997), o processo de “formação social da mente”, ao trabalhar com a complexidade de todos os fatores que impactam e afetam o processo de desenvolvimento e a constituição da personalidade da pessoa com deficiência, destaca o caráter humanizador da educação.

Essa posição de olhar o ser humano como um todo, quando adotada no campo da educação, toma como disparador de suposições não o defeito, o déficit, o atraso intelectual, a deficiência, mas, sim, a pessoa nas condições sociais concretas de vida, orientando-as para as possibilidades de seu desenvolvimento.

Em consonância com Padilha (2000, p. 204), Vygotsky descreve que “não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas, sim, as consequências sociais desse defeito”. Para a autora não deve se pensar na deficiência do ser humano e sim o que pode ser realizado em seu benefício para o aprendiz e “[...] que quantas perspectivas têm diante de si o pedagogo quando reconhece que o defeito não é só uma deficiência, uma debilidade, senão também, a fonte da força e das capacidades e que no defeito há algum sentido positivo” (PADILHA, 2000, p.205).

Em relação aos alunos das professoras PR2 e PR4, a participação e o desenvolvimento não correspondiam àquilo que se espera dos alunos ditos “normais”.

Assim, através de um olhar para o que se poderia realizar com os alunos com deficiência e as possibilidades que se abririam a partir desse olhar que considera o aluno na sua totalidade no tocante à aprendizagem e desenvolvimento, as professoras PR2 e PR4 obteriam uma melhor devolutiva de seus alunos com deficiência.

Seriam as condutas das professoras regentes alfabetizadoras, condutas inclusivas? Que garantiram a inclusão de seus alunos?

O foco na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos observados pela pesquisadora estava muito nas limitações deles, sobretudo nas condutas das professoras PR2 e PR4. Há necessidade de as professoras pesquisadas explorarem mais as potencialidades, habilidades e capacidades de seus educandos, elas não foram indiferentes em nenhum momento em relação a eles, ao contrário, foram muito dedicadas, acolhedoras, mas poderiam, sob uma ótica que vê seus alunos na sua totalidade (VIGOTSKI,2010), ampliar a visão em relação a esses educandos com deficiência para além de suas limitações.

4.2.5 Troca de experiências entre as professoras pesquisadas em relação aos alunos com deficiência

Nesta subcategoria, a unidade de análise foi: “troca de experiências”.

Questionada sobre a troca de experiências entre as professoras pesquisadas assim a professora PR1 pontuou:

Então como eu tenho assim bastante intimidade, bastante amizade com as meninas do 1º ano, a gente conversa bastante, sabe, comenta fala tanto das coisas que a gente tá vendo que tá dando o resultado, quanto das nossas frustrações, também que a gente tá vendo, gostaria de ter feito alguma coisa melhor, não consegue, entre a gente, a gente troca experiências, e tem sido bastante válido, pela habilidade de cada uma, a gente tenta colocar alguma coisa para o nosso aluno que foi feito pela professora do ano anterior, né, então assim, dependendo do grau de cada um, da dificuldade de cada aluninho, às

vezes não fica muito como a gente quer, querendo adequar, porque cada um é de um jeito, né?

Pela fala da professora PR1, pôde-se inferir que ela sinalizou que as trocas de experiências entre os pares aconteciam, mas informalmente, por ela ter amizade com as demais professoras de primeiro ano. A fala da professora PR1 corrobora com a professora PR4: “Sim, nós trocamos experiências, tanto com as colegas com mais tempo de experiência quanto com a orientadora da escola, mas são conversas informais.”

Já a professora PR2 disse: “Na verdade, essas trocas acontecem com meus pares, com a estagiária também. Olha, eu fiz isso, eu fiz aquilo e deu certo!”

A professora PR3, no entanto, apontou que não havia tempo para que essas trocas acontecessem: “Não, acho que a gente não tem um tempo para isso, para as trocas de experiências, nem informalmente.”

A análise do PPP da escola em estudo apresentada na seção 4.1.1 da presente dissertação já apontava que as discussões da prática, troca de experiências e a socialização de dúvidas entre as docentes não aconteciam, na maioria, de forma sistemática, o que corrobora com as falas das entrevistadas PR1 e PR4 quando pontuaram que as trocas de experiências em relação aos alunos com deficiência aconteciam informalmente. Na fala da professora PR3, ela pontuou que as trocas de experiências entre os pares não aconteciam nem informalmente.

A falha na troca formal de experiências entre as docentes não é favorável ao processo inclusivo, há que se ter um redesenhar da escola como um todo, (GLAT *et al.*, 2007; PERRENOUD *et al.*, 2002) desde a equipe de gestão às trocas de experiências entre as docentes.

O cotidiano da escola é fértil em oportunidades de aprendizagem e construção do conhecimento profissional e, logo, de promoção do desenvolvimento profissional.

Segundo Lück *et al.* (2010, p.90):

[...] aproveitá-las plenamente é fundamental para alavancar o desenvolvimento da competência de dirigentes das escolas e, conseqüentemente, o dinamismo das mesmas.[...] Tanto os professores como os gestores devem ser envolvidos na concepção de programas de desenvolvimento de pessoal [...] tais como cursos, oficinas e capacitação em serviço,[...]

Se o PPP da escola investigada previa discussões da prática, a troca de experiências entre as docentes e a socialização de dúvidas entre os professores, essas trocas têm que de fato acontecer de forma sistemática e formal, a fim de que se alavanque o desenvolvimento da

competência tanto da equipe gestora da escola quanto dos professores. Isso só beneficiaria o processo inclusivo, o que pelos relatos das participantes, não aconteceu.

4.3 O PROCESSO INCLUSIVO NA SALA DE AULA REGULAR

A categoria a seguir aborda alguns dos desafios enfrentados pelas docentes frente a alunos com deficiência e as percepções das professoras pesquisadas acerca da inclusão.

4.3.1 Os desafios enfrentados pelas docentes frente a alunos com deficiência

Nesta subcategoria, a unidade de análise foi: “materiais para trabalhar em sala”. Materiais/recursos tanto humanos quanto físicos. Questionada a respeito dos desafios enfrentados frente a alunos com deficiência, a professora PR1 assim se colocou:

Sim, com certeza há. Por que é uma realidade que a gente tá tendo cada vez mais, né, cada ano mais alunos inclusos, e eu quero fazer o melhor para eles, só que eu não tenho estrutura, não tenho conhecimento. Não tenho nada que venha a agregar, né, que eu possa fazer um bom trabalho então às vezes é mesmo no instintivo, no querer fazer o melhor, pensar que aquele aluno poderia ser meu filho, que eu gostaria que fizesse o melhor por ele, sempre falo isso, eu gosto de me colocar na situação da pessoa, né, então se fosse meu filho, eu gostaria de deixar ele no cantinho da sala, gostaria que ele ficasse ocioso, eu gostaria que ele perdesse as oportunidades que ele poderia ter? Então assim, isso pesa bastante, a gente não tem um estudo relacionado a isso, essa é uma realidade que vai ser cada vez mais, então acho que até já demorou para ter esse estudo mais relacionado, para que nós professores de todos os anos, mas, principalmente, o primeiro ano que é alfabetização, a gente ter um olhar mais trabalhoso nessa parte, né, ser orientada melhor, a gente ter uma estrutura melhor, materiais para trabalhar com eles [...]

Pela fala da professora PR1, pôde-se inferir que a falta de materiais/ recursos tanto humanos quanto materiais foi apontada ela como um dos desafios em sala de aula regular ao atender alunos com deficiência. Isso foi confirmado pela fala da professora PR2:

Então, uma estagiária que pudesse me ajudar, tendo ela também ajuda, auxílio de uma pessoa que estudou especificamente e estuda esses casos de deficiência, uma ajuda diária, uma visita na sala, materiais, encontros, não digo semanal porque não dá tempo, pelo menos alguns encontros para que eu possa ver que materiais eu posso estar incrementando na minha rotina e também ter o *feedback* que nem sempre a gente tem, é muito difícil ter o *feedback* desse profissional e quando tem essa pessoa, a gente não tem o *feedback*, e quando tem é muito demorado, por exemplo, no começo do ano letivo, a gente foi ter uma conversa em meados de março, então, demorou-se muito. Eu fiquei muito aflita, né, porque como eu trabalho com uma sala de alfabetização e eu tenho 30 alunos né, a gente não tem tempo de estar com

esses alunos com deficiência, e os alunos são divididos cada um do seu jeitinho, né. Cada um com suas dificuldades, com suas limitações, então fica muito difícil, mesmo tendo ajuda de uma estagiária, de outros profissionais dentro de uma sala de aula, é muito difícil.

A necessidade de recursos humanos apontados por Briant e Oliver (2012) ficou evidente na fala da professora PR2 quando ela relatou que tinha necessidade de uma pessoa em sala que estudou as deficiências, uma ajuda diária e na fala de PR4 que apontou a necessidade de se conhecer os profissionais especializados para que estes a apoiassem em sala:

Com outros profissionais, conhecer esses alunos, conhecer as pessoas que estão envolvidas com esse trabalho, conhecer melhor a deficiência de cada aluno, conhecimento técnico mesmo porque muitas vezes nós temos que pesquisar, no meu caso, o meu aluno é autista, o que se encaixa nele, quais materiais usar, o que não se encaixa e ir trabalhando para ver buscando resultados, mas não é um trabalho que eu tenha um apoio.

A fala da professora PR3 também evidencia a falta de materiais próprios para os alunos com deficiência e nas palavras dela: “tem esses materiais, mas está na sala de recursos, daí [...] a gente tem que estar criando materiais o tempo todo”.

Briant (2008) pôde perceber a existência de estratégias em salas de aula iniciais, porém ainda não suficientes, como a colocação de alunos em dupla e a adaptação de alguns materiais.

Ademais, Briant e Oliver (2012, p.142) destacam que a inclusão de alunos com deficiência na escola é um direito (BRASIL,1996) e, para que se efetue, necessita “[...] da articulação entre profissionais, famílias e sociedade para o cumprimento de diretrizes educacionais, destinação de recursos humanos e materiais [...]”

Martinelli (2016) destaca a importância do trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e “o professor especialista” (BUENO, 2011) junto aos alunos com deficiência. Entretanto, é preciso considerar as atribuições de cada um desses profissionais.

Gil (2005, p.43), ao analisar as atribuições do professor de apoio no contexto inclusivo, destaca que

[...] o professor de apoio não precisa ficar sempre ao lado da criança, ou como seu único parceiro de atividades. Ele deve transitar pelo grupo e atuar no sentido de favorecer as situações de interação e aprendizado. Ele não é um professor particular, de reforço da criança com deficiência, mas um profissional a serviço do funcionamento inclusivo dentro da classe.

Infelizmente, o professor de apoio – no caso, as estagiárias que acompanhavam os alunos com deficiência observados, ficavam o tempo todo com eles, não favorecendo a interação como salienta Gil (2005). Assim, a falta de materiais, recursos e equipamentos

adaptados e/ou não adaptados em salas de aula regular (BARROS; SILVA; COSTA, 2015) e a falta de recursos humanos desfavorecem o processo inclusivo.

Isso corrobora com os estudos de Costa M. A. e Costa M. F. (2010), Vilela e Benite (2010), Carpenter e Cai (2011), Silva (2013), Barros, Silva e Costa (2015), Shimite (2017), em que também sinalizaram falta de materiais e equipamentos adaptados para se trabalhar com alunos com deficiência.

A fala da professora PR1 demonstrou que ela pontuou não só a falta de materiais, mas também que se sentia culpada por não saber se estava atendendo o aluno com deficiência a contento: “[...] então, assim, eu vou atrás, eu pergunto, eu tento fazer o melhor, mas você sabe que aquilo ali é pouco, sabe? Porque não atende à necessidade do aluno, então a gente tenta fazer, mas não tem certeza se conseguiu alguma coisa, entendeu? ”

No estudo feito por Barbosa e Souza (2010) foi sinalizado mal-estares dos docentes, sofrimento gerado por incompetência, vergonha ou culpa em relação aos alunos com deficiência, o que corrobora com a fala da professora PR1.

Em virtude do que foi discutido, pôde-se compreender que a falta de materiais físicos e recursos humanos desfavorecem o processo inclusivo na escola em estudo.

4.3.2 A percepção das professoras regentes alfabetizadores acerca da inclusão

Nesta subcategoria, a unidade de análise foi: “processo que depende muito do profissional”. Questionada sobre a percepção das professoras regentes alfabetizadores acerca da inclusão, se era um processo que estava acontecendo ou não, a professora PR1 assim se posicionou:

Eu acredito que ele acontece, mas não com todos os profissionais, eu acredito que muda bastante a receptividade de cada professor, tem professores que são mais fechados em relação a isso, ou por medo ou por insegurança, eles acabam que não acolhem muito bem, já outros, tem o olhar assim, eu vou tentar dar o meu melhor, eu não sei se eu vou conseguir, mas eu vou tentar. Depende muito do profissional, o profissional interagir com esse aluno faz muita diferença. A gente não pode escolher aluno, mas eu acredito que essa afinidade com o aluno por parte do profissional interfere bastante.

A fala da professora PR1: “Depende muito do profissional, o profissional interagir com esse aluno faz muita diferença. A gente não pode escolher aluno, mas eu acredito que essa afinidade com o aluno por parte do profissional interfere bastante” revelou que, na opinião dela, nem todos os profissionais concebem a educação inclusiva da mesma forma.

A esse respeito, salienta Mendes (2002, p.70)

No contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmente, significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional. Enfim, sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática, são extremamente divergentes.

Em outras palavras, dependendo do profissional e de sua postura traduzida em prática, há uma condição favorável para que o processo inclusivo dê seus primeiros passos, uma maior afinidade com o aluno com deficiência, um melhor acolhimento, mas como pontua Mendes (2002) a reorganização do sistema educacional deve ser a pauta prioritária quando se fala de inclusão no contexto da escola. No caso da professora PR1 havia essa afinidade e acolhida em relação ao seu aluno com deficiência.

A fala da professora PR4 apontou que

É um processo que tem muito a avançar, [...] você precisa estar engajado, você estar pesquisando, você estar conhecendo, tem que saber o que você está fazendo para trabalhar com eles, [...] No caso do meu aluno, por exemplo, nós descobrimos há alguns dias que ele já consegue escrever algumas palavras, ele já é pré-silábico, ora silábico sem valor, então ele consegue avançar, mas como que nós vamos saber se ele está conseguindo mesmo avançar, nós vamos ter que estar usando letras móveis, justas, trabalhando com textos fatiados para trabalhar a coordenação motora dele, um trabalho de médio prazo, antes dele estar fazendo as atividades como os demais alunos, nós temos que trabalhar a coordenação motora dele, é um trabalho como um todo, então, mais importante do que o produto final, do que o caderno, é o processo. Ele está com um brinquedinho de montar pecinhas pequenininhas, ele só está brincando, não, ele está exercitando a coordenação motora dele. [...] é um trabalho que pode não estar aparecendo, mas é um trabalho que está acontecendo, que vai dar sustentação para ele. O trabalho que o professor do ano passado, que foi um trabalho de socialização com ele, foi um trabalho importantíssimo para nós hoje trabalharmos a coordenação motora dele, o que ele está trabalhando agora, vai dar suporte para ele estar trabalhando com as hipóteses de escrita daqui a dois bimestres, três bimestres, entende? Tudo depende muito do profissional.

Através da fala da professora PR4, trabalhar com o aluno com deficiência não era fácil, necessitando de uma docente engajada que se detém nos avanços e nas aprendizagens que o educando vai adquirindo, ainda que paulatinamente, dependendo muito do profissional que está trabalhando com ele; seu aluno com TEA exercitava a coordenação motora com a montagem de peças pequenas, item 4.2.3 já abordado na presente investigação, enfatizou em sua fala a importância do trabalho desenvolvido pela docente com o educando no ano anterior, entendendo o aprendizado como processo: “O trabalho que o professor do ano passado, que foi um trabalho de socialização com ele, foi [...] importantíssimo para nós hoje trabalharmos a coordenação motora dele, o que ele está trabalhando agora, vai dar suporte[...]”

O relato da professora PR3 corrobora com o que pontuou as demais docentes:

“Eu assim, não é geral, mas eu não acredito que todos acreditam que isso é possível, a maioria dos professores acha que aquele aluno não é problema deles, eu não sei lidar com ele, como se fosse um bichinho, se chegar perto,

morde. E eu, por outro lado, sei que os alunos com deficiência, eles entendem, eles têm sentimento e eles precisam fazer parte, [...] eu acho assim, já começa a ser inclusão porque ele está se sentido igual aos outros, depende muito do profissional, alguns deixam os alunos num canto, outros vestem a camisa, trazem os alunos para si, então, eu sento com eles, eu explico, a estagiária está ali para ajudar,[...]

Pelo relato da professora PR3, o processo inclusivo depende muito do profissional, ela pontuou que alguns docentes vestem a camisa, trazendo os alunos para si e sinalizou que outros acham que o educando não é problema deles. Entendendo seus educandos como sendo parte da sala, a professora PR3, fazia com que eles se sentissem parte, não deixava “os alunos num canto”, excluídos dos demais.

A fala da professora PR2, contudo, considera que os docentes especialistas deveriam passar pelo processo em sala de aula, sinalizando, como as demais docentes participantes que o processo inclusivo ainda tem muito a avançar, dependendo muito do profissional que trabalha com esse educando com deficiência:

Ah, com certeza. Um processo que tem muito a avançar, a gente vê que mesmo as pessoas que estudam mais sobre isso, nem elas sabem. Depende muito do profissional. Esses profissionais especializados, eles têm até o conhecimento, mas eles não têm a prática, eles atendem a um aluno por vez, nós não, a gente atende trinta alunos, no meu caso, trinta alunos mais o aluno de inclusão, então esses profissionais deveriam passar pelo processo em sala de aula regular, porque atender um aluno por vez é muito mais fácil.

Segundo Peterson (2006), Ramos (2008), Vilaronga; Mendes (2014), o trabalho dos profissionais que atuam em uma escola em prol da inclusão exige um compartilhamento coletivo dos conhecimentos em busca de um objetivo único, que é o acolhimento, a escolarização e o sucesso de todos os alunos. Pelas falas das entrevistadas, pôde-se inferir que a professora PR1, PR2, PR3 e PR4 apontaram que nem todos os profissionais têm esse olhar de acolhimento.

Pelo que foi exposto, pôde-se compreender que as professoras entrevistadas percebiam o processo inclusivo como algo que estava acontecendo, não com todos os profissionais, um processo que tinha muito a avançar, mas estava dando os passos iniciais na escola em estudo, através de professoras regentes receptivas e engajadas em relação aos alunos com deficiência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar as percepções e as práticas pedagógicas das professoras regentes alfabetizadoras dos anos iniciais acerca da inclusão.

Considera-se que os objetivos do presente estudo foram alcançados, uma vez que as informações coletadas elucidaram o modo como as docentes participantes da pesquisa realizavam suas práticas pedagógicas nas classes regulares com seus alunos com deficiência, ademais, pôde-se identificar suas dificuldades e ações exitosas iniciais experienciadas no processo de inclusão de seus educandos.

Nos aspectos metodológicos, os instrumentos utilizados – a análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação-participante puderam fornecer informações significativas para a realização das análises, sendo os dois últimos instrumentos influenciados pelo contexto de pandemia da Covid 19.

Assim, dentro do contexto apontado, a observação-participante foi feita por um período de quinze dias, inferior ao planejado pela pesquisadora, por conta da interrupção das aulas presenciais na escola em estudo, bem como as entrevistas que foram realizadas por meio digital com as participantes da pesquisa.

Os resultados do estudo apontaram que a escola lócus da pesquisa possui estrutura física para que o processo inclusivo dê seus passos iniciais, uma vez que há rampas de acesso a todas as dependências da unidade escolar, bem como salas espaçosas para a mobilidade dos alunos que fazem uso da cadeira de rodas.

A pesquisa também revelou que a maioria das professoras entrevistadas teve sua formação inicial em Pedagogia e que os cursos de pós-graduação feitos por elas pouco contribuíram para a prática reflexiva em sala de aula em relação aos seus educandos com deficiência. Também foi evidenciada que a formação continuada em serviço ainda foi deficitária, mesmo sendo prevista no PPP da escola, comprometendo o planejamento conjunto entre as professoras das salas de ensino regular e a professora da SRM, discussões da prática, troca de experiências entre elas, aspecto que desfavoreceu o processo inclusivo na escola em estudo.

As docentes também sinalizaram a falta de materiais específicos e de recursos humanos para se trabalhar com os alunos com deficiência em salas de aula regular, materiais esses disponíveis na SRM que funcionava no contra turno, dificultando o acesso quando da realização das atividades nas classes regulares.

Quanto às práticas pedagógicas das professoras participantes do estudo com os alunos com deficiência, apesar de elas terem sinalizado a falta de recursos humanos e materiais para trabalharem em salas de aula regular, as docentes pesquisadas mostraram iniciativa percebendo a inclusão como um processo que estava dando os passos iniciais na escola em estudo, através de ajustes, intervenções pontuais e assertivas, atendimento mais individualizado, adequações e respeito ao ritmo de cada um de seus alunos com deficiência, guiadas pelas suas intuições e na predisposição de fazerem o melhor para seus educandos, um caminhar notoriamente autônomo, sem preparação nem na sua formação inicial, nem em serviço.

Por meio das informações coletadas na presente investigação, pôde-se concluir que, apesar dos entraves já apontados ao processo inclusivo, as docentes participantes do estudo mostraram que seu protagonismo, sua pro atividade, boa vontade e iniciativas em relação aos alunos com deficiência, possibilitaram condições favoráveis à socialização desse alunado, tornando o espaço escolar um lugar em que se convive em harmonia com semelhanças e diferenças, mediante um olhar sensível, receptivo e acolhedor que se traduziu em práticas pedagógicas que demonstraram passos precursores de um processo inclusivo, cujo construto em sua plenitude ultrapassa e muito os muros da escola, dependendo de todo um redesenhar da estrutura macro educacional e da sociedade.

Portanto, sem essa reorganização estrutural que não contempla somente as políticas públicas que atendem a esse alunado, mas também a desconstrução de preconceitos em relação às pessoas com deficiência, o desenvolvimento de uma cultura inclusiva nas salas de aula regular ainda tem um longo caminhar.

Há que se valorizar as práticas pedagógicas que aqui foram analisadas e discutidas, há que se evidenciar a iniciativa e a boa vontade das docentes participantes do estudo, há que se destacar os esforços das professoras regentes alfabetizadoras da pesquisa, mas não se deve ignorar que o paradigma da inclusão está atrelado a uma modificação muito mais abrangente que ações isoladas e que as práticas observadas não representam, portanto, a totalidade de um processo inclusivo, mas apontam caminhos e passos iniciais de uma perspectiva inclusiva.

A implicação deste estudo consiste em suscitar reflexões a respeito das práticas pedagógicas que hoje se utilizam nas salas de aula regular com os alunos com deficiência. Assim, os resultados desse trabalho podem vir a contribuir não só com a ampliação de discussões sobre a temática, bem como, através do compartilhamento da investigação com a equipe gestora e com os docentes da escola lócus da pesquisa (Apêndice D), intervir positivamente na elaboração de um projeto político pedagógico que possa aprimorar o processo

de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência que atualmente frequentam as salas de aula regular.

Por fim, os resultados dessa pesquisa apontam para um anseio: que o redesenhar da estrutura macro educacional e da sociedade não demorem a acontecer, para que não se perca os passos iniciais já dados, como nesse estudo de caso, rumo a uma escola que seja, de fato, inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Salete Regiane Monteiro. **A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor.** 2014. 181 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014.
- ALVES, Maria Luiza Tanure. **O aluno com deficiência visual nas aulas de educação física: análise do processo inclusivo = The student with visual impairments : analysis of inclusive process.** 2013. 77 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275107>>. Acesso em: 21 ago. 2018.
- ALVES, Ana Cristina de Jesus. **THE TECHNOLOGY ASSISTIVE AS RESOURCE TO SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY.** 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade**, v.22, n. 40, p. 95-103, jul/dez. 2013.
- ANTUNES, Ana Pereira et al . Inclusão no Ensino Superior: Percepções de Professores em uma Universidade Portuguesa. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora , v. 7, n. 2, p. 140-150, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472013000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 mai. 2019.
- BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 27, n. 84, p. 352-362, 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a05.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2019.
- BARBOSA , Vioito Josiane ; VITALIANO, Celia Regina. **Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia.** MAGIS. Revista Internacional de Investigacion en Educacion, Jan-June, 2013, p.353(21)
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70.,2011. 279 p.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.62, jul.set.2015. Disponível em [http:// dx.doi.org/10.1590/ S1413-24782015206207](http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206207). Acesso em 12 mai. 2020
- BARROS, Alessandra Belfort; SILVA, Silvana Maria Moura da; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 35, n. 88, p. 145-163, jan. 2015 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto 5.844 de 21 de abril de 1933**. Brasília. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/157172/DECRETO%20N.%205.884-21.04.1933.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL, INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Brasília-DF: INEP. Disponível em: www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&item. Acesso em: 05 mai. 2019

BRASIL. Lei n.4024, de 20/12/1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Lei n.5691, de 11/08/71. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL, 2004. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 02 ago.2020.

BRASIL, 2008. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL, 2009. **Decreto nº 6.949, de 26 de agosto de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL, 2019. **Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019**. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286 Acesso em: 08 de jul. de 2020.

BRASIL. Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/13146.htm. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 23 dez 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007,

prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019

BRASIL, Ministério da Educação. **Censo Escolar**, 2018, INEP, Brasília. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopese/sinopse.asp>. Acesso em: 01 mai. 2019

BRASIL, Ministério da Educação. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. **Política Nacional de Educação Inclusiva: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF, set.2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADda%20a%20Pol%C3%ADtica,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20ao%20atendimento%20educacional>. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. **CORONAVÍRUS (COVID -19)**, 2020, Governo Federal. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca.htm>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Constituição (1824) **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lei: Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 08 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. In **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18.

BRIANT, Marília Emília Pires. **A inclusão de crianças com deficiência na escolar regular: conhecendo estratégias e ações**. 2008. 200f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. 2008.

BRIANT, Marília Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília: Unesp, v. 18, n.1, p. 141-154, 2012.

BISHOP, K. *et al.* Promovendo amizades. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. pg. 184 – 199.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011. 208 p.

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru , v. 25, n. 4, p. 655-674, Dec. 2019 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400655&lng=en&nrm=iso>. access on 16 May 2020. Epub Nov 25, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400008>.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Bras. Enferm.**, p. 575-614, set/out. 2004.

CAVALCANTE, Meire. **Carta convocação do LEPED contra a destruição da inclusão escolar no Brasil**. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2020/10/01/carta-convocacao-do-leped-contra-a-destruicao-da-inclusao-no-brasil/>. Acesso em: 28 out. 2020.

CARPENTER, Chris; CAI, Sean. Effect of clinic experience on pre-service professionals perceptions of applied special needs services. **Rev. bras. cineantropom. desempenho hum. (Online)**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 145-149, abr. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1980-00372011000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em : 28 mai. 2019.

COSTA, Juliana Pêgas. **A prática docente na inclusão educacional de um aluno surdo com implante coclear**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2015. Orientadora: Dra. Celeste Azulai Kelman

CONVENÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001). Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

COSTA, Marco Antonio Ferreira da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. Educação em biossegurança: contribuições pedagógicas para a formação profissional em saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 15, supl. 1, p. 1741-1750, jun. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000700086&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 jun. 2019.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Aprendendo a Observar**. 2 ed. São Paulo: Edicon, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

DUARTE Márcia. **Síndrome de Down: Situação Escolar no Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araraquara/SP**. 2008. 181f. Tese (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 24, p. 213-225, dez. 2004 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: em 19 jun. 2019.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <http://portal.ec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>. Acesso em 29 abr. 2020.

EYNG, Daline Backes. **A inclusão do sujeito surdo no ensino regular do ponto de vista de alunos surdos, familiares, professores e intérpretes**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 21, n. 1, p. 57-74, mar. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100057&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2019.

FERREIRA, M.C.C. Formação de Professores. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.; WILLIANS, L.C.A (Orgs). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p.251-256.

FERRONI, Marília Costa Câmara; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 18, n. 2, p. 301-318, jun. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 set. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-6538201200020000>

FRANCO, Lucimar de Lima ; NERES, Celi Correa. **Periferia**, 2017, Vol.9(1), p.58(28)

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **O que é análise de conteúdo**. São Paulo: PUC; 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, João Batista de. **A organização do espaço escolar favorece a qual aprendizado?** São Paulo: Humus Consultoria, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 ab. 2020.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: A gestão dos aprendizados**, tradução: Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

GLAT, Rosana. *et al.* Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GIL, Marta (Coord.). **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Rede Saci; Imprensa Oficial, 2005.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GREGORUTTI, Carolina Cangemi *et al.* A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 23, n. 2, p. 233-244, jun. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200233&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 set. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000200006>.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 19, n. 3, p. 307-324, Sept. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Sept. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300002>.

GUIMARÃES, Arlete de Brito. **Interações sociais envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo em classes comuns: o olhar de seus professores**. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia., 2017.

GUIMARÃES, Leonardo Conceição. **Inclusão Escolar: não acontece como você imagina**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A.. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

IMAMURA, Eliane Tie Mi. **Formação continuada do professor para uso dos recursos de informática com alunos com deficiências físicas**. 2008. 160 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**, v.14, 9.ed.: Cortez Editora, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**, trad. Ernani Rosa, 2. ed.: Artmed, 2000.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JARDILINO, José Rubens, DINIZ, Margareth (2019). **University and the Basic School: Collaborative research experiences in the continuing education of teachers/Universidade e Escola Básica: Experiencias de pesquisa colaborativa na formação continuada de professores/as/Universidad y escuela básica: Experiencias de investigación colaborativa en la educación continua de los maestros**. Acta Scientiarum. Education (*UEM*), **41(1)**, E41958.

JONES, Andreza Batista. **Percepção da Inclusão Social na Visão da Família e Educadores de crianças com Deficiências Múltiplas**. 2013. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, Sept. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Sept. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>.

LACET, Ivone Nunes de Oliveira. **A educação de alunos com deficiência (ACD) numa escola pública municipal: um olhar dos segmentos escolares sobre inclusão**. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração supervisão e orientação educacional**. 22. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. A hora e a vez da educação inclusiva. **Educação e família – Deficiências: a diversidade faz parte da vida**. São Paulo. V.1, p.42-45, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por que? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003

MANTOAN Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*. Belo Horizonte, vol 01, n.01, p. 109-131, ago-dez. 2009.

MARQUES, Janote Pires. A observação participante na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, ano 19, n.28, p.263- 284, agosto, 2016.

MARTINELLI, Josemaris Aparecida. **Trabalho Colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. Um olhar para a formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva. In: MARQUEZINE, M.C.; MANZINI, Eduardo José; BUSTO, R.M; TANAKA, E.D.O.; FUJISAWA, D.S. (Orgs.). **Políticas Públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p.107-108.

MARZANO, Robert J.; PICKERING, D.J. & POLLOCK, J.E. (2001). **Classroom Instructions that Works** – Research-based Strategies for Increasing Student Achievement. Alexandria: Associação de Supervisão e Desenvolvimento do Currículo, trad. Port.: **Ensino que funciona: Estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. São Paulo, SP: UNESP – Programa de Pós Graduação em Educação, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre a inclusão sócio educacional**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002. MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Escolar: comum ou especial**. São Paulo, Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas educacionais no contexto da educação especial/inclusiva*. p. 495 , 2010. 1ed.Araraquara (SP): Junqueira&Marin, 2010, v. 1, p. 79-87.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira**. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 jul. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios atuais na formação do professor de educação especial”. **In Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. IN: MARTINS, L.A.R.; PIRES, J.; PIRES, G.N.L. (Orgs.). **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRRN, 2009. p. 19-51.

MENEZES, Christiane Souza.; SILVA, Marília Santos.; FALEIROS, Márcia Helena Venâncio. **O valor do estímulo visual no ensino-aprendizagem de crianças**. Periódicos Unifacef, 2012. Disponível em: http://www.tomsclub.org/tomsclub/00-PORTUGUESE/ARTIGOS/presenca_mundo.pdf. Acesso em: 28. abr. 2020.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A organização curricular na articulação entre serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo? In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.) **Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 211-231.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 33. ed. **Petrópolis**, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, n.17, p.39-52, 2001.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro (2016). Psychology and inclusive education: Teaching, learning and development of students with disturbances/ Psicologia e educacao inclusiva: Ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos/ Psicologia y educacion inclusiva: Ensenanza, aprendizaje y desarrollo de alumnos con trastornos. **Acta Scientiarum. Education** (UEM), 38(1), 51-59.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. 194 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Deficiência Intelectual E Ensino-aprendizagem: Aproximação Entre Ensino Comum E Salas De Recursos Multifuncionais**. 2016. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2016.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez. 2017.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaiode. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: Algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaiode *et al.* **Inclusão escolar: As contribuições da educação especial**. Editora Cultura Acadêmica, Marília, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. In: **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)** n. 71 – 2000 – 2ª ed.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe; TOLLER Mônica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALESSANDRINI, Cristina Dias; trad. Clúadia Schilling e Fátima Murad. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002

PETERSON, Patrícia (2006). Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 12(1), 3-10.

PIRES, José. Formação para a inclusão: a aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo professor-educador. In. MARTINS, L.A.R., PIRES, G.N.L. (Orgs). **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2009. p.53-72.

POKER, Rosimar Bortolini, MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira, GIROTO, Claudia Regina Mosca (orgs.). **Educação inclusiva : em foco a formação de professores**. São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2016.198 p.

PREVIATO, Daniel Bianconi. **Professores De Música E Inclusão Escolar De Alunos Público Alvo Da Educação Especial: Percepções Sobre O Fazer Docente**. 2016. UNESP, 2016.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Professores Especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, D.M., BAPTISTA, C.R., BARRETO, M.A.S.C., VICTOR, S.L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007. p.281-294.

PIOVEZANI, Márcia Ionara Eichstadt. **Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

RAMOS, Paulo. **Educação inclusiva: histórias que (des)encantaram a educação**. Blumenau: Odorizzi, 2008.

REDMERSKI, Monalisa de Oliveira Miranda. **Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Autismo em sala de aula**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, 2018.

REGIANI, Erika Aparecida. **Percepções e Práticas de Professores Especialistas em Educação Especial que atuam como Regentes em classes inclusivas**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, 2018.

RENDERS, Elizabete Cristina Costa. **Talking about absence...: about handicapped people..** 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em 1. Ciências Sociais e Religião 2. Literatura e Religião no Mundo Bíblico 3. Práxis Religiosa e Socie) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/353>. Acesso em 06 de ag. 2020.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROCHA, Simone José Maciel da; SILVA, Edson Pereira da. Cegos e Aprendizagem de Genética em Sala de Aula: Percepções de Professores e Alunos. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília/SP, v. 22, n. 4, p. 589-604, dez. 2016 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400589&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mai. 2019.

RODRIGUES, Sonia Maria. **A Construção de Práticas Pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. 2013. Tese (Doutorado) – UFMG, 2013.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão...falar de que sujeitos? In: LEBEDEFF, T. B; PEREIRA, I. L **Educação Especial – olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

ROTTA, Mariza; BATISTELA, Everton Marcos. Educação Tecnológica: uma nova perspectiva metodológica. **Actualidades Investigativas en Educación**, 01 September 2012, Vol.12(3), pp.1-25.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

SANTOS, Roseli Albino dos; MENDONÇA, Suelene Regina; OLIVEIRA, Mercia Cunha. A instituição especializada em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 41-52, jan/abr., 2014. Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 19 set. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 16.ed. São Paulo: Ática, 1990.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. **Inclusão e Educação Tecnológica em Foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas**. 2017.107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília/SP, 2017.

SHULMAN, Lee S. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. In: WITTROCK, M.C. (Org.). **Handbook of Research on Teaching**. 3.ed. Nova York: Macmillan, 1986.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.6, n.1, p. 120-142, jan./jun.2016.

SLOMSKI, Vilma Geni *et al.* Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância. **JISTEM J.Inf.Syst. Technol. Manag.**, São Paulo , v. 13, n. 1, p. 131-150, abr. 2016. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752016000100131&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 09 jun. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

STAINBACK, Susan.; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: LOPES, Maria Tereza Eglér Manton; Magda França. Editora: Artmed, Porto Alegre, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, Dez/2000.

TEIXEIRA, Emanuele. **Identificação de barreiras para a escolarização inclusiva de alunos com deficiências físicas**. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

TEIXEIRA, Madalena Telles Teixeira. REIS, Maria Filomena. **A organização do espaço em sala de aula e suas implicações na aprendizagem cooperativa**. Meta: Avaliação, v. 4, n. 11, p.162-187, mai./ago. Rio de Janeiro, 2012.

TENOR, Sonia Ferreira de. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da Rede municipal de ensino de Botucatu**. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008. Orientadora: Dra. Beatriz Cavalcanti de Albuquerque Caiuby Novaes

TOLEDO, Elizabete Humai de. **Formação De Professores Em Serviço Por Meio De Pesquisa Colaborativa Visando à Inclusão De Alunos Com Deficiência Intelectual**. 2011. Dissertação (Mestrado). UEL, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Unesco, 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 05 jun. 2020.

VARGAS, Gisele Marques. **Teacher education and the challenge of inclusion of students with disabilities: pathways taken by teachers in the early years**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

VASQUES, Carla Karnoppi. Uma leitura sobre o atendimento educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. *In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*, 6, 2011. Nova Almeida. 2011. **Anais...** Nova Almeida: Snpee, 2011. v. 1. p. 1-16.

VEENMAN, Simon. **Perceived Problems of Beginning Teachers**. Review of Educational Research, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VERÍSSIMO, Natália Barbosa. **Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.** 2017.170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2017.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves (2014). Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 95(239),139-151.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Célia Regina. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL, **ANPED SUL**, 27 jul.-01 ago. 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-17.

VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges; BENITE, Anna Maria Canavaro. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru , v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010 . Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**, v. 5. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 182 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n. 4, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012 Acesso em: 25 abr, 2020.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. In: **Revista Integração**, ano 14, n.24. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002.

YIN, Robert. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2.ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. São Paulo: Artmed, 1985.

ZERBATO, Ana Paula. **The role of special educators within co-teaching approach**. 140 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1) Identificação

Nome (opcional): _____

Idade: _____

2) Formação acadêmica

a) Ensino Médio: _____ Magistério: () sim () não

b) Graduação: _____ Ano de Conclusão: _____

c) Pós-graduação: _____ Ano de Conclusão: _____

3) Atuação profissional

a) Tempo de experiência no magistério: _____

b) Tempo de docência na Rede Municipal de Ensino: _____

c) Tempo de docência na Unidade Escolar: _____

d) Número de alunos em sala: _____

e) Tempo de docência com alunos com deficiência: _____

f) Tipos de deficiência que já atendeu: _____

g) Número de alunos com deficiência em sala no ano de 2020: _____

4) Formação para trabalhar com alunos com deficiência em salas de aula regular

a) Na sua formação acadêmica, em cursos de graduação ou pós-graduação, você foi orientada (o) quanto à organização de sua prática em sala de aula para atender alunos com deficiência?

b) Você já fez cursos que abordem o tema inclusão? Se sim, esses cursos contribuíram para trabalhar com os alunos com deficiência? Quais contribuições você apontaria?

c) Em sua sala de ensino regular você sente necessidade de orientação ou auxílio para atender os alunos com deficiência? Se sim, quais seriam essas necessidades?

5) O processo inclusivo e a prática pedagógica

a) Como você planeja suas aulas para os alunos com deficiência? Você planeja atividades específicas para eles? Quais seriam essas atividades?

b) Há adaptações curriculares para os alunos com deficiência em sua sala de aula regular? Quais são essas adaptações e por que se fizeram necessárias?

- c) As adaptações curriculares aos alunos com deficiência foram planejadas por quem? Quais profissionais participaram dessas adaptações?
- d) Quais recursos você usa em sua prática em sala para atender os alunos com deficiência?
- e) Você pode descrever como desenvolve suas práticas diárias para atender os alunos com deficiência?
- f) Como você avaliaria a participação, socialização, aprendizagem e disciplina dos alunos com deficiência-em sua sala de aula regular?
- g) Há troca de experiências entre os professores das salas de aula regular que trabalham com os alunos com deficiência? Em que momento essas trocas acontecem? Você poderia dizer quais contribuições essas trocas trazem?
- h) Os alunos com deficiência de sua sala de aula regular frequentam a sala de recursos multifuncional? O que você acha desse atendimento?
- i) Há trocas constantes entre você e o professor da sala de recursos? Quais práticas em relação aos alunos com deficiência vocês discutem?
- j) Você considera que os alunos com deficiência deveriam somente frequentar a sala de recursos?
- k) Em serviço, você já teve formação para atuar com os alunos com deficiência em sala? Se sim, como você avaliaria essa formação? Modificaria alguma coisa? Como você acha que essa formação deveria ocorrer?
- l) Como você avalia o processo inclusivo em sua sala de aula regular? Explique.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE

Objetivo da Observação: _____

Data da observação:/...../.....

Horário de início e término da observação:...../...../.....

Sala Observada:

Diagrama da Observação:

Relato do Ambiente Físico:

Descrição do Sujeito Observado:

Relato do Ambiente Social:

Registro propriamente dito:

APÊNDICE C – O QUESTIONÁRIO

Percepções e práticas pedagógicas de professores acerca da inclusão: um estudo de caso em escola pública municipal do Vale do Paraíba – SP

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa: “Percepções e práticas pedagógicas de professores acerca da inclusão: um estudo de caso em escola pública municipal do Vale do Paraíba – SP”, sob a responsabilidade da pesquisadora Claudia Nakanichi e sob orientação da Profa. Dra. Débora Inácia Ribeiro. Nesta pesquisa pretendemos investigar as percepções e as práticas pedagógicas dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência em suas salas do ensino regular do Ensino Fundamental em uma escola de um município do Vale do Paraíba.

Sua participação é voluntária e se dará por meio deste questionário.

Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa são mínimos, podendo causar constrangimentos por alguma pergunta. É válido mencionar que os participantes da pesquisa poderão abandonar o questionário a qualquer tempo ao se sentirem intimidados com alguma questão .

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após este tempo, serão destruídos.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (12) 3917-4393 ou (12) 99790-1607 (inclusive ligações a cobrar), ou também poderá ser realizado contato por e-mail: cnakanichi@gmail.com.

São José dos Campos, 17 de fevereiro de 2020.

Claudia Nakanichi

Pesquisadora Responsável

Formação Docente e Atuação Profissional

Nome completo:

Idade:

Email:

Número do telefone celular (whatsapp):

Você é professor:

Anos Iniciais – 1 ano

Anos Iniciais – 2 ano

Anos Iniciais – 3 ano

Anos Iniciais – 4 ano

Anos Iniciais – 5 ano

Anos Finais – Arte

Anos Finais – Ciências

Anos Finais – Educação Física

Anos Finais - Enriquecimento

Anos Finais – Inglês

Anos Finais – Geografia

Anos Finais – História

Anos Finais - Matemática

Anos Finais – Português

Outros:.....

Tempo de Atuação Docente:

Tempo de Docência na Rede Municipal de Ensino:

Tempo de Docência na Unidade Escolar:

Vínculo Empregatício na Rede Municipal de São José dos Campos:

prazo determinado

efetivo

Cumprimento de HTC:

na unidade escolar

noturno

não faz

Segmento que leciona:

Anos Iniciais

Anos Finais

Os dois

Não se aplica

Primeira graduação (nome do curso completo):

Ano de conclusão da Primeira Graduação:

Segunda graduação (nome do curso completo):

Ano de conclusão da Segunda Graduação:

Primeira Pós-graduação (Especialização) – nome do curso completo

Segunda Pós- graduação – nome do curso completo

Stricto Sensu:

em andamento

concluído

não realizado

Inclusão

Número de alunos atendidos:

Tempo de docência com alunos com deficiência:

Tipo de deficiência que já atendeu ao longo da trajetória profissional:

Você acredita que é possível o processo inclusivo acontecer nas escolas?

Como você planeja suas aulas para os alunos com deficiência?

Você planeja aulas específicas para eles e quais seriam essas atividades?

Como você avalia o processo inclusivo em sua sala de aula regular? Explique.

Em serviço, você já teve atuação para atuar com alunos com deficiência? Se sim, como você avaliaria essa formação?

APÊNDICE D – COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIA

| | |
|---------------------------------------|--|
| Fevereiro de 2021 | Reunião para apresentação dos resultados da pesquisa com a equipe gestora; |
| Março de 2021 (Encontro 1) | Conversa com os docentes expondo os desafios da inclusão na UE; |
| Abril (Encontro 2) | Delineamento das estratégias para a alteração do PPP com a equipe gestora e os docentes |

ANEXO A – OFÍCIO À INSTITUIÇÃO

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-
SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12)
3632.2947
prppg@unitau.br



Ofício nº PPGEDH-086/2019

Taubaté, 01 de outubro de 2019.

Prezado (a) Senhor (a):

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa pela aluna Claudia Nakanichi do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2019/2020, intitulada: “Percepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais acerca da inclusão: um estudo de caso em escola pública municipal do Vale do Paraíba – SP”. Os participantes da pesquisa serão somente os professores dos anos iniciais (período da tarde) em cujas salas estão inseridos alunos com deficiência. Para a realização da entrevista como instrumento de coleta de dados estima-se seis professores dos anos iniciais de escola municipal situada no Vale do Paraíba – SP, com a orientação da Profa. Dra. Débora Inácia Ribeiro. Para tal, serão realizadas a observação participante, as entrevistas e a análise documental como instrumentos de coleta de dados junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da Instituição e dos docentes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Claudia Nakanichi, telefone (12) 99790-1607, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Rita de Cássia Foroni Oliveira
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação

À Ilma. Sra Cristiane de Angelis Pinto,
Secretária de Educação e Cidadania do Município de São José dos Campos/SP

ANEXO B – TERMO AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



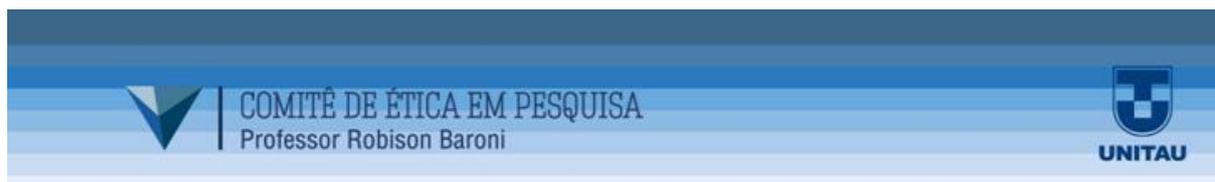
PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício nº. PPGEDH – 086/2019 e anexos, sobre a natureza da pesquisa intitulada “**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS ACERCA DA INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DO VALE DO PARAÍBA.**” com propósito de pesquisa a ser executado pela aluna **Claudia Nakanichi**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), sob o acompanhamento da professora **Dra. Débora Inácia Ribeiro**, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de: (1) realização de entrevista presencial, composta de dezenove perguntas, junto a seis professores de anos iniciais, titulares de turmas nas quais estão matriculados um ou mais alunos com deficiência, na rede de ensino municipal de São José dos Campos, no ano letivo de 2020, na EMEF Profª Maria de Melo, os quais se disponibilizarem, voluntariamente, a participar da pesquisa, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantido o anonimato da instituição e dos alunos envolvidos que concordarem em participar da pesquisa; (2) inserção em sala de aula para observação-participante, especificamente, nas turmas em que os professores titulares de anos iniciais participantes da pesquisa ministram aulas, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantido o anonimato da instituição e dos alunos envolvidos. Nesta inserção será observada a prática pedagógica docente, não cabendo nesta ação qualquer tipo de abordagem, aplicação de questionário ou entrevistas junto a quaisquer alunos das turmas observadas, pois a pesquisa não prevê que os responsáveis pelos alunos realizem o preenchimento do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido; (3) estudo e análise documental que possa contribuir com o levantamento de dados, conforme disponibilização e orientação da equipe gestora da Unidade Escolar.

São José dos Campos, 10 de dezembro 2019.


CRISTINE DE ANGELIS PINTO
Secretária de Educação e Cidadania
Município de São José dos Campos – SP
CNPJ: 46.643.466/0001-06



ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa: “Percepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais acerca da inclusão: um estudo de caso em escola pública municipal do Vale do Paraíba – SP”, sob a responsabilidade da pesquisadora Claudia Nakanichi e sob orientação da Profa. Dra. Débora Inácia Ribeiro. Nesta pesquisa pretendemos investigar as percepções e as práticas pedagógicas dos professores dos Anos Iniciais em relação à inclusão de alunos com deficiência em suas salas do ensino regular do Ensino Fundamental em uma escola de um município do Vale do Paraíba.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada. Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa são mínimos, podendo causar constrangimentos por alguma pergunta. É válido mencionar que os participantes da pesquisa poderão abandonar a entrevista a qualquer tempo ou por se sentirem intimidados com a observação-participante feitas nas salas de aula. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes fica-lhes garantido o direito de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por eles fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.

Se você aceitar participar, contribuirá para a verificação acerca das percepções sobre a inclusão escolar no contexto da escola pública.

Para participar deste estudo, o(a) Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e ética.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos

utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após este tempo, serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao(à) senhor(a). Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (12) 3917-4393 ou (12) 99790-1607 (inclusive ligações a cobrar), ou também poderá ser realizado contato por e-mail: cnakanichi@gmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

A pesquisadora responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Taubaté, 22 de outubro de 2019.

Claudia Nakanichi
Pesquisadora Responsável

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Percepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais acerca da inclusão: um estudo de caso em escola pública municipal do Vale do Paraíba – SP”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. _____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

ANEXO D – PARECER COMITÊ DE ETICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Percepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais acerca da inclusão: um estudo de caso em escola pública municipal do Vale do Paraíba - SP

Pesquisador: CLAUDIA NAKANICHI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 24515119.2.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.696.418

Apresentação do Projeto:

Este estudo terá como objetivo investigar as percepções e as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais em relação à inclusão de alunos com deficiência em uma escola pública de um município do Vale do Paraíba. Para alcançar esse escopo mais amplo, pretende-se caracterizar os professores que participarão da pesquisa; analisar a relação professor-aluno em situações de aprendizagem; descrever as práticas

pedagógicas utilizadas em sala de aula; analisar o projeto político pedagógico da instituição pesquisada e a estrutura física para o processo

inclusivo. Participarão da pesquisa seis professoras regentes dos anos iniciais. Pretende-se fazer uma pesquisa de enfoque qualitativo, utilizando-se dos procedimentos de estudo de caso: entrevistas semiestruturadas com os professores; observação das salas de aula com registro em diário de campo e análise documental (Projeto Político-Pedagógico da instituição, ficha de matrícula do aluno, imagens de materiais didáticos dentre outros

documentos). A análise de dados será realizada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) e observação-participante por Bardin (2011) e Manzini (2004).

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as percepções e as práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais acerca da inclusão em uma escola pública de um município do Vale do Paraíba - SP.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.696.418

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada avaliação de riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora não anexou a autorização institucional. Compromete-se a anexar a autorização da Secretaria da Educação e Cidadania de São José dos Campos após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

-TCLE apresentado adequadamente.

-Termo de Compromisso do Pesquisador apresentado adequadamente.

-A pesquisadora não anexou a autorização institucional. Compromete-se a anexar a autorização da Secretaria da Educação e Cidadania de São José dos Campos após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Recomendações:

A pesquisadora deverá anexar a autorização da Secretaria da Educação e Cidadania de São José dos Campos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 08/11/2019, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--|---|------------------------|----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1461321.pdf | 29/10/2019 16:58:11 | | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | CDECLARA.jpeg | 29/10/2019 16:56:25 | CLAUDIA NAKANICHI | Aceito |
| Folha de Rosto | CFOLHHA.pdf | 29/10/2019 16:55:48 | CLAUDIA NAKANICHI | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / | CTCLE.pdf | 29/10/2019 16:55:40 | CLAUDIA NAKANICHI | Aceito |

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.696.418

| | | | | |
|---|---------------------------|------------------------|----------------------|--------|
| Justificativa de Ausência | CTCLE.pdf | 29/10/2019 16:55:40 | CLAUDIA NAKANICHI | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | CTERMODAPESQUISADORA.jpeg | 29/10/2019 16:52:11 | CLAUDIA NAKANICHI | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTO.docx | 29/10/2019 15:52:05 | CLAUDIA NAKANICHI | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA.docx | 29/10/2019 15:51:54 | CLAUDIA NAKANICHI | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjetoComite.docx | 29/10/2019 15:51:02 | CLAUDIA NAKANICHI | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 11 de Novembro de 2019

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br