



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**A Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual em
Turmas dos Ciclos Iniciais: Necessidades de
Formação dos Professores**

Nadiege do Socorro Jardim da Silva

Orientação: António José dos Santos Neto

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Avaliação Educacional*

Dissertação

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**A Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual em
Turmas dos Ciclos Iniciais: Necessidades de
Formação dos Professores**

Nadiege do Socorro Jardim da Silva

Orientação: António José dos Santos Neto

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Avaliação Educacional*

Dissertação

Évora, 2014

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que eu creio ter mandado Seu Filho para nos lembrar da importância do amor, amor esse que eu tenho fortalecido no seio de minha família, quando visualizo o olhar afetuoso e constante de meu pai Nivaldo e a firmeza apaixonada e sempre inabalável de minha mãe que não poderia ter outro nome: Felicidade.

Aos meus irmãos e irmãs que me ensinaram a ter responsabilidades e respeito às pessoas, cada um com sua peculiaridade: Nádia que sempre me enxergou muito melhor talvez do que realmente sou; Nadilene, com sua alegria irrepreensível; Nadilce, atenta para atender qualquer chamado e respondendo sempre com muita doçura; Nivaldo, com sua distância repleta de histórias tão próximas e marcantes e Néelson, caminhando entre a maturidade e a ousadia na vida.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas que com a alegria da juventude e a inocência da infância me proporcionam momentos de plena beleza e me fazem rezar diariamente para que caminhem sempre na estrada do conhecimento e do amor, estruturados nessa família.

Aos meus cunhados e cunhadas que transformaram e multiplicaram nossa família.

Ao meu professor orientador Dr. Antônio Neto que, com paciência e amabilidade, acreditou e aguardou sempre boas novidades do além mar.

Aos meus amigos do curso de mestrado, por compartilhar todas as descobertas nesse período. Principalmente à Lilian Castro, pelo incentivo em começar e à Mônica Sanches pelo estímulo em concluir.

A todos que fizeram e fazem parte de minha história, eu digo, humildemente: Obrigada!

RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas dos ciclos iniciais: necessidades de formação dos professores

Este estudo aborda a formação de professores dos ciclos iniciais do ensino fundamental brasileiro. Com ele, procurou-se conhecer os sentimentos e perspectivas desses professores perante a inclusão em suas turmas de alunos com deficiência intelectual, identificando as necessidades de formação por eles sentidas. O estudo teve por base a realização de entrevistas individuais semi-estruturadas, tendo sido inquiridos oito professores, todos eles do sexo feminino, um por cada um dos oito distritos administrativos do município de Belém, Pará. A seleção dos entrevistados implicou a escolha aleatória, em cada distrito, da escola que iria servir de sede ao estudo, de entre as que possuíam alunos matriculados com deficiência intelectual, e, nessa escola, do professor a entrevistar. Através dos testemunhos apresentados, as entrevistadas identificaram diversas lacunas na sua formação inicial e continuada, responsáveis por notórias dificuldades da sua parte face à inclusão do aluno com deficiência intelectual, visando a promoção de uma efetiva aprendizagem desse aluno, capaz de lhe assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: *Inclusão, Alunos, Deficiência Intelectual, Necessidades de Formação, Professores.*

ABSTRACT

The inclusion of students with intellectual disabilities in classes of initial cycles: teacher training needs.

This study addresses teacher education and training in the early cycles of Brazilian basic education. Its goal was to grasp the feelings and perspectives of those teachers namely the ones that lead with students owning intellectual disabilities, and identifying some training needs they are supposed to experience on that matter. The study was conducted on the basis of semi-structured individual interviews, involving eight teachers, all female, one for each of the eight administrative districts of the city of Belém, Pará. In each district, and among those schools that had enrolled students with intellectual disabilities, one school that would serve as scenario for the study was randomly selected and one of the teachers to be interviewed was also chosen by chance in it. Several gaps in their initial and continuous training were reported by the participants. They were assumed to be responsible for significant difficulties on their part regarding the inclusion of students with intellectual disabilities in order to promote pupils effective learning and a truly inclusive education.

Keywords: *Inclusion, Students, Intellectual Disability, Training Needs, Teachers.*

ÍNDICE

	Pág.
Índice de Quadros	vii
Lista de Siglas e Abreviaturas	vii
INTRODUÇÃO	1
1. DA MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO À INVESTIGAÇÃO	2
2. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	5
CAPÍTULO 1	
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	7
1.1. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	8
1.1.1. Definição do conceito	8
1.1.2. Diagnóstico de deficiência intelectual	9
1.1.3. Histórico da normatização	12
1.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	14
1.2.1. Caracterização pedagógica e normativa	14
CAPITULO 2	
DA ESCOLA INCLUSIVA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	19
2.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	20
2.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM DO PARÁ	23
CAPITULO 3	
METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	26
3.1. ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO	27
3.2. DO DESENHO METODOLÓGICO AO PROCESSO INVESTIGATIVO	28
3.2.1. Contexto da pesquisa	28
3.2.2. Participantes no estudo	30
3.2.3. Procedimentos de coleta de dados	31
3.2.3.1. Preparação das entrevistas	31
3.2.3.2. Realização das entrevistas	33
3.2.4. Procedimentos de análise de dados	33
CAPITULO 4	
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	36
4.1. PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA INCLUSIVA	37

4.1.1. Entendimento sobre escola inclusiva	37
4.1.2. Pontos de vista sobre a universalidade da educação inclusiva	39
4.1.3. Requisitos para uma escola verdadeiramente inclusiva	40
4.2. FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO	42
4.2.1. Formação acadêmica	42
4.2.2. Formação teórica sobre a temática da inclusão	43
4.2.3. Formação continuada e apoio às práticas inclusivas	45
4.3. ASPECTOS ESTRUTURANTES DA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA COM O DEFICIENTE INTELECTUAL	48
4.3.1. Enturmação	48
4.3.2. Recursos e materiais didáticos específicos disponíveis	51
4.3.3. Prática docente e inclusão do deficiente intelectual	52
CAPITULO 5	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
5.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO	60
5.2. LIMITAÇÕES ENCONTRADAS	62
5.3. IMPLICAÇÕES E LINHAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
APÊNDICES	68
Apêndice A – Guião das Entrevistas	69
Apêndice B – Matriz Global de Categorização dos Dados das Entrevistas	71
Apêndice C – Termo de Consentimento Informado	73
Apêndice D – Protocolos das Entrevistas	74
D.1 – Entrevistada do Distrito de Belém – DABEL	74
D.2 – Entrevistada do Distrito do Entroncamento – DAENT	78
D.3 – Entrevistada do Distrito do Guamá – DAGUA	82
D.4 – Entrevistada do Distrito de Icoaraci – DAICO	90
D.5 – Entrevistada do Distrito de Mosqueiro – DAMOS	93
D.6 – Entrevistada do Distrito de Outeiro – DAOUT	97
D.7 – Entrevistada do Distrito da Sacramenta – DASAC	101
D.8 – Entrevistada do Distrito do Bengui – DABEN	104

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – IDEB do Município de Belém	25
Quadro 2 – Caracterização dos Distritos Administrativos de Belém	29
Quadro 3 – Dados sobre as participantes no estudo	31
Quadro 4 – Matriz de categorização dos dados das entrevistas	35
Quadro 5 – Dificuldades e estratégias de superação rumo à inclusão	55

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AAMR** – Associação Americana de Deficiência Mental
- ALFAMAT** – Alfabetização em Matemática
- APAES** – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- CRIE** – Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes”
- DABEL** – Distrito Administrativo de Belém
- DABEN** – Distrito Administrativo do Bengui
- DAENT** – Distrito Administrativo do Entroncamento
- DAICO** – Distrito Administrativo de Icoaraci
- DAGUA** – Distrito do Guamá
- DAMOS** – Distrito Administrativo de Mosqueiro
- DAOUT** – Distrito Administrativo de Outeiro
- DASAC** – Distrito Administrativo da Sacramentoa

ECOAR – Elaborar Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo

HP – Hora Pedagógica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OEA – Organização dos Estados Americanos

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional da Educação

PNEs – Portadores de Necessidades Especiais (de Educação)

QI – Quociente de Inteligência

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEMEC – Secretaria de Educação

SDH-PR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

SNPD – Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos as Pessoa Deficiente

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



INTRODUÇÃO

1. DA MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO À INVESTIGAÇÃO

Este estudo decorre das minhas reflexões em relação ao contexto da inclusão do deficiente intelectual nas escolas públicas do município de Belém, principalmente no que diz respeito à formação dos professores das turmas regulares.

Convivendo com os professores em minha prática na coordenação educacional, fui-me apercebendo da insegurança e da angústia destes em relação ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, inclusos em turmas regulares. Por várias vezes ouvi queixas apontando a ausência de profissionais especializados para acompanhá-los em sala, a inexistência ou insuficiência de materiais de apoio, mas principalmente a identificação da própria incapacidade em relação ao desempenho do trabalho com estes alunos, já que os demais alunos da turma também requeriam atenções especiais no processo de aprendizagem.

Presenciando nas escolas em que trabalho o crescente aumento de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais e ouvindo os repetidos lamentos dos professores em relação à sua própria prática pedagógica e formação especializada, adotei como ponto de referência para esta investigação a caracterização da formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental nas escolas do município de Belém em turmas com inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Configurada a problemática inicial, era necessário identificar quais as concepções sobre inclusão que os professores possuíam, já que as reclamações

iniciavam com a questão da dificuldade em assimilar em um grupo com aproximadamente 25 alunos, um possuidor do diagnóstico de deficiente intelectual entre os demais alunos na turma com dificuldades de aprendizagem.

Foi necessário saber, de fato, qual era a formação do professor da rede municipal lotado nas turmas iniciais de ensino fundamental, qual a sua graduação, quais as expectativas nessa escolha de formação, que cursos de aperfeiçoamento e formação tinham tido a oportunidade de realizar e tinham efetivamente realizado e qual a importância dessas formações em sua prática pedagógica.

Identificar as concepções e caracterizar a formação do professor levou-nos a investigar também o nível de satisfação deste profissional em relação às suas condições de trabalho em sala de aula.

Configurada a relevância do estudo e perspectivados os seus objetivos, firmou-se a caminhada na pretensão de conhecer os medos e anseios dos professores em sala de aula com alunos inclusos, não os colocando como responsáveis pelo processo de ensino em si, mas, pretensiosamente, descortinando uma política educacional no que diz respeito à formação inicial dos profissionais da educação, por acreditar que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 1995, p.11).

O problema de investigação que norteou a presente pesquisa pode assim, ser, em suma, traduzido pela seguinte *pergunta de partida*:

Quais as características da formação dos professores da rede municipal de ensino de Belém do Pará que poderão assegurar, efetivamente, a recepção, compreensão e qualidade na educação inclusiva da pessoa com deficiência

intelectual nas turmas de ensino comum nos ciclos iniciais do ensino fundamental?

Tendo em conta esta pergunta de partida, os objetivos com ela articulados e dela emergentes que a pesquisa se propôs alcançar foram os seguintes:

1. Identificar as concepções, percepções e definições sobre inclusão que os professores que trabalham com turmas iniciais de ensino fundamental de escolas públicas do município de Belém possuem;
2. Caracterizar a formação inicial e continuada dos participantes no estudo sobre a temática discutida: inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas regulares;
3. Conhecer as dificuldades enfrentadas por esses professores em sala de aula na educação de alunos deficientes intelectuais e, a partir daí, as necessidades de formação específica que sentem possuir;
4. Conhecer o nível de satisfação desses professores em relação às condições de trabalho em sala de aula;
5. Saber como são identificados os alunos classificados como deficientes intelectuais matriculados nas unidades escolares pesquisadas.

Funcionando esses objetivos de guia metodológico para a pesquisa, a mesma foi realizada com apoio, basicamente, em entrevistas individuais semi-estruturadas, envolvendo oito professores que trabalhavam com turmas iniciais de ensino fundamental de escolas públicas do município de Belém-PA. Todos os professores eram do sexo feminino e cada um deles pertencia a uma escola de um dos oito distritos administrativos que compõem o município de Belém, na qual esse professor era responsável por uma classe de alunos onde existia, pelo menos, um aluno com deficiência intelectual. Os dados assim recolhidos foram analisados mediante

procedimentos sistemáticos de análise de conteúdo, os quais permitiram derivar os resultados e conclusões que deram corpo ao presente relatório de dissertação, relatório esse cuja estrutura a seguir se apresenta.

2. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Após esta breve introdução, o relatório desenvolve-se em quatro capítulos fundamentais.

No primeiro capítulo, são apresentados e definidos termos a que correspondem conceitos estruturantes para o trabalho, como deficiência intelectual que, mesmo não sendo um termo novo, ainda é desconhecido por grande parte da sociedade, e educação inclusiva. Far-se-á também referência à normatização desses termos e conceitos, proporcionando uma viagem histórica focada na construção dos mesmos.

No segundo capítulo, procura traçar-se um breve esboço da formação dos professores no Brasil, através da legislação que ampara esta formação, de que se destaca a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), por exemplo, situando-se a formação no município de Belém a partir da configuração da obrigatoriedade da inclusão, no início dos anos 80.

O terceiro capítulo descreve o estudo empírico realizado, incluindo, nomeadamente, a definição do problema e dos objetivos da investigação e o desenho metodológico que foi utilizado no desenvolvimento da pesquisa.

No quarto capítulo, são apresentados os resultados derivados das entrevistas realizadas com os professores, tendo como pano de fundo uma abordagem metodológica de ênfase qualitativa.

Finalmente, no último capítulo são apresentadas as conclusões da pesquisa, as limitações encontradas e algumas sugestões sobre eventuais linhas de investigação para futuras investigações suscitadas por perguntas que esta investigação tenha deixado em aberto.

O relatório termina com a lista de referências bibliográficas utilizadas ao longo do texto e com um conjunto de apêndices representativos da evolução do trabalho, todos eles identificados com documentos produzidos no contexto da investigação.



CAPÍTULO 1

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo vem discutir o significado do termo *deficiência intelectual* e de outros termos relacionados. Essa discussão faz-se necessária dada a falta de consenso que a esse propósito foi observado na literatura que nos foi possível analisar.

Na perspectiva de Sasaki (2002), o uso correto de uma dada terminologia não é uma questão meramente semântica. Por abordar valores e conceitos da sociedade, essa terminologia tem significado dentro do contexto da época em que tais conceitos são utilizados e o seu uso inadequado pode torná-los obsoletos e fortalecer preconceitos, dúvidas e práticas discriminatórias.

1.1. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

1.1.1. Definição do conceito

Ao longo da história tem sido utilizada uma ampla variedade de termos para designar as pessoas com deficiência. Com este estudo, foi possível perceber que não há de fato um termo considerado absolutamente correto, pois este depende da situação sóciohistórica de seu uso, ao mesmo tempo em que se reconhece a importância da linguagem utilizada, pois esta pode propagar a discriminação ou o respeito para com as pessoas com deficiência (Sasaki, 2002).

Atualmente, tende-se a aceitar a terminologia de “pessoa com deficiência”, embora também se encontrem referências a alunos e crianças com deficiência, sendo

que grande parte da bibliografia posterior a 1990 parece tender a evitar o termo “portador de deficiência”, alegando ser impossível portar uma deficiência já que essa é inerente à pessoa. Como afirma Sasaki (2005, p.1), o termo “pessoa com deficiência” denota, portanto, que a deficiência faz parte da pessoa, mas, como também sublinha Mantoan (2004), a pessoa está à frente de sua deficiência.

O termo “deficiência intelectual” é adotado em 2004 na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, OPS/OMS (2004), sem a necessidade de particularizar níveis de comprometimento (leve, moderado, severo), pois sempre a subjetividade de cada sujeito deve ser ponderada.

A definição desse conceito exige a adoção de uma perspectiva interdisciplinar, pois não há como defini-lo através de um único saber, daí a necessidade de apoio da neurologia, da psiquiatria, da pedagogia, da fisioterapia, da fonoaudiologia ou da psicopedagogia, por exemplo. Essas ciências estabelecem as bases do sujeito em um eixo estrutural e instrumental, que o interliga à realidade a que esse sujeito pertence e que torna a deficiência intelectual distinta de outros tipos de deficiência. De acordo com Paulon, Freitas e Pinho (2005), a deficiência intelectual é nomeadamente caracterizada por “desfasagens e alterações nas estruturas mentais para o conhecimento” (p.12).

1.1.2. Diagnóstico de deficiência intelectual

Segundo Sasaki (2002), a partir de 1992, a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) passa a acolher a deficiência intelectual não mais como um traço irrestrito da pessoa que a tem, mas como um predicado que carece de

interação com o meio físico e humano, que deve ajustar-se e fornecer apoio intermitente limitado, extensivo e permanente de que a pessoa necessita em “10 áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho”.

Observa-se assim a necessidade de promover a interação da pessoa com deficiência intelectual com o meio social e proporcionar o seu acesso a sistemas de apoio que possibilitem o desenvolvimento do raciocínio, da capacidade de resolução de problemas, do convívio social e até da participação no meio de produção através do trabalho. Apesar disso, a própria AAMR ainda utiliza o Quociente Intelectual (QI) como indicativo médico para o diagnóstico da deficiência intelectual (Sasaki, 2005).

Como salientam diversos autores (Batista, 2006), o uso do QI para o diagnóstico da deficiência intelectual levanta dificuldades diversas, entre elas a questão do tempo da avaliação dos conteúdos do teste e a função cognitiva do indivíduo que produz os conteúdos que são avaliados, como se definisse a impossibilidade de alterar a aprendizagem da pessoa avaliada. Sendo assim, o teste de QI identifica apenas uma defasagem, mas não indica aquilo que a produziu, atribuindo um esmorecimento para a alteração da própria condição da pessoa. A deficiência intelectual não se esclarece desse modo, a partir da identificação de uma simples causa orgânica, nem tão pouco pela quantidade ou tipo de inteligência.

Carvalho (2010), por sua vez, discorre sobre a diferenciação entre o modelo médico e o modelo social: enquanto o primeiro faz ressaltar a patologia, ou seja, a natureza da deficiência, colocando ênfase na categorização da incapacidade, o segundo

referencia a deficiência como resultado da interação entre o indivíduo e as condições da sociedade em que vive, assumindo o princípio de que esta deve oferecer as condições para o aprimoramento do indivíduo em seu meio.

Jupp (1998), na apresentação de sua obra “*Viver plenamente: convivendo com as dificuldades de aprendizagem*”, afirma que “o verdadeiro fator incapacitante para muitas pessoas não são suas dificuldades de aprendizagem mas sim as percepções que os outros têm delas” (p.15). Ao identificar a pessoa com deficiência intelectual, privilegia-se, muitas vezes, a palavra “deficiência”, assumida como uma *marca*, inviabilizando a possibilidade de dimensionar a capacidade da pessoa, inclusive confundindo o que poderiam ser apenas condicionantes de aprendizagem devidas à própria estrutura da escola.

Discorrendo, neste contexto, a respeito do “ser diferente”, Carvalho (2010) questiona sobre a necessidade da manutenção da subjetividade do ser humano e no que essa subjetividade representa na ressignificação da educação. Em seu entender, a diferença não deve ser um meio para desqualificar o sujeito, mas de identificá-lo como tal, na medida em que, inclusivamente, “somos iguais no direito de sermos (...) diferentes” (Carvalho, 2010, p. 23).

O que é certeza na maioria dos documentos é que a deficiência intelectual “não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber” (Batista & Mantoan, 2006, p.11).

Como oportunamente acrescenta Mantoan (2009), a deficiência não está fixada no indivíduo como uma marca permanente, estática, sem a possibilidade de evolução. A inclusão da pessoa com deficiência, em particular do deficiente intelectual, coloca

em xeque as estruturas da escola como produtora de conhecimento (Batista & Mantoan, 2006), provocando uma ebulição nessa estrutura educacional marcada pelo conservadorismo, principalmente porque expõe a necessidade de se discutirem práticas, entre elas as formas de avaliação.

A identificação da diferença deve, em suma, fazer parte do trabalho pedagógico como um todo, dimensionando as singularidades existentes, nesse caso o deficiente intelectual, reforçando assim as capacidades do sujeito independentemente de suas limitações.

1.1.3. Histórico da normatização

Por influência da Declaração Universal dos Direitos do Homem, a partir da década de 50 do século XX, foi induzida no Brasil a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, objetivando suprir a ausência do Estado na promoção de políticas públicas e na garantia e reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência intelectual, principalmente no campo da educação e da saúde.

As organizações de pessoas com deficiência aumentam, aliás, nessa época pelo mundo todo, a ponto de, em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) ter decidido lançar o Ano Internacional dos Deficientes e colocar o termo “deficiente” como adjetivo acrescido do substantivo “pessoa”. Isso veio reforçar a garantia de direitos e dignidade a um grande número de pessoas em todo o mundo (Sasaki, 2005, p. 3).

Compreende-se, assim, que a década de 80 tenha feito surgir novas discussões no contexto das políticas educativas brasileiras, a ponto de a Constituição de 1988 e

toda a legislação pertinente a partir de então terem adotado em seus textos o termo “portador de deficiência”, posteriormente substituído por “pessoa com necessidade especial” pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB, 2001).

Na década de 90, em todas as partes do mundo, a sociedade civil organizada vai às ruas e chama a atenção para o descaso de como os deficientes são tratados pela sociedade em geral. Surge daí a necessidade da promoção de debates internacionais de onde saem documentos significativos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) ou a Declaração de Salamanca (ONU/UNESCO, 1994), a “Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” ou Convenção da Guatemala (OEA, 1999) e a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (OPS/OMS, 2004).

A Declaração de Montreal traz pela primeira vez em seu texto o termo “deficiência intelectual”, reconhecendo as desvantagens sociais dessas pessoas, porém garantindo não apenas os direitos básicos de saúde, educação e trabalho, mas a de tomada de decisão sobre suas próprias vidas, sem a perspectiva de serem consideradas incompetentes (OPS/OMS, 2004).

No Brasil, o censo/2010 identifica 23% da população com alguma deficiência, surgindo 1,4% desse total com deficiência intelectual (Abril, 2012). É importante lembrar nessa classificação e/ou identificação que a deficiência intelectual foi definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como o “retardo no desenvolvimento intelectual, sendo caracterizada pela dificuldade permanente que a pessoa tem em se comunicar com outras pessoas, em cuidar de si mesma, em realizar atividades domésticas, aprender, trabalhar, brincar, etc” (Oliveira, 2012, p.29),

diferenciando de doença mental, identificada como autismo, neurose, esquizofrenia e psicose. Nos questionários do CENSO foram utilizados os dois termos deficiência mental e doença mental.

O que é certeza é que para a identificação de uma pessoa com deficiência intelectual é necessária uma equipe de profissionais e, sobretudo, que essa pessoa já esteja no processo de interação social, podendo esta ocorrer em um ambiente escolar. As experiências proporcionadas ao sujeito nesse contexto é que oferecerão significado à sua própria condição de sujeito específico (Batista & Mantoan, 2006).

Reforça-se aqui o fato de que a identificação da deficiência intelectual não é fator para a busca da cura, já que não se trata de doença, mas de uma inclusão social com possibilidades de recursos que garantam uma vida saudável, digna e produtiva à pessoa com deficiência intelectual.

1.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.2.1. Caracterização pedagógica e normativa

Incluído significa inserido. Como sublinha Mattos (2012), a inclusão é assim entendida como “a garantia da participação de todos na sociedade, fazendo-se incluso e compreendido em um ambiente social” (p.222); deve, além disso, garantir “o respeito pelo desenvolvimento humano em seus diversos aspectos (cultural, social, emocional, lingüístico e espiritual) e a solidariedade, assegurando crenças, costumes e valores que garantam dignidade e a construção da identidade” (p.223).

Ao procurar delimitar o significado do conceito de inclusão, Carneiro (2011, p. 29) perspectiva-o como estando associado a um

movimento da sociedade (sociedade inclusiva) voltado para produzir a igualdade de oportunidades para TODOS. Quando focada sob o âmbito individual, a inclusão supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade pessoal e social. Como educação inclusiva o conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. E a expressão escola inclusiva como instituição de ensino regular aberta à matrícula de TODOS os alunos, indistintamente.

Farrell (2008, p.13), por sua vez, salienta que quando se fala de inclusão se tem o objetivo de “incentivar as escolas a reconsiderar sua estrutura, as metodologias de ensino, a formação de grupos de alunos e o uso de apoio a fim de responder às necessidades percebidas em todos os seus alunos”. Portanto, falar em inclusão é falar em oportunidades apropriadas à aprendizagem e real participação de todos no processo de aprendizagem. Neste contexto, vale a pena atender ao conceito de “necessidades educativas especiais”, o qual foi introduzido nos anos 70 do século passado. Adotado em 1978 pelo Relatório de Warnock na Grã Bretanha, foi a seguir expandido progressivamente, sendo aceito por diversos organismos internacionais (Carneiro, 2011; Plaisance, 2010), sobretudo a partir da realização em Salamanca, em 1994, do célebre encontro da UNESCO sobre educação, no qual ficaram estabelecidos os princípios estruturantes da educação inclusiva, entre eles o que propõe o acolhimento de toda a diversidade de alunos em escolas regulares (Plaisance, 2010).

Como ficou consagrada na Declaração de Salamanca (ONU/UNESCO, 1994), a educação inclusiva, enquanto promoção da igualdade de possibilidades educacionais,

não deve estar dependente de fatores como a capacidade física ou intelectual, a idade, a identidade sexual ou de gênero, a etnia ou a cultura.

Apesar de tais princípios só terem de fato começado a ter visibilidade prática após a Declaração de Salamanca, já nas décadas precedentes se verificavam, contudo, alguns sinais indicativos de mudanças a esse respeito. No Brasil, em concreto, a Constituição Federal (CF) de 1988 pode, nesse sentido, ser já considerada um marco a favor da inclusão, ao deixar claro que é objetivo da República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 2000, art. 3º e inciso IV), ao estipular (art.º 205) que “a educação é um direito de todos” ou ao colocar (art.º 206, inciso I) como primeiro princípio a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Idêntica intencionalidade se pode associar à LDB nº 9.394/96, quando prevê (art.º 59) um currículo, métodos, recursos e uma organização específicos por forma a atender às necessidades especiais dos alunos (Brasil, 2001).

Ainda no Brasil, é lançado em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), no pressuposto de que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Nesse mesmo ano é publicado o Decreto nº 3.956/2001, o qual transpõe para a legislação brasileira a Convenção da Guatemala (1999), ficando estabelecido que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos e as mesmas liberdades fundamentais que as demais pessoas, determinando a eliminação de todas as barreiras que impedem o acesso a escolarização (Brasil, 2001).

De novo no Brasil, é publicado, em 2007, o documento “Compromisso Todos pela Educação”, o qual garante o acesso e a permanência no ensino regular aos alunos com necessidades educativas especiais, enfatizando a inclusão educacional nas escolas públicas (Brasil, 2007).

Segundo Mattos (2012), o que se pretende com a inclusão em educação é valorizar qualquer diferença, trazendo a cultura do aluno para a sala de aula, estimulando a criação de práticas comprometidas com a transposição dos conteúdos, garantindo assim a participação de todos. O autor continua com a afirmação de que a inclusão não pode ser percebida como uma tentativa de incluir pessoas com necessidades especiais no ensino regular, podendo ser caracterizada como segregação, pois questiona se é necessária uma regra para estar incluído.

A abordagem de Mantoan (2009) ao mesmo assunto é bastante enfática, quando coloca que as ações educativas devem ter como “eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional e participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula” (p. 6), estando, desse modo, a inclusão relacionada com a visualização da “dimensão ética, crítica e transformadora” (p. 6) do ato de incluir. A escola tem então a responsabilidade de atingir objetivos de aprendizagem, respeitando a particularidade de cada aluno (Carneiro, 2011).

Para Carvalho (2010), a inclusão educacional é um processo e, como tal, as mudanças que dele provêm são demoradas e dolorosas, provocando uma crise escolar, a qual afeta a “identidade do professor e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno” (Mantoan, 2009, p. 7).

Como lembra Carneiro (2011), “onde há sociedade humana, há direitos”. É impossível separar os direitos essenciais do indivíduo, pois estes derivam da essência do ser humano e fundamentam-se na própria ordem social; portanto, o ordenamento que diz “educação direito de todos e dever do Estado e da família necessita de uma estrutura de materialidade de meios disponibilizados no ensino fundamental pelo Estado, a quem cabe assegurar a oferta e a qualidade da oferta de tal modalidade educacional a TODOS” (Carneiro, 2011, pp. 45-46).

Em sua análise histórica sobre a inclusão nos países europeus, é ainda Carneiro (2011) a afirmar que “a escola inclusiva só existirá na moldura da sociedade inclusiva” (p. 26) e que as mudanças nos países analisados não se deram pela força da lei, mas por negociações, preparação dos sistemas, das escolas e dos professores, concluindo que “o princípio da educação inclusiva é contagiante” (p. 28).

No estudo da inclusão não podemos, todavia, deixar de citar Paulo Freire que considerava a escola como espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de valores. Freire (2003, a, b) falava sobre a necessidade de renunciar a qualquer forma de discriminação, considerando que a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ultrapassa o ser humano em sua identificação como ser único. Finalmente, Freire defendia ser a escola um espaço democrático onde os sujeitos devem, por direito, viabilizar a construção de cultura, políticas e práticas inclusivas, ou seja, efetivando a participação e a aprendizagem do aluno.



CAPÍTULO 2

DA ESCOLA INCLUSIVA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A LDB (Brasil, 1996) dedica um capítulo à formação de professores e institui a “Década da Educação”, período no qual os professores da educação básica deveriam ser habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço. Essa exigência de nível superior aos professores que atendem a educação básica surge da complexidade da própria instituição escolar que requer que o professor lide com o conhecimento em construção “e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa” (Lima citado por Maciel & Neto, 2004, p. 18).

Altet, citado por Paquay(2001), define o professor profissional como “uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática” (p. 25). A necessidade de conhecimentos provenientes da ciência e/ou da prática que venham responder e intervir em situações singulares do desenvolvimento humano caracteriza o profissional de ensino e atribuindo-lhe competências necessárias à sua ação em sala de aula.

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação lança a Proposta de Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (CNE, 2000). Neste documento, o MEC aponta a necessidade da formação de professores ser

firmada como um processo permanente de desenvolvimento profissional em articulação entre a teoria e a prática.

No “Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas” do Ministério da Educação (2007) está explícita a preocupação do governo federal com a formação inicial e continuada dos professores, estando estabelecido que “a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente da oportunidade oferecida aos docentes” (p. 13), missão em que mostra as universidades públicas têm um papel fundamental a desempenhar.

No que tem a ver com a educação inclusiva, Glat e Nogueira (2003) afirmam que inúmeras são as barreiras que se lhe colocam e, entre elas está, precisamente, o “despreparo dos professores do ensino regular” (p. 134). Compreende-se, assim, que, em 2008, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação tenha instituído o documento Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, MEC, 2008), onde deixou expressas ações de implementação para a política da inclusão, sendo uma dessas ações a formação de professores especializados para qualquer tipo de deficiência (intelectual, física, auditiva e visual), prevendo um total de 180 horas, em que apenas trinta e quatro horas eram específicas para o estudo de cada uma dessas deficiências. Neste caminho, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) lançou o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais com uma estrutura de recursos constituída por materiais diversos.

Nas formações, se o trabalho direcionado às deficiências física, auditiva e visual utiliza linguagem específica, o mesmo não acontece em casos da deficiência intelectual, para a qual não existe especificação objetiva do trabalho pedagógico a

desenvolver com alunos que apresentam esse tipo de deficiência, sendo o professor direcionado apenas para o ritmo da aprendizagem do deficiente intelectual.

Neste contexto, é oportuno lembrar aqui a crítica que Pletsch (2009) dirige ao modelo tradicional seguido na formação de professores no Brasil, o qual, em seu entender, não leva em consideração a diversidade no processo de ensino e aprendizagem, situação agravada pelo fato de os cursos de pedagogia não possuírem seus conteúdos voltados para o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais. Dito de outro modo: na perspectiva do autor, “as licenciaturas [em particular, as que asseguram a formação de professores] não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão” (p. 150).

Para Mantoan (2009: 12), a “inclusão motiva e, de certa forma, obriga à atualização da educação, ao aperfeiçoamento da prática docente e à modernização e reestruturação das escolas, pois é uma provocação”. Como sugestivamente conclui Carvalho (2010, p. 63), antes de repensar as reformas, precisamos, em suma, de reformar os pensamentos. Pertinente se torna lembrar aqui a célebre máxima de Edgar Morin (citado por Mantoan, 2009, p.15): “Não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”.

Chega-se assim a um impasse educativo que Galeano (citado por Carneiro (2011, pp. 41-42) trata como utopia:

Aproximo-me dois passos. Caminho dez passos e o horizonte fica dez passos mais longe. Por muito que eu caminhe, nunca a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isto: Caminhar.

Carneiro identifica, nesse sentido, a extensividade e a tortuosidade do caminho dos processos educacionais devido à complexidade e contradição dos processos culturais pois não são lineares; a educação, como parte desse sistema, é complexa, sendo, porém, necessário saber que “quem sonha não rompe, irrompe” (Carneiro, 2011, p. 42).

2.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM DO PARÁ

O trabalho que a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Belém/Pa desenvolve na formação de professores tem início nos anos 80, tendo à frente a Prof.^a Terezinha Gueiros, com a proposta de formar permanentemente os profissionais da rede, valorizando-os como *profissionais de aprendizagem*. Para isso foi criado um grupo base, coordenado pelo Prof. Dr. Pedro Demo. Desses estudos, a rede municipal de ensino adotou a proposta de ciclos, o que mudou o desenho curricular das escolas. O que se percebia era o professorado retornando aos estudos, preocupado em direcionar projetos pedagógicos para a clientela de alunos, sabendo que “quem não estuda, não tem aula para dar” (Demo, 2011).

Paralelamente, realizaram-se processos de avaliação com os alunos, obtendo resultados relativamente baixos, o que proporcionou um incômodo em toda a rede com a exposição dos resultados, fazendo com que os professores repensassem sua prática com seriedade e tomassem consciência da necessidade de formação.

No final dos anos 80, um novo prefeito foi eleito e, com ele, novo grupo de trabalho assumiu a SEMEC. Foram a partir de então introduzidas mudanças na estrutura da formação continuada, não mais a partir de um grupo-base concentrado na sede, mas nas escolas, através das chamadas Horas Pedagógicas (HP) com o grupo técnico local, idealizando a autonomia na formação, “baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática” (SEMEC, 1999, p. 81), acreditando que a profissionalização convidaria o educador a descobrir suas próprias respostas. Outra característica dessa época foi uma abordagem mais subjetiva, voltada para a pessoa do educador: suas emoções, seus medos, suas crenças, seus desejos e suas intuições.

O assessoramento do grupo de técnicos da SEMEC passa a ir à escola com o objetivo de organizar uma parceria com a equipe local, colaborando assim para a “construção de uma nova escola com novos objetivos, a partir da reflexão permanente da práxis” (SEMEC, 1999, p. 84).

Esse grande objetivo não foi, todavia, levado adiante, pois o grupo de assessoramento da SEMEC não possuía técnicos de referência em número suficiente para abarcar todas as escolas da rede municipal, prejudicando a formação dos professores e transformando as Horas Pedagógicas em períodos de tempo apenas para elaboração de planejamentos semanais, ou nem isso.

A partir de 2005, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil¹ vieram evidenciar o baixo desempenho escolar em todo o Brasil, com especial incidência nas regiões Norte e Nordeste. Com esses dados, a SEMEC toma

¹ Avaliações bianuais para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), objetivando avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

um novo rumo em relação à educação: criar condições eficazes de aprendizagem, passando, para isso, a prioridade a ser novamente colocada na formação continuada dos professores, principalmente dos que trabalham com turmas iniciantes. Lança então um programa de formação continuada denominado Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo (ECOAR), oferecido aos professores da rede municipal de ensino, com o objetivo de alfabetizar as crianças no 1º ano do Ciclo Fundamental, visando o desenvolvimento da capacidade de entender, produzir e interpretar textos e contextos. O ECOAR vem, desse modo, criar condições para que o professor estude, reflita e reconstrua sua ação pedagógica.

A rede municipal de ensino oferece também formação aos professores dos demais ciclos e aos coordenadores pedagógicos e diretores. Pode afirmar-se que essas formações vêm surtindo o efeito pretendido, algo comprovado pelo crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como visto no Quadro 1:

Quadro 1 – IDEB no Município de Belém

Ano	2005	2007	2009	2011
IDEB	3,0	3,4	3,9	4,4

Em 2007 foi criado o Centro de Atendimento Educacional Especializado “Gabriel Lima Mendes”, hoje em dia denominado Centro de Referência em Inclusão Educacional (CRIE), responsável pela coordenação das salas de recursos multifuncionais instaladas nas escolas municipais que são desdobramentos do Programa de Educação Inclusiva de Direito à Diversidade do MEC. Este Centro também oferece formação e assessoramento aos professores da rede municipal de ensino em relação à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.



CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

DO ESTUDO EMPÍRICO

3.1. ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Como foi já explicado na Introdução a esta dissertação, ao problema de investigação que norteou a presente pesquisa fez-se corresponder a seguinte pergunta de partida:

Quais as características da formação dos professores da rede municipal de ensino de Belém do Pará que poderão assegurar, efetivamente, a recepção, compreensão e qualidade na educação inclusiva da pessoa com deficiência intelectual nas turmas de ensino comum nos ciclos iniciais do ensino fundamental?

Tendo em conta o problema de investigação assim definido, os objetivos que esta pesquisa se propôs alcançar com ele articulados foram os que também já foram antes apresentados na parte de Introdução e que aqui se voltam a referenciar:

1. Identificar as concepções, percepções e definições sobre inclusão que os professores que trabalham com turmas iniciais de ensino fundamental de escolas públicas do município de Belém possuem;
2. Caracterizar a formação inicial e continuada dos participantes no estudo sobre a temática discutida: inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas regulares;
3. Conhecer as dificuldades enfrentadas por esses professores em sala de aula na educação de alunos deficientes intelectuais e, a partir daí, as necessidades de formação específica que sentem possuir;

4. Conhecer o nível de satisfação desses professores em relação às condições de trabalho em sala de aula;
5. Saber como são identificados os alunos classificados como deficientes intelectuais matriculados nas unidades escolares pesquisadas.

3.2. DO DESENHO METODOLÓGICO AO PROCESSO INVESTIGATIVO

Procurando dar consecução aos objetivos de investigação antes explicitados, a vertente empírica do presente trabalho de pesquisa configura um estudo de natureza descritiva, assente numa abordagem de ênfase qualitativa tendo por base instrumental de referência o recurso a entrevistas individuais semi-estruturadas. Os procedimentos de pesquisa implicados, incluindo os cenários de investigação, os principais informantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e as opções de análise de dados é o que a seguir se procurará descrever, ainda que de forma sucinta.

3.2.1. Contexto da pesquisa

Inicialmente foi procurada a diretora do Departamento de Educação da SEMEC, a qual, após conversa informal sobre a pesquisa, encaminhou a pesquisadora para a coordenação do Centro de Atendimento Educacional Especializado “Gabriel Lima Mendes”, onde seriam repassados os dados de alunos matriculados nas escolas regulares com registro de deficiência intelectual.

A pesquisa foi então realizada em oito escolas da rede municipal de ensino da cidade de Belém, uma pertencente a cada um dos oito distritos administrativos que compõem a sua região metropolitana. Esses distritos são os que se apresentam no Quadro 2.

Quadro 2 – Caracterização dos Distritos Administrativos de Belém

	Distritos	Localização	Código
1	Belém	Centro	DABEL
2	Entroncamento	Zona Leste	DAENT
3	Guamá	Zona Sul	DAGUA
4	Icoaraci	Zona Noroeste	DAICO
5	Mosqueiro	Zona Nordeste	DAMOS
6	Outeiro	Zona Noroeste	DAOUT
7	Sacramenta	Zona Oeste	DASAC
8	Bengui	Zona Norte	DABEN

No censo escolar de 2011/2012, foram identificados nesta região metropolitana cento e vinte e oito alunos sinalizados como deficientes intelectuais, regularmente matriculados nas diversas escolas da rede pública municipal de ensino. De notar que nessa altura e nesse censo escolar não foi, de fato, utilizado pela Secretaria Municipal de ensino o termo “deficiente intelectual”, mas sim o termo “deficiente mental”.

Em cada distrito, a escola que serviu de sede do estudo nesse distrito foi escolhida de maneira aleatória dentre aquelas que nessa área administrativa possuíam alunos matriculados com deficiência intelectual no I e II ciclos do Ensino Fundamental.

3.2.2. Participantes no estudo

Em cada uma das oito escolas selecionadas para o estudo e que autorizaram a realização do mesmo no seu âmbito, foram identificados os professores que trabalhavam com alunos com deficiência intelectual. Após a apresentação a esses professores do projeto de pesquisa, foi escolhido, aleatoriamente, qual dos professores iria colaborar ativamente no projeto, participando numa entrevista semi-estruturada a realizar nas instalações da escola.

Um total de oito professores voluntários foram assim entrevistados no decorrer do trabalho de campo para a pesquisa, no período de março a outubro de 2012, obedecendo aos necessários critérios éticos, de confidencialidade das informações e de garantia da privacidade.

No Quadro 3, a seguir apresentado, em que os professores entrevistados surgem identificados através do código do distrito administrativo a que pertencia a escola em que trabalhavam, aparecem sintetizados os principais indicadores recolhidos sobre os participantes na pesquisa, de algum modo pertinentes para o estudo.

Todos os participantes eram assim do sexo feminino, possuindo idades que variavam entre trinta e um e cinquenta e quatro anos. As professoras que colaboraram no estudo lecionavam, além disso, todas elas, igualmente, nos ciclos básicos I e II do ensino fundamental, possuindo um tempo de atuação em sala de aula que variava entre seis e vinte e dois anos (quinze anos, em média aproximada).

Quadro 3 – Dados sobre as participantes no estudo

Código	Sexo	Idade	Anos de atuação	Ciclo
DABEL	F	50	22	II - 2º ano
DAENT	F	44	19	I - 2º ano
DAGUA	F	37	14	I - 3º ano
DAICO	F	54	18	I - 2º ano
DAMOS	F	49	15	II - 2º ano
DAOUT	F	31	6	I - 2º ano
DASAC	F	37	15	I - 1º ano
DABEN	F	38	15	I - 1º ano

3.2.3. Procedimentos de coleta de dados

3.2.3.1. Preparação das entrevistas

Tendo-se optado pela entrevista semi-estruturada como técnica exclusiva de recolha de dados, esta foi naturalmente apoiada num *guião* adequado. Este foi antecipadamente analisado por uma especialista em educação especial e inclusiva e testado numa entrevista piloto realizada com um professor do ciclo básico I e II de ensino da rede municipal que atende deficientes intelectuais. Após introduzidas algumas reformulações julgadas pertinentes, chegou-se a uma versão intermédia do guião, a qual foi alvo de validação final por dois especialistas da Universidade de Évora, doutores em ciências da educação, cujas anotações e sugestões permitiram chegar à versão final do guião que se apresenta no Apêndice A, versão essa que serviu de base à condução das entrevistas que suportaram a componente principal do estudo empírico.

O referido guião tinha como *tema* central as “Necessidades de formação dos professores ante a inclusão de pessoas com deficiência intelectual em turmas de ensino comum dos ciclos iniciais” e como *finalidade* principal “Avaliar as necessidades de formação dos professores que trabalham em turmas de ciclos escolares iniciais (I e II) que apresentem alunos com deficiência intelectual”.

O **guião** foi dividido em blocos visando recolher informação junto dos entrevistados para poder dar resposta aos seguintes quatro objetivos:

Objetivo 1

Identificar as características pessoais e profissionais dos entrevistados

Este objetivo visava identificar as características pessoais e profissionais do professor participante na pesquisa e assegurar os requisitos éticos no processo de pesquisa, com a assinatura de um termo de consentimento.

Objetivo 2

Conhecer as perspectivas dos entrevistados sobre aspetos fundamentais da educação inclusiva

Com este objetivo, pretendia-se fazer um levantamento das percepções, concepções e impressões dos entrevistados sobre conceitos e problemáticas relacionadas com o tema da pesquisa.

Objetivo 3

Caracterizar a formação inicial e continuada dos entrevistados, sobretudo a que teve por alvo o tema da inclusão

O objetivo deste bloco era conhecer aspectos da formação inicial e continuada do docente entrevistado sobre a temática discutida, com particular ênfase na inclusão de deficientes intelectuais em turmas regulares.

Objetivo 4

Recolher informação sobre as práticas de sala de aula do entrevistado e sobre as dificuldades e necessidades de formação delas emergentes para lidar com o aluno deficiente intelectual.

Este objetivo visava conhecer aspectos da prática pedagógica do professor entrevistado, algumas dificuldades e necessidades de formação por ele sentidas relacionadas com a inclusão, sobretudo no que se refere ao caso dos deficientes intelectuais.

3.2.3.2. Realização das entrevistas

As entrevistas foram realizadas em lugar tranquilo e livre de interrupções, estando presentes apenas a pesquisadora e a entrevistada, no tempo da hora pedagógica do professor, que é o intervalo de tempo dedicado à formação e planeamento das atividades, para não haver prejuízo no tempo de ensino em sala de aula.

Cada entrevista foi gravada após autorização da entrevistada para posterior transcrição e análise das falas. A duração da entrevista foi de 20 minutos em média.

3.2.4. Procedimentos de análise de dados

Das entrevistas gravadas em áudio resultaram oito protocolos verbais (Apêndice D), um por cada professora entrevistada. Estes protocolos foram analisados através da técnica de *análise de conteúdo*, consistindo esta num processo de sistematização e categorização de significados e sentidos, através da

citação de trechos ou excertos dos entrevistados que são relevantes para os objetivos do estudo e que, de certo modo, simplificam o material recolhido. Nessa categorização, foram considerados três níveis hierárquicos de organização categorial: um nível *macro*, contemplando grandes categorias que designámos de “Temas”; um nível *meso*, incluindo categorias de nível intermédio de abrangência por nós simplesmente designadas de “Categorias”; e um nível *micro*, configurando categorias neste caso de nível menos inclusivo, por nós nomeadas de “Subcategorias”. No Quadro 4 (inserido na página que se segue), apresenta-se a Matriz de Categorização das oito entrevistas analisadas, a qual ilustra não só a organização lógica dos três níveis de categorias identificadas, como dá uma ideia do próprio conteúdo semântico das mesmas. Para uma análise mais aprofundada destes aspectos pode consultar-se o Apêndice B, no qual são proporcionadas algumas unidades de sentido ilustrativas da categorização efetuada, como também o Apêndice D em que se facultam os protocolos verbais de todas as entrevistas realizadas.

Quadro 4 – Matriz de categorização dos dados das entrevistas

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Perspectivas sobre educação e escola inclusiva	1.1. Entendimento sobre escola inclusiva	
	1.2 Pontos de vista acerca da universalidade da educação inclusiva	
	1.3. Requisitos para uma verdadeira educação inclusiva	
2. Formação para a inclusão	2.1. Formação acadêmica	• Motivação para a formação graduada e pós-graduada
		• Nível e natureza da formação acadêmica atingida
	2.2. Formação teórica sobre a temática da inclusão	• Disciplinas na graduação e pós-graduação sobre a temática da inclusão
		• Cursos de formação acrescida específicos sobre a temática da inclusão
	2.3. Formação continuada e apoio às práticas inclusivas	• Impacto da formação continuada no trabalho com alunos com NEE
		• Ações de formação continuada viradas para o apoio às prática inclusivas
3. Aspectos estruturantes da prática docente inclusiva com o deficiente intelectual	3.1. Enturmação	• Identificação de alunos com deficiência intelectual
		• Interação em sala de aula dos alunos com d.i. com os restantes colegas
	3.2. Recursos e materiais didáticos específicos disponíveis	• Recursos disponíveis em sala de aula para apoio ao aluno deficiente intelectual
		• Articulação do trabalho regular em sala de aula com o trabalho na Sala Multimeios
	3.3. Prática docente e inclusão do deficiente intelectual	• Aspectos da prática docente promotores de inclusão
		• Flexibilização do planejamento
		• Dificuldades enfrentadas e estratégias de superação utilizadas



CAPÍTULO 4
RESULTADOS E DISCUSSÃO



Os resultados obtidos na presente pesquisa e que dão corpo a esta dissertação são os que emergem diretamente da matriz de categorização incluída no capítulo precedente. A estrutura deste capítulo, em que esses resultados são apresentados e discutidos, segue de perto a estrutura dessa mesma matriz. Os títulos e subtítulos das secções do capítulo correspondem, desse modo, respectivamente, às designações dos temas e das categorias que compõem aquela matriz. No caso das subcategorias, o seu conteúdo encontra-se incorporado, por vezes de forma implícita, no discurso apresentado.

4.1. PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA INCLUSIVA

Para este tema, foram identificadas as seguintes categorias de análise:

- Entendimento sobre escola inclusiva;
- Pontos de vista acerca da universalidade da educação inclusiva;
- Requisitos para uma verdadeira escola inclusiva.

4.1.1. Entendimento sobre escola inclusiva

Sobre a conceituação de escola inclusiva, dentre as oito entrevistadas, apenas duas delas discorreram assertivamente sobre a questão:

DABEL – (...) “Eu entendo escola inclusiva como isso: a oportunidade dada pra todos. Independente de cor, de sexo, de deficiência”.

DAMOS – (...) “Então uma escola inclusiva ela olha pra todos (...)”.

Ambas as participantes expressam em suas falas uma concepção de escola inclusiva como aceitação dos diferentes dentro do ambiente escolar, identificando a diversidade deste grupo na ressignificação da escola, de acordo com Mantoan (2004) e Carneiro (2011).

O discurso de *DABEN*, na linha do que é relevado por Díez (2010, p. 23), parece, por seu lado, dar ênfase à ideia de que a educação inclusiva não pode ser feita somente com o professorado, sendo necessário “contar com a participação de todos (...) da escola, família”, dos alunos e de outros agentes da comunidade educativa.

Os demais sujeitos embora expressem em seu discurso o reconhecimento do diferente, perdem-se todavia na dimensão que a singularidade da pessoa com deficiência acarreta no ambiente escolar, sobrevalorizando excessivamente as implicações, em geral perturbadoras, dessa situação.

DAENT – “(...) mas inclusão pra mim tem que ser a partir do quê, que todos os professores estejam preparados pra receber esse tipo de criança, né? (...)”.

DAGUA – “(...) É um sonho, né? Um sonho que a gente busca (...)”.

DAICO – “É dando a oportunidade pra essas crianças que têm essas dificuldades, interajam com as outras crianças também (...). Há essa interação, há essa amizade entre eles (...)”.

DAOUT – “É aquela que está estruturada, organizada para receber crianças que tenham algum déficit, que necessitem de um atendimento especial (...)”.

DASAC – “(...) essas pessoas que são as portadoras de necessidade “pruma” sala de aula (...)”.

Tal como é reforçado por Sasaki (2002, 2005), que considera a necessidade de coerência no uso de termos corretos expressando valores e conceitos vigentes em cada época, a evidência aqui recolhida leva, assim, a admitir um certo desconhecimento do conceito contemporâneo de inclusão, o que pode denotar alguma estagnação evolutiva do profissional na atual conjuntura social.

4.1.2. Pontos de vista acerca da universalidade da educação inclusiva

Quanto à universalidade de matrícula a todos as pessoas com necessidades especiais, observa-se que apenas três das entrevistadas se manifestaram claramente favoráveis ao direito de todos à matrícula em escolas regulares, afirmando as suas posições com argumentos do tipo:

DAENT – “Tem, com certeza. Qualquer criança tem direito [a essa matrícula]”.

DAICO – “Com certeza, com certeza (...) até porque todos têm o mesmo direito, independentemente de problemas, todos têm o direito de estudar, da educação (...)”.

DABEN – “Sim, tem direito sim. (...) Até pra eles desenvolverem o lado afetivo deles, a aprendizagem deles”.

É interessante afirmar que das três entrevistadas acima referenciadas nenhuma delas conceituou adequadamente o termo inclusão na categoria anterior. Por outro lado, as duas (*DABEL* e *DAMOS*) que haviam conceituado o termo

inclusão de maneira correta expuseram aqui empecilhos quando se trata de operacionalizar a universalidade da matrícula, através das seguintes afirmações:

DABEL – “(...) Quer dizer, tudo depende da estrutura que a escola dá”.

DAMOS – “(...) Eu não sei se certas dificuldades, necessidades que não sei se seria o caso de colocar (...). Então tem que ser visto”.

As outras três participantes exprimiram, por sua vez, opinião inequivocamente contrária à matrícula de pessoas com necessidades especiais em turmas regulares, tendo-o feito na base dos seguintes argumentos:

DAGUA – “Hummmm, não! (...) Mas temos realidades que eu vejo que o nosso corpo pedagógico não dá conta”.

DAOUT – “Olha, acredito que tenha. Só que necessite de um trabalho paralelo (...)”.

DASAC – “(...) Porque a escola, ela recebe, faz a matrícula, mas quem vai desenvolver esse trabalho é o professor (...)”.

Vale a pena neste contexto lembrar a observação feita por Carneiro (2011, p. 32) sobre os sistemas educacionais inclusivos, em que o autor adverte que os mesmos devem existir para garantir não apenas a matrícula, mas o currículo global, isto é, experiências educativas visando o pleno desenvolvimento das potencialidades do aluno. Também Diez (2010) define inclusão como um modelo educacional em que todos podem participar e serem membros de valor no ambiente escolar, e neste ambiente todos têm direito a receber educação de qualidade.

4.1.3. Requisitos para uma escola verdadeiramente inclusiva

Em relação aos requisitos que uma escola deve preencher, nomeadamente as ações e medidas que deve levar a cabo para garantir uma educação realmente inclusiva e para todos, cinco das participantes no estudo referiram-se a fatores relacionados com a estrutura física da escola, três com a formação específica dos professores e com a necessidade de acompanhamento multidisciplinar na escola e uma com o número de alunos em sala de aula. Os pontos de vista das entrevistadas a este propósito foram veiculados com base nos seguintes excertos:

DABEL – “Seria a estrutura física adaptada, a formação do professor é imprescindível”.

DAGUA – “(...) a infraestrutura geral (...) não oferece acompanhamento de saúde (...)”.

DAICO – “(...) A preparação do professor (...)”.

DAMOS – “A estrutura ... O número de alunos dentro da sala. (...)”.

DAOUT – “Um atendimento específico, individualizado. Integração, estrutura e principalmente um trabalho com as outras crianças”.

DASAC – “Eu digo suporte no espaço de sala de aula (...)”.

DABEN – “O acompanhamento de outro professor qualificado (...)”.

Relevando a pertinência desta categoria, Carvalho (2010) acentua a necessidade de articulação das escolas que acolhem crianças com NEE com as diversas políticas públicas, firmando “parcerias entre educação, saúde, trabalho, desportos, transportes e assistência social” (p. 57), nomeadamente. Lembra ainda que estas políticas públicas, em sua maioria, buscam a remoção de barreiras, entendidas como tudo o que impede, limita ou entrava o acesso à liberdade de

movimento e circulação e podem ser de cunho arquitetônico, de comunicação ou de atitudes, rejeitando ou negando a situação da pessoa com deficiência.

4.2. FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO

Para este segundo tema, foram desta vez identificadas e julgadas pertinentes as seguintes categorias:

- Formação acadêmica;
- Formação teórica sobre a temática da inclusão;
- Formação continuada e apoio às práticas inclusivas

4.2.1. Formação Acadêmica

Em termos da trajetória no ensino superior das participantes no estudo, verificou-se que todas possuíam formação universitária com graduação em pedagogia, sendo que duas delas tinham realizado estudos em universidade pública e seis em faculdades particulares. Sete das participantes eram além disso detentoras de pós-graduação: quatro em gestão escolar, uma em letramento, uma em formação de professores, uma em docência de ensino superior e uma em gestão de pessoas.

Em relação à motivação para o desenvolvimento de formação profissional acrescida, todas as participantes na pesquisa expressaram a convicção de que se sentiam motivadas e aptas para atuar no contexto da educação, destacando a

identidade e, algumas delas, a admiração e encanto tidos pelo trabalho desenvolvido no campo educacional por pessoas da família. Expressaram os seus testemunhos com afirmações do tipo:

DABEL – “(...) eu fui criada com pedagoga. Então isso me encantou, eu fui me encantando (...)”.

DAENT – “(...) Eu amo o que eu faço. Eu quero que meus alunos saiam daqui e lembrem de mim(...)”.

DAGUA – “(...) No curso de pedagogia, graças a Deus eu me encontrei (...) mas eu estou aqui também porque eu acho que isso faz parte da minha vida, faz parte do que eu sou”.

DAICO – “(...) Eu já estava trabalhando como professora do magistério e tive essa necessidade de melhorar mais (...)”.

DAMOS – “Desde menina. Eu, quando era garotinha, perguntava pras empregadas da minha casa: Sabes ler? Sabes escrever? Não? Então eu vou te ensinar! Nunca ninguém me mandou fazer isso. (...) Então eu acho que eu já nasci um pouco professora e não tinha outro caminho. Eu gosto muito do que eu faço. É uma coisa assim que foi natural pra mim (...)”.

DAOUT – “(...) eu sempre fui uma apaixonada pela educação (...)”.

DASAC – “(...) Professor pra mim era uma admiração. Quando eu olhava assim pra mesa, eu pensava: eu vou ser. Eu não me vejo em outro espaço, em outro lugar”.

DABEN – “Primeiro porque eu gosto (...)”.

4.2.2. Formação teórica sobre a temática da inclusão

No que tem a ver com a segunda categoria deste tema, relacionada com eventuais contribuições teóricas para a formação das entrevistadas, foram as

mesmas questionadas acerca da eventual presença na sua grade curricular de graduação de disciplinas específicas que tivessem abordado a intervenção com alunos com necessidades especiais. Apenas três testemunharam a existência de uma disciplina com conteúdos dessa natureza, afirmando, porém, ter o tema sido abordado de maneira superficial, de forma totalmente teórica e apenas voltado para a legislação. Os seus testemunhos ficaram assim registrados:

DAENT – “Teve, mas foi assim mais superficial (...).”

DAMOS – “Sim. Nós trabalhamos na parte de legislação a questão da inclusão, o que é que a lei diz (...).”

DASAC – “Teve, mas que fez assim no geral, não era específico”.

Vale a pena lembrar neste contexto que a resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o Curso de Graduação em Pedagogia (CNE, 2006), embora tenha generalizado a formação deste profissional com a possibilidade de atuar na gestão, pesquisa e docência nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas do ensino médio, não versa, especificamente, sobre a educação de alunos com deficiência. As especificações, como é o caso da educação especial, devem ser feitas em cursos de pós-graduação e especialização, já que a graduação possui um currículo mínimo. Daí as queixas das participantes na pesquisa sobre a sua formação em relação à inclusão de pessoas com deficiência.

Pertinente se torna também neste ponto evocar a necessidade focada por Carneiro (2011, p. 107) de desenvolver o que o autor denomina de *passarelas de articulação*, que são pontos de apoio entre Universidades e centros de pesquisa,

colocando como uma das formas de efetivação da inclusão escolar a mudança do foco atual da formação inicial e continuada do professor. A propósito de formação de professores, Demo (2011) identifica precisamente como um dos equívocos do processo o não amadurecimento de estratégias visando lidar e atuar colaborativamente com os próprios professores.

Ainda no âmbito desta categoria de análise, foi também abordada com as entrevistadas a eventual realização de cursos de formação para o trabalho com alunos com necessidades especiais de educação e aprendizagem. Do grupo entrevistado, apenas três afirmaram terem participado de programas de formação oferecidos pelo CRIE da SEMEC Belém-Pa. Vale referir que as participantes no estudo, em sua maioria, pareceram conhecer a existência do CRIE, como o atestam os seguintes excertos:

DABEL – “É esse novo programa que tem na SEMEC: trabalhar com criança especial”.

DAGUA – “Ano passado, essa nova equipe se formou na SEMEC (...) eles começaram a dar formação. (...) Os cursos são bons (...)”.

DABEN – “(...) Foi no início de abril (2012). Pela SEMEC”.

Apesar disso, e alegando uma diversidade de motivos, a grande maioria das entrevistadas confessou que não costuma participar nos cursos promovidos pelo Centro em causa.

4.2.3. Formação continuada e apoio às práticas inclusivas

A terceira categoria abarca os momentos das entrevistas em que as participantes foram questionadas quanto às necessidades de formação acrescida que sentiam possuir para lidar com crianças com NEE, ou seja, quanto à pertinência que viam na frequência de ações de formação continuada e quanto à existência de estruturas de coordenação e apoio às práticas de sala de aula com essas crianças:

DABEN – “Sinto necessidade do apoio da coordenação (...)”.

Três das participantes fizeram referência à sua participação em ações de formação continuada que abordam a segurança na prática docente com alunos portadores de necessidades específicas de educação. Uma delas, *DABEL*, criticou, todavia, a falta de continuidade de que enfermam tais ações, fazendo-o do seguinte modo:

DABEL – “É uma palestra que não dá continuidade. Por exemplo, tu tens uma palestra sobre deficiência visual hoje, daqui a um mês tu vais falar sobre autismo (...)”.

As entrevistadas mostraram, por outro lado, ter estado já envolvidas em atividades realizadas na designada Hora Pedagógica (HP), uma iniciativa que faz parte do programa de educação continuada da SEMEC, desenvolvida semanalmente, dentro da carga horária do docente, com o objetivo de formação continuada e organização do planeamento:

DAGUA – “(...) A HP, pra nós aqui, ela foi um ganho muito bom e reflete isso na sala de aula, porque o que eu tiver planejando, repensando pra eu melhorar lá na sala de aula é um ganho. É um ganho, porque quem vai ser beneficiado? O aluno, a aprendizagem do aluno (...)”.

Todas se referiram também à participação em projetos realizados pela SEMEC fora do ambiente escolar, como a Alfabetização em Matemática (ALFAMAT) e o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC):

DAMOS – “(...) O PAIC é a boa parte da nossa formação (...)”.

Verificou-se, porém, unanimidade, no que pode ser considerado como crítica, a referência à alegada ausência de acompanhamento da coordenação pedagógica da escola nesses tempos de formação:

DAOUT – “(...) mas nós não temos formação, não temos palestras, não temos acompanhamento da coordenação no nosso trabalho, então poderíamos também nesse horários, estar tendo essa atenção mais específica ao nosso trabalho, nós não temos aqui”.

Apenas uma das participantes (*DABEL*) relevou de forma assertiva a importância dos conteúdos abordados naqueles espaços de formação (HP e Projetos da SEMEC) para a atuação com alunos com necessidades especiais de educação e aprendizagem:

DABEL – “(...) o ALFAMAT; pra mim, é excelente. Tanto pra trabalhar com esses portadores de necessidades especiais quanto pra trabalhar com os ditos normais. (...) quando eu não estou lá, não tem a assistência aqui que deveria ter pedagógica no HP (...).

Pode-se inferir, em suma, das falas dos sujeitos da pesquisa a necessidade de o professor socializar as dúvidas e angústias que surgem em sua prática. Na opinião de Gadotti (2003), o melhor espaço de que o professor dispõe para o efeito é a formação continuada.

4.3. ASPETOS ESTRUTURANTES DA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA COM O DEFICIENTE INTELECTUAL

Para o caso deste tema, julgou-se pertinente considerar as seguintes categorias de análise:

- Enturmação;
- Recursos e materiais didáticos específicos disponíveis;
- Prática docente e inclusão do deficiente intelectual.

4.3.1. Enturmação

Em relação à enturmação, apenas cinco dos oito testemunhos apresentados pelas participantes referiram ter havido, de algum modo, comunicação prévia, no que se prende com a existência nas respectivas turmas de alunos com NEE severas:

DAICO – “Eu já sabia, porque o A... ele já vem aqui na escola desde o Jardim I (...)”.

DAMOS – “(...) Eu recebi, já sabendo (...)”.

DAOUT – “(...) Quando eu recebi o aluno, já recebi o laudo”.

DASAC – “(...) Quando a gente recebe a turma, já vem a informação”.

DABEN – “Ele foi identificado na lista”.

Nos três casos em que tal comunicação antecipada não tinha ocorrido, houve a necessidade de proceder posteriormente à identificação e caracterização dessas situações em sala de aula, já com o trabalho de turma em desenvolvimento, o que terá naturalmente contribuído para dificultar o já de si processo de inclusão.

Sobre a ocorrência de comunicação prévia de casos merecedores de atenção especial em termos do processo de inclusão, Mantoan (2004) preocupa-se com a competência de laudos periciais expedidos e com a fundamentação das queixas escolares, para não se correr o risco de haver alunos admitidos e considerados pessoas com deficiência indevidamente.

Diez (2010, p. 20), por seu lado, sublinha que alguns profissionais não identificam a sala de aula como o espaço “mais recomendável para atender às necessidades de determinados estudantes”, considerando que a inclusão “requer outro tipo de apoio que reconheça a resposta à diversidade como uma responsabilidade compartilhada”. Isso significa que no processo educacional regular todos os profissionais devem estar comprometidos com o atendimento das necessidades de qualquer aluno e em qualquer momento que ele necessite.

Em relação à adaptação e convivência entre o deficiente intelectual e os colegas, nenhuma das entrevistadas aludiu a qualquer problema de convivência entre alunos. Foram referidas diversas estratégias utilizadas visando a adaptação, nomeadamente conversas e atividades de sensibilização com os outros alunos da turma, procurando sensibilizá-los para as dificuldades específicas que o colega apresenta. Os testemunhos a este respeito foram assim veiculados:

DABEL – “(...) eu fiz um trabalho de interação com o grupo (...) tipo uma rodinha (...) fez com que ele começasse a interagir melhor (...) ele me dá um retorno muito grande (...)”.

DAENT– “(...) eu não sabia como lidar com ele (...) comecei abraçá-lo (...). Botava ele como chefe de turma (...). As crianças vendo o meu carinho por ele já começaram a perder o medo e se aproximar (...) e olharem a F... por outros olhos (...)”.

DAGUA – “(...) a turma se mostrou bem receptiva (...) fizemos um diálogo com a turma, explicámos (...). A necessidade dele, na linguagem que a criança entende (...). E eles aceitam (...). Eles não têm problema nenhum em relação à afetividade, à aproximação (...)”.

DAICO – “(...) então eles têm um carinho muito grande por ele. Muito mesmo, então, esse problema eu não tenho em sala de aula (...)”.

DAMOS – “Tranquilo (...) já está acostumado, socializado, tranquilo (...)”.

DAOUT – “(...) eu não tenho muita dificuldade nessa integração. Mas nós sempre trabalhamos (...). Trabalha a cooperação entre eles. Eu tenho que me sentir responsável pelo outro (...) como lidar com o diferente”.

DASAC – “(...) Eles já têm esse contato. Alguns até fazem o papel da superproteção desses colegas”.

DABEN – “Agora que eles estão aceitando (...)”.

Importa, neste contexto, lembrar a mensagem deixada por Carneiro (2011, p.110), quando afirma: “uma escola regular despreparada para a inclusão corre o pior de todos os riscos: abandonar a criança na sala de aula, ou seja, incluir, excluindo”. O maior dos problemas com que se enfrenta uma escola que pretende ser realmente inclusiva não é assim a adaptação da criança deficiente com os demais, mas a aceitação dela como pessoa capaz de colaborar na construção do

seu próprio conhecimento e na promoção do seu próprio desenvolvimento. E aqui é oportuno lembrar Mattos (2012, p. 219), quando assertivamente escreve: “as crianças se integram rapidamente [muitas vezes mais facilmente do que os adultos] a qualquer diferença existente no outro”.

4.3.2. Recursos e materiais didáticos específicos disponíveis

Na abordagem sobre os recursos e materiais didáticos colocados à disposição dos professores para poderem assegurar uma educação efetivamente inclusiva, as professoras participantes no estudo foram praticamente unânimes no que tem a ver com a alegada falta de recursos desse tipo, mesmo em escolas consideradas bem apetrechadas para outras funções. Face a tais lacunas a nível de materiais de apoio, foram várias as participantes que se referiram à confecção e ao uso de materiais próprios facilitadores da interação dos deficientes intelectuais em sala de aula.

Apesar de terem declarado a possibilidade de aceder à Sala de Multimeios, que é um espaço na escola para atendimento especializado com o objetivo de dar resposta a todas as deficiências, a grande maioria confessou raramente a utilizar por falta de tempo, de planeamento e até de conhecimento prático para o efeito. Na maior parte dos casos, enquanto os alunos se deslocam à Sala de Multimeios para trabalho com técnicos especializados ou de apoio, o professor responsável pela classe regular fica a trabalhar com os outros alunos, aparentemente sem que

se verifique qualquer articulação entre a sua ação face às crianças com NEE em causa e a ação pontual desses técnicos.

Não admira, assim, que tenha sido possível inferir a partir das falas das entrevistadas a existência de um certo distanciamento entre o trabalho realizado na Sala Multimeios e a ação educativa realizada nas classes regulares, afastamento esse que acaba por desqualificar tanto uma ação quanto a outra. Daí, talvez, a não visualização do trabalho em um e outro ambiente, prejudicando a qualidade da resposta educativa global dada ao aluno com deficiência intelectual, incluso na sala de aula regular.

A propósito da concepção de uma sala de aula inclusiva, Diez (2010, pp. 23-24) salienta a necessidade de a mesma utilizar como recurso fundamental os próprios alunos, tendo como suporte uma ação cooperativa. Carneiro (2011, p. 32), por seu lado, refere a importância do planeamento, defendendo que só assim há a viabilidade de atuar no que é realmente relevante e possível a cada aluno.

4.3.3. Prática docente e inclusão do deficiente intelectual

Esta categoria pretendeu sintetizar as perspectivas das participantes relativamente a requisitos a seu ver estruturantes da prática docente com o deficiente intelectual que poderão contribuir para assegurar uma educação realmente inclusiva. De entre os requisitos mais relevados, é para já de destacar a necessidade de uma formação especializada que garanta um melhor desenvolvimento do trabalho em sala de aula com o aluno deficiente intelectual:

DABEL – “(...)Eu vou em busca, eu procuro saber, eu procuro estudar (...)”.

DAICO – “Eu acho assim, se eu tivesse uma formação direcionada a isso”.

DAOUT – “Como eu te falei: formação (...) eu tento me colocar nessa postura de pesquisadora, exploradora e sempre mais em busca pra que eu possa atender às minhas demandas”.

DASAC – “(...) É um sacrifício e tanto pra atingir teus objetivos com aquele aluno em sala de aula”.

Também a necessidade da existência de um ambiente educativo favorável, dotado de compreensão, afetividade, empatia e atitude cooperativa, foi um requisito bastante relevado:

DAENT – “(...) eu não tenho prática (...) a única coisa que eu tenho de importante pra atender essas crianças de inclusão é dar mais atenção (...) Então é carinho, afeto, um jeito mais especial com ele (...)”.

DAGUA – “O olhar diferente (...), um olhar mais particular, mais específico, um olhar mais próximo, um olhar mais afetivo, porque a inclusão requer da gente mais afetividade (...) sendo também um desafio (...). Se eu não me incomodasse, se banalizar pra mim, aí eu acho que já não tem mais sentido (...)”.

DAMOS – “(...) é possível sim, é possível! (...) na minha prática, o que eu percebo é que, sim, é válido, eles tem que continuar na sala de aula. É aqui, junto com os outros que eles vão realmente se desenvolver”.

DASAC – “(...) É um sacrifício e tanto pra atingir teus objetivos com aquele aluno em sala de aula”.

Tal como lembrava a propósito Wallon (citado em Mattos, 2012, pp. 225-226), “a dimensão afetiva influencia de maneira significativa a construção da

pessoa e do conhecimento”. A afetividade é assim determinante no caminho do aprendizado e do conhecimento (Freire, 2003a; Mattos, 2012;). E se isso se aplica à educação em geral, aplica-se, talvez com maior acuidade, à educação em que estejam envolvidas crianças com NEE. Só mediante a aplicação à prática deste grande princípio, essas crianças poderão beneficiar de uma educação global realmente inclusiva.

Como salienta, por outro lado, Carvalho (2010), as propostas de reforma que têm sido publicadas afetam os professores, “levando-os a se declararem despreparados” (p. 64). Mesmo concordando com a necessidade de mudanças, o autor é contundente na afirmação de que “todos sem exceções, podem aprender, mas ninguém aprende exatamente da mesma forma, no mesmo ritmo e com os mesmos interesses” (p. 110); sendo assim é necessário identificar a escola como um espaço de aprendizagem para todos e não apenas como um lugar de convivência e socialização.

Carneiro (2011) lembra, a propósito, os três critérios necessários para a aprendizagem em contexto escolar: os professores necessitam de conhecer os alunos; os alunos necessitam de atribuir um sentido pessoal aos conteúdos repassados e as aulas devem estimular a participação. Para o autor, aprender (em contexto escolar) e ensinar supõe sempre, desse modo, responsabilidade compartilhada (p.94).

Em termos de planejamento, a maioria dos participantes não demonstrou conhecimento do conceito de flexibilização de conteúdos. Somente os dois seguintes expuseram exemplos que caracterizam tal ação:

DAMOS – “(...) ele usa o mesmo livro, eu abro a página no mesmo assunto (...). Procuro ver o que ele é capaz de fazer”.

DAOUT – “Vamos adequar, vamos ver. E na hora de planejar, encontrar essas estratégias que possam atender a essas crianças (...)”.

Para promover uma aprendizagem de qualidade é necessária a exploração de abordagens respaldadas na cultura do aluno, garantindo assim condições de plena exploração de potencialidades (Mattos, 2012). Passa por aí, em suma, aquilo que *DAOUT* aponta como “encontrar estratégias que possam atender a essas crianças”. Ou seja: atender não só às suas deficiências cognitivas e psicomotoras, mas também aos seus saberes e às suas culturas. Há que atender, nomeadamente, àqueles que Plaisance (2010), utilizando o termo de Bourdieu, designa de “excluídos de dentro”, ou seja, aqueles alunos que carregam consigo as desigualdades de escolarização dentro do mesmo sistema escolar, evidenciando formas sutis de rejeição, segregando pessoas em um mesmo espaço, assunto explorado também por Carvalho (2010).

Ao serem especificamente questionadas sobre as dificuldades enfrentadas face à inclusão de alunos com deficiência intelectual (PNEs), o medo do desconhecido face ao desafio assim colocado foi um elemento recorrente nas falas das entrevistadas. As estratégias de superação reportadas, visando a superação desse desafio, por forma a assegurar a inclusão na sala de aula foram diversas, como bem o ilustra o Quadro 5.

Quadro 5 – Dificuldades e estratégias de superação rumo à inclusão

Entrevista	Dificuldade	Estratégia de Superação
DABEL	<i>A dificuldade é essa, quando a gente detectou e não tem como ajudar. E procura ajuda e parece que a ajuda não chega ou chega com muito atraso. Aí a angústia, a angústia é muito grande (...) É tão angustiante que eu quero que ele reaja, que ele acelere, que ele avance e eu sei que não precisa muita coisa. Isso é angustiante pra gente</i>	Agora eu vou buscar, eu chamo os coordenadores, eu chamo a educação especial, converso (...) ver o que está faltando pra mim...
Entrevista	Dificuldade	Estratégia de Superação
DAENT	<i>A turma tinha medo deles e eu também tinha (...). Pra mim, ele fora da sala era melhor, porque as crianças ficavam, conseguiam prestar atenção na minha atividade, no meu conteúdo, no que eu estava fazendo e ele lá fora...</i>	Não é o certo, não isso. Ele é um aluno igual os outros, então eu tenho que dar uma atenção pra ele e a turma também tem que ver ele de outros olhos. (...) eu não sei nada. Eu quero mais. Eu quero aprender mais (...). Por que ganha quem? A gente, o aluno e a turma. (...) Então eu to amando, te juro que to amando (...). Então, como eu mudei, eu senti que ele mudou também.
DAGUA	<i>As minhas dificuldades era que eu não sabia por onde ir... Por onde começava, por onde terminava, o que eu podia fazer, até onde eu podia ir, até onde eu não podia ir, como receber, acolher esse aluno. Eu era totalmente despreparada.</i>	Hoje eu me vejo ainda oscilando. Quando eu penso que já sei alguma coisa, aí vem uma realidade que me desafia e aí... começa tudo de novo.... Parece assim uma coisa de outro mundo, mas é um eterno recomeço. Trabalhar inclusão é um eterno recomeço (...).
DAICO	<i>(...) foi muito complicado pra mim, ela era muito assim agressiva (...).</i>	Eu não tenho essa formação. Eu vou usar o que me é peculiar: o carinho. (...) Eu superei isso com ela (...). A superação foi a visão em relação a eles, à necessidade deles.
DAMOS	<i>(...) A maior dificuldade foi, realmente, a comunicação. É angustiante você querer entender o que aquela criança está tentando te dizer, te passar, e tu não consegues entender (...) porque eles crescem. Como é que vai trabalhar essa questão da sexualidade, do namoro?</i>	No segundo ano eu já conseguia entender o que ele queria, o que ele tava me falando – falando a língua dele.
DAOUT	<i>Eu me sinto muito só nesse processo (...), o professor tem que dar conta de tudo.</i>	Eu sempre busco estratégia. A nossa turma é bem dividida: alunos que já são mais avançados, alunos que são intermediários, aqueles mais no nível básico. Então eu tento sempre mesclá-los. Porque eu não posso estar o tempo inteiro ao lado daquele aluno, mas eu

	tenho aluno que pode auxiliar na minha ausência (...) sempre na busca pra ser melhor, para conseguir fazer com que essas crianças avancem. Porque é o nosso papel (...). Eu não posso me acomodar (...).
--	--

Apesar de todas dificuldades e precariedades existentes nas escolas e salas de aula, estas não se afirmam, todavia, de acordo com Carneiro (2011), como obstáculos absolutamente intransponíveis para o funcionamento “com decência profissional dos que nela trabalham e com a disposição sonhadora dos que nela aprendem” (p. 92). Essa perspectiva nos pareceu poder inferir-se do testemunho apresentado por *DAGUA*, ao declarar:

DAGUA – “O olhar diferente. Não é o olhar diferente no sentido de... discriminar, estereotipar. Isso daí já tá superado. Essa fase, eu acho, na educação, já é exceção à regra. Ele me trouxe um olhar diferente porque antes a gente entrava na sala de aula... A turma é diferente, os alunos são diferentes, mas eu digo, um olhar mais particular, mais específico, um olhar mais próximo, um olhar mais afetivo, porque a inclusão requer da gente mais afetividade, porque tu tens que ter amor aquilo, senão, às vezes, com as dificuldades, a tendência do ser humano é se... não é só se omitir, mas se distanciar. E a distância ela não é... eu posso tá pertinho de ti, mas eu tô distante de ti. Então eu procuro estar mais próximo (...). E chega uma hora que tu também é um ser humano, tu tem limites. Então, está sendo também um desafio, sempre foi e é um desafio, até pra testar os meus limites... Como eu te digo: quatorze anos, se eu não tivesse...se eu não acreditasse no que eu faço e se eu não gostasse do que eu faço, eu não agüentaria, não. Porque são coisas assim, totalmente adversas, né? E a gente tem que dar conta de tudo isso. Eu tenho meus limites, eu tenho minhas falhas na sala de aula, como qualquer ser humano, né?”

Mas quando eu vejo uma coisa assim, aquilo ainda me incomoda, sabe? Eu quero melhorar, eu tenho essa força de vontade de melhorar. Enquanto eu tiver isso, eu acho que eu ainda dou pra coisa, eu ainda dou pra fazer, eu ainda dou pra dar aula. Se eu não me incomodasse, se banalizar pra mim, aí eu acho que já não tem mais sentido, é assim que eu vejo”.

A concluir este capítulo, parece-nos oportuno lembrar Mantoan (2004) quando afirma que o desafio educacional está em “estimular as mudanças, buscando e divulgando novas práticas pedagógicas, experiências de sucesso, saberes adquiridos em estudos desenvolvidos no cotidiano das nossas escolas” (p. 18). A autora é incisiva quando afirma:

Temos de ter sempre presente que o nosso problema se concentra em tudo o que torna nossas escolas injustas, discriminadoras e excludentes, e que, sem solucioná-lo, não alcançaremos o nível de qualidade de ensino escolar, exigido para se ter uma escola mais que especial, onde os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes. (p. 19)



CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

A pesquisa pretendeu conhecer as necessidades de formação de professores da rede municipal de ensino do município de Belém, visando a recepção, a compreensão e a qualidade da educação do aluno com deficiência intelectual matriculado em turmas regulares nos primeiros ciclos do ensino fundamental, no exercício do direito que tem enquanto cidadão de poder beneficiar de uma educação pública inclusiva.

No decorrer do trabalho, foi possível presenciar ambientes educacionais diversos nas oito escolas distribuídas pelos oitos distritos administrativos de Belém que, independentemente de suas peculiaridades, possuíam em comum a necessidade imperiosa de um espaço físico mais adequado à aprendizagem e mais propício à promoção de uma verdadeira inclusão, em particular no caso da criança com deficiência intelectual.

Através dos testemunhos das professoras participantes no estudo, foram por elas reportadas inúmeras lacunas e carências para o exercício da sua função como educadoras numa escola que se pretende inclusiva, desde sua formação inicial, com a ausência de disciplinas específicas na graduação e na pós-graduação. Foi também criticada a escassa formação continuada proporcionada neste âmbito, com reflexos na falta de prática com PNEs e na quase ausência de apoio técnico que lhes assegure subsídios para promoção da real inclusão do aluno com necessidades especiais num espaço de aprendizagem independente da identificação desta necessidade educacional especial.

Apesar de as participantes no estudo terem mostrado conhecer a legalidade da matrícula a todas as crianças em idade escolar, denotaram sentimentos de angústia tendentes a não perspectivar a abrangência da sua ação pedagógica em um ambiente inclusivo, preferindo transferir a ação de inclusão para um “professor qualificado”, assim esquecendo que a qualificação deverá estar em sua própria função de profissional de ensino.

Pareceu, por outro lado, inferir-se alguma falta de um planejamento funcional que garanta o processo de construção da aprendizagem a todos os alunos, observando as especificidades individuais, requisito que sendo importante em todo o processo educativo, é crucial quando se lida com crianças com estas necessidades específicas de aprendizagem.

A entrevista expôs, por outro lado, um claro sentimento de solidão dos profissionais na função de executar o trabalho pedagógico de qualidade atendendo à diversidade dos alunos, motivado pela não existência dentro das escolas pesquisadas de uma rede de cooperação que proporcione um trabalho em equipe.

A terminar este ponto, torna-se pertinente citar Mantoan (2004, p.17), quando sugestivamente afirma:

Não existe uma regra geral para se construir esta escola que queremos – uma escola para todos. Mas podemos nos aproximar cada vez mais dela, se encararmos a transformação das escolas que hoje temos da forma mais realística possível, abolindo-se tudo o que nos faz pensá-las e organizá-las a partir de modelos que as “idealizam”.

5.2. LIMITAÇÕES ENCONTRADAS

A partir de uma situação real, considero pertinente citar Carvalho (2010: 53 ss.) que firma um olhar em uma sala de aula “fictícia”, composta por uma heterogeneidade de alunos:

poucos ou nenhum livro em estantes; materiais didáticos escassos, inexistentes ou incompletos; carência de murais adequados para receber as produções dos alunos; carteiras arrumadas uma atrás das outras; nem sempre há uma escrivaninha para a professora; pouco espaço livre para os professores se deslocarem até perto dos alunos, individualmente; ruídos de várias procedências devido ao mau isolamento acústico; calor ou frio intensos, sem a ajuda de ventiladores ou aquecedores e, quando os há, costumam ser tão barulhentos que os professores desistem para não terem que elevar mais ainda o tom de suas vozes; luminosidade nem sempre atendendo aos requisitos ideais e quadros de giz desgastados, sem mencionar a ausência de computadores.

Neste quadro “fictício” faz jus atentar para salários insuficientes para a satisfação de necessidades básicas do sujeito da pesquisa, insatisfação ao acompanhamento pedagógico de responsabilidade dos coordenadores das escolas.

Ressalto a dificuldade no acolhimento do pesquisador pelo órgão regulador, SEMEC, em relação aos dados das matrículas dos alunos com deficiência intelectual, solicitados para a realização da pesquisa.

5.3. IMPLICAÇÕES E LINHAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Este estudo não tem por objetivo encerrar as discussões sobre inclusão e formação de professor, pois estas ações fazem parte de um dinamismo complexo. Nesse sentido, ficam aqui algumas sugestões e pistas para futuros trabalhos de

investigação, enquadrados num amplo projeto de pesquisa, subordinado a um objeto de estudo que, dada a sua complexidade intrínseca, será sempre um manancial de temas e questões deixados em aberto. De entre os temas que nos parece pertinente vir a ser alvo de estudo na sua relação com a temática da inclusão, destacamos os seguintes:

- Reestruturação das grades curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia, visando dar uma maior ênfase à problemática da inclusão e temáticas conexas;
- Estudo de formas de ampliação do diálogo no ambiente escolar sobre a efetividade da inclusão como uma urgente necessidade social.
- Ambientes promotores de educação inclusiva.
- Formação de professores para uma prática inclusiva conscientizada.
- Planejamento funcional e prática pedagógica inclusiva.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andiron, F. (2009, 15 de agosto). Inclusão: ampla, geral e irrestrita. Disponível em <http://xiitaDAICOclusao.blogspot.com.br/2009/07/portadores-sem-cabeca.html>.
- Apae Brasil (s.d.). Movimento Apaeano: a maior rede de atenção à pessoa com deficiência. Disponível em <http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>.
- Batista, C., & Mantoan, M. T. (2006). *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP.
- Belém/Secretaria Municipal de Educação (1999). *Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular*. Belém: SME - Cadernos de Educação.
- Brasil (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação (2000). *Proposta de Diretrizes para a Formação de professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília.
- Brasil (2001). Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala.
- Brasil. Ministério da Educação (2001). Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- Brasil. Ministério da Educação (2007). Decreto nº 6.094, de 04 de abril de 2007. *Compromisso Todos pela Educação*.
- Brasil. Ministério da Educação (2007). *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas do Ministério da Educação*.
- Brasil. Ministério da Educação (2008). *Políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*.
- Brasil. Senado Federal (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9.394/96.
- Brasília (2006). Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União. Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1.

- Carneiro, M. A. (2011). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, R. E. (2010). *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação.
- CNE/CEB (2001, Setembro). Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União. Brasília.
- Demo, P. (2011). *Pensando e fazendo educação: inovações e experiências educacionais*. Brasília: Liber Livro.
- Díez, A. M. (2010). Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, 5 (1), 16-25.
- Farrel, M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem moderadas, graves e profundas: guia do professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*, 3ª. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Freire, P. (2003 a). *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003 b). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2003). *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo/RS: Feevale.
- Glat, R., & Nogueira, M. L. L. (2003). Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Comunicações*, 10 (1), 134-141.
- IDEB (2013, 5 de agosto). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em <http://www.ideb.inep.gov.br/resultado>.
- Jupp, K. (1998). *Viver plenamente: convivendo com as dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Papirus.
- Maciel, S. B., & Neto, A. S. (2004). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez.

- Mantoan, M. T. E. (2004). O direito de ser, sendo diferente, na escola. In *Anais – III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva: Ações Inclusivas do Sucesso* (pp.1-21). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
- Mantoan, M. T. E. (2009, 6 de agosto). O direito à diferença, na igualdade de direitos. Educação Inclusiva. Disponível em <http://www.bengalalegal.com/mantoan>.
- Mattos, S. M. N. (2012). Inclusão/Exclusão escolar e afetividade: Repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. *Educar em Revista*, 44, 217-233.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações D. Quixote – IIE.
- OEA (1999, Maio). *Convenção da Guatemala: Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Guatemala - Panamá.
- Oliveira, L. M. (2012). *Cartilha do Censo 2010*. Brasília: SDH-PR/SNPD.
- ONU (1948, Dezembro). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
- ONU/UNESCO (1994, Junho). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha.
- OPS/OMS (2004). *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual*. Montreal, Canadá.
- Paquay, Perrenoud, Altet, Charlier (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias?quais competências?* Porto Alegre. Artmed.
- Paulon, S. M., Freitas, L. B., & Pinho, G. S (2005). *Documentos subsidiários à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasil.
- Plaisance, E. (2010). Ética e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (139), 13-43.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*. Curitiba. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155013364010>.
- Sasaki, R. K. (2002, Janeiro/Fevereiro). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, 6-9.

Sasaki, R. K. (2005). Apae Brasil. Disponível em

<http://www.bauru.apaebrasil.org.br/arquivos.phtml?t=3316>.

Último Segundo (2012, Abril). Acesso em 06 de agosto de 2013, disponível em

<http://www.ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2012-04-27/mais-de-45-milhoes-de-brasileiros-tem-alguma-deficiencia-revela.html>.

Unesco (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, Tailândia.



APÊNDICES

APÊNDICE A

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

I. TEMA: Necessidades de formação dos professores ante a inclusão de pessoas com deficiência intelectual em turmas de ensino comum dos ciclos iniciais.

II. ENTREVISTADOS: Professores de Escolas Municipais do 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental – Ano Letivo 2012.

OBJETIVOS	QUESTIONAMENTO
Identificar as características pessoais dos entrevistados.	<ul style="list-style-type: none">• Idade
	<ul style="list-style-type: none">• Sexo (F ou M)
	<ul style="list-style-type: none">• Anos de atuação em sala de aula,
	<ul style="list-style-type: none">• Ciclo de ensino em que trabalha
Identificar o conhecimento do entrevistado sobre conceitos básicos de inclusão.	<ul style="list-style-type: none">• O que é para ti uma escola inclusiva? Que condições tu pensas que uma escola deve preencher para que possa ser assim qualificada?
	<ul style="list-style-type: none">• Na tua opinião, todos os alunos, quaisquer que sejam suas necessidades especiais, têm direito à matrícula em escolas regulares? Importas-te de explicar teu argumento?
	<ul style="list-style-type: none">• O que consideras ser importante para o bom resultado do processo de inclusão?
Caracterizar a formação inicial e continuada do/a entrevistado/a, focada na problemática da inclusão.	<ul style="list-style-type: none">• O que te levou a escolher a pedagogia como formação de graduação?• No que tem a ver com tua formação inicial para docente, indica, por favor;<ul style="list-style-type: none">- o grau máximo de escolaridade (médio, superior, pós-graduação – área da formação) que alcançaste nessa formação;- a escola/universidade em que estudaste;- se houve alguma disciplina em que trabalhaste a questão da intervenção com alunos com necessidade especial [em caso afirmativo, perguntar se essa formação é considerada ou não suficiente pelo/ entrevistado/a];- se realizaste algum curso específico para o trabalho com alunos com necessidade especial;- se consideras ou não que essa formação te garante um bom desempenho no atendimento de NEEs?
	<ul style="list-style-type: none">• Qual a última formação em que participaste e qual o tema?

OBJETIVOS	QUESTIONAMENTO
	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as atividades realizadas na Hora Pedagógica? Há discussão das práticas, replanejamento das atividades,...?
<p>Recolher informação sobre as práticas de sala de aula e sobre as dificuldades e necessidades de formação específica sentidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi identificado o deficiente intelectual na turma em que trabalhas?
	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi feita a adaptação desse aluno aos demais colegas?
	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os recursos que tens disponíveis para o trabalho em sala de aula, no que tem a ver com o apoio a alunos com NEEs?
	<ul style="list-style-type: none"> • O que consideras mais importante na tua prática docente em relação à inclusão?
	<ul style="list-style-type: none"> • No planeamento diário, como é realizada a flexibilização das atividades, visando dar resposta às necessidades específicas do deficiente intelectual?
	<ul style="list-style-type: none"> • Qual(is) a/s dificuldade/s que sentes (ou já sentiste) em relação à inclusão? No caso das que já sentiste e possas ter de algum modo superado, o que fizeste para que tal acontecesse?

APÊNDICE B

MATRIZ GLOBAL DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ALGUNS INDICADORES
1. Perspectivas sobre educação e escola inclusiva	1.1. Entendimento sobre escola inclusiva		<i>DABEL – (...) “Eu entendo escola inclusiva como isso: a oportunidade dada pra todos, independentemente de cor, do sexo, da deficiência”.</i> <i>DAENT – “Escola inclusiva no meu ver é aquela escola que tem crianças de todos os jeitos (...)”</i>
	1.2 Pontos de vista acerca da universalidade da educação inclusiva		<i>DAICO – “... todos têm o mesmo direito, independentemente de problemas, todos têm o direito de estudar, da educação”.</i> <i>DABEN – “Sim, têm direito sim. (...) Até pra eles desenvolverem o lado afetivo deles, a aprendizagem deles”.</i>
	1.3. Requisitos para uma verdadeira educação inclusiva		<i>DAICO – “A preparação do professor”.</i>
2. Formação para a inclusão	2.1. Formação acadêmica	2.1.1 Motivação para a formação graduada e pós- graduada	<i>DAENT – “(...) Eu amo o que eu faço.</i> <i>DAOUT – “(...) eu sempre fui uma apaixonada pela educação (...).”</i>
		2.1.2. Nível e natureza da formação acadêmica atingida	<i>DAOUT – “Eu fiz graduação em pedagogia. Meu ensino médio foi magistério. Sou pós graduada em gestão de pessoas.”</i>
	2.2. Formação teórica sobre a temática da inclusão	2.2.1. Disciplinas na graduação e pós- graduação sobre a temática da inclusão	<i>DAENT – “Teve, mas foi assim mais superficial (...).”</i> <i>DAMOS – “Sim. Nós trabalhamos na parte de legislação a questão da inclusão, o que é que a lei diz (...).”</i>
		2.2.2. Cursos de formação acrescida específicos sobre a temática da inclusão	<i>DABEL – (...) É esse novo programa que tem na SEMEC: trabalhar com criança especial”.</i>
	2.3. Formação continuada e apoio às práticas inclusivas	2.3.1 Impacto da formação continuada no trabalho com alunos com NEE	<i>DABEL – “Não, não, não. (...) É uma palestra que não dá continuidade(...)”.</i>
		2.3.2. Ações de formação continuada viradas para o apoio às prática inclusivas	<i>DAGUA – (...) A HP, pra nós aqui, ela foi um ganho muito bom (...).</i> <i>DAOUT – (...) mas nós não temos formação, não temos acompanhamento da coordenação no nosso trabalho (...).</i>

3. Aspectos estruturantes da prática docente inclusiva com o deficiente intelectual	3.1. Enturmação	3.1.1. Identificação de alunos com deficiência intelectual	<i>DAOUT – (...) Quando eu recebi o aluno, já recebi o laudo”.</i> <i>DASAC – (...) Quando a gente recebe a turma, já vem a informação”.</i>
		3.1.2. Interação em sala de aula dos alunos NEE com os restantes colegas	<i>DAENT – (...) As crianças vendo o meu carinho por ele já começaram a perder o medo e se aproximar (...).</i> <i>DAMOS – “Tranquilo (...) já está acostumado, socializado, tranqüilo (...).</i>
	3.2. Recursos e materiais didáticos específicos disponíveis	3.2.1 Recursos disponíveis para apoio ao aluno deficiente intelectual	<i>DAGUA – (...) eu uso os meios que eu procuro, que eu compro, que eu faço (...).</i> <i>DABEN – (...) só o alfabeto móvel que eu construí com eles (...).</i>
		3.2.2. Articulação a atuação em classe com o trabalho na Sala Multimeios	<i>DABEL – (...) Eu tenho acesso a esse material da Sala Multimeios (...).</i>
	3.3. Prática docente e inclusão do deficiente intelectual	3.3.1. Aspectos da prática docente promotores de inclusão	<i>DABEL – (...) Eu vou em busca, eu procuro saber, eu procuro estudar(...).</i> <i>DAENT – (...) eu não tenho prática (...).</i> <i>DAICO – (...)se eu tivesse uma formação direcionada a isso (...).</i>
		3.3.2. Flexibilização do planejamento	<i>DAMOS – (...) Procuo ver o que ele é capaz de fazer”.</i> <i>DAOUT – (...) E sempre na hora de planejar, encontrar essas estratégias que possam atender a essas crianças (...).</i>
		3.3.3. Dificuldades enfrentadas e estratégias de superação utilizadas	<i>DAENT - (...) A turma tinha medo deles e eu também tinha (...).</i> <i>DAICO – (...) A superação foi a visão em relação a eles, à necessidade deles (...).”. DAOUT - Eu me sinto muito só nesse processo... Eu não posso me acomodar”.</i>

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Convite à participação num estudo sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas de ciclos iniciais: necessidades de formação dos professores

Estamos realizando um trabalho de pesquisa sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas de ciclos iniciais. Para isto, gostaríamos de contar com sua colaboração durante alguns minutos para responder a uma entrevista que será gravada. Serão feitas várias perguntas sobre aspectos de sua formação profissional e sua prática.

Gostaríamos de deixar claro que você terá toda liberdade de interromper a entrevista se desejar ou negar-se a responder a alguma pergunta. Asseguramos que todas as informações prestadas são sigilosas, não haverá identificação do entrevistado e as informações serão utilizadas somente para esta pesquisa. A sua opção de responder ou não às perguntas da entrevista não terá nenhuma influência no seu local de trabalho.

Esta pesquisa está sendo realizada pela Prof^a Nadiege Jardim que está à sua disposição pelo telefone (91) 3253-7971 para esclarecimentos sobre qualquer outro aspecto deste estudo. Se você tiver alguma pergunta antes de decidir participar na entrevista, sinta-se à vontade para decidir tomar ou não parte nela.

Este estudo será de grande utilidade para o conhecimento sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual em salas regulares e sobre as implicações daí derivadas para a formação de professores, em particular para os que trabalham nos ciclos iniciais do ensino fundamental.

Professor(a):

Pesquisador(a) responsável:

Belém, de de 2012.

APÊNDICE D

PROCOLOS DAS ENTREVISTAS

D.1 – ENTREVISTADA DO DISTRITO DE BELÉM - DABEL

Pesquisadora: O que é para ti uma escola inclusiva?

DABEL - “Para mim, escola inclusiva é onde todos têm oportunidades, todos os alunos, né? Independente se eles têm alguma deficiência, né? Independente disso. A escola, ela é pra todos. Eu entendo escola inclusiva como isso: a oportunidade dada pra todos. Independente de cor, de sexo, de deficiência”.

Pesquisadora: Na tua opinião, todos os alunos, quaisquer que sejam suas necessidades especiais, têm direito, ou eles teriam a oportunidade de entrar numa escola regular?

DABEL – “Olha, é complicado responder isso, sabe por quê? Porque assim, depende muito. Todos teriam né? Teriam, dependendo – aí é que eu falo, dependendo da formação que o professor tem. E não é só da formação, mas é da estrutura que a escola dá, não é verdade? Por exemplo, você viu, tem criança que não tem como você trabalhar com 25 alunos, ou 30 alunos e duas crianças precisando que tu estejas as quatro horas, as seis horas, as oito horas, com ela o tempo todo. Por exemplo, o caso de um autismo bem grave, acelerado, não tem como, ... Se ele está sendo trabalhado agora, ele o tempo todo vai estar girando, o tempo todo ele vai estar... O hiperativo também. Quer dizer, tudo depende da estrutura que a escola dá”.

Pesquisadora: O que consideras ser importante para o bom resultado do processo de inclusão?

DABEL – “Seria a estrutura física adaptada, a formação do professor é imprescindível. É imprescindível a formação do professor. A questão de mais um profissional de apoio; nunca se pode trabalhar sozinho. Por quê? Porque depende, depende muito do aluno, do tipo de deficiência. Tem uns que a gente pode trabalhar como eu tenho, com toda a turma. Eu estou com uma turma de 28 alunos, aonde tem a M... e M..., mas que, né? Ele é a questão da Deficiência Intelectual e ela mais profundo, mas que convivem muito bem, não, não é de dizer “olha tem que estar o tempo todo...”. Mas na questão mesmo pedagógica, como trabalha? Como eu falo: “como trabalhar com esta criança?””

Pesquisadora: Qual o grau máximo da tua escolaridade?

DABEL – “Eu tenho especialização em Gestão. Eu fiz licenciatura em Pedagogia com ênfase na Educação Infantil”.

Pesquisadora: O que foi que te levou a escolher esta graduação?

DABEL – “Pedagogia? Porque assim, eu fui criada com pedagoga. Três pedagogas na minha cabeça o tempo todo. Aos treze anos (...) eu fui intimada a dar aula pra ajudar na escola particular (...). Então isso me encantou, eu fui me encantando. O cuidado que eu tenho

com a criança, o carinho que eu tenho por criança, eu gosto muito de criança, tanto é que a ênfase na graduação é Educação Infantil”.

Pesquisadora: A tua formação de Ensino Médio foi Magistério?

DABEL – “Magistério. Eu tenho duas formações de Ensino Médio, uma de Administração e depois Magistério”.

Pesquisadora: Qual foi a Universidade em que tu estudaste?

DABEL – “UNAMA”

Pesquisadora: Houve alguma disciplina em que tu trabalhaste a intervenção com aluno com necessidade especial?

DABEL – “Não, nenhuma”.

Pesquisadora: Tu realizaste algum curso específico para o trabalho com aluno com necessidade especial?

DABEL – “Ah, tá! Com necessidades auditivas, com autismo. É esse novo programa que tem na SEMEC: trabalhar com criança especial”.

Pesquisadora: Tu consideras que essa formação que tu recebeste foi suficiente para o teu desempenho na sala de aula?

DABEL – “Não, não, não. Eu consigo desenvolver alguns trabalhos e perceber alguma coisa com os meus alunos, através de leitura de livros, não é? (...) Por minha conta. Porque é muito... Por exemplo, uma vez no mês que tu tens agora, né? É uma palestra que não dá continuidade. Por exemplo, tu tens uma palestra sobre deficiência visual hoje, daqui a um mês tu vais falar sobre autismo, (...). Então não tem como”.

Pesquisadora: Quais são as atividades realizadas na Hora Pedagógica? E essas atividades suprem as tuas necessidades de formação?

DABEL – “Na HP, com relação a minha HP ou a da criança? – não, a tua. A minha! Não, na realidade a nossa HP, ela tá mais voltada por um projeto (...) no final do Ciclo II que é o ALFAMAT; pra mim, é excelente. Tanto pra trabalhar com esses portadores de necessidades especiais quanto pra trabalhar com os ditos normais. Então, ela toma quase todo um... Por exemplo, digamos que em um mês de HP, toda terça feira, três vezes na semana eu tenho a ALFAMAT, o ALFAMAT. Então, eu vou pra lá. A diretora diz que é uma das professoras que mais fala e elogia o ALFAMAT. E eu sou petista (...), mas eu adoro, eu acho assim que é um projeto muito bom da SEMEC foi esse. É o que dá muito certo, né? E que desenvolve Português, Matemática, Ciências, História,... A prática. É excelente, então pra mim é muito gratificante. E quando eu não estou lá, não tem a assistência aqui que deveria ter pedagógica no HP nosso, não tem. Tem muita cobrança de ficar aqui, mas não nos dão assistência, entendeste? Não nos dão, aí a gente que vai atrás, que pega, que estuda, que sai, ou que sai mesmo. Porque não dá, mas o ALFAMAT é excelente”.

Pesquisadora: Como é que foi identificado o Deficiente Intelectual na turma? Tu recebeste a turma e o identificaste, ou foste comunicada com antecedência?

DABEL – “No caso do M..., eu trabalhando a turma foi identificado a dificuldade intelectual. A M... não, a M... já vieram dizer pra mim que ela estava na área da Educação Especial, mas até hoje eu não sei o porquê nem o quê. [Tu ainda não pegaste nenhum diagnóstico dela?]

Não, não eu tento, eu já conversei com as meninas da Educação Especial, elas ficaram de me retornar, mas não me retornam. Fazem o atendimento com ela. Por exemplo, nós temos o dia de avaliação nos Ciclos, né? Que não impede da gente de vez em quando estar passando aquela avaliação mesmo, né? E aí, quando eu passo, eu passei esse tipo de avaliação, pra eu saber aonde ela iria me responder, eu entrego, pra se socializar também, pra não se sentir a parte. Aí eu entreguei pra ela e sabia que ela ia ficar me olhando, né? Eu leio, aí ela tenta responder. Aí as professoras eu tinha que ser chamada na coordenação e ficou uma das professoras em sala de leitura. Como ela ficou incomodada que ela não respondia nada, ela foi chamar a professora de educação especial, e foi quando a professora de educação especial me disse: “olha, esse tipo de avaliação não pode ser passado, eu vou sentar contigo, pra te orientar”. Foi o único momento que ela disse: “vou sentar contigo pra te orientar”. Precisa ter essa...”

Pesquisadora: Como é que foi feita a adaptação desses meninos com os demais colegas? Como é que é a convivência deles?

DABEL – “Social? Normalmente, né? Por exemplo, o M... é uma criança que está com dezesseis anos que ainda não consegue ler, mas tudo o que tu lês pra ele, ele te responde, né? A baixa estima dele era muito grande, eu trabalhei muito isso ano passado com ele, tanto é que fiz questão de pegar a turma novamente esse ano (...). então hoje ele tem uma autoestima, ele já conversa, ele não conversava com ninguém, né? E eu fiz um trabalho de interação com o grupo, por exemplo, a primeira coisa que eu fiz, que eu faço com a minha turma é tirar aquela história de uma carteira atrás da outra. Fazer tipo uma rodinha. Sentar com eles, conversar com eles. Então tudo isso fez com que ele começasse a interagir melhor. Hoje ele conversa, ele brinca, ele briga comigo, ele me chama atenção (...), ele tá rebelde. Isso é muito bom pra gente, é gratificante. Uma criança que não fazia nada, ficava parece um bichinho acuado, né? Desde a primeira série aqui, passa não sei quantos anos na primeira, não sei quantos anos na segunda e por aí vai... Hoje, pra mim, ele me dá um retorno muito grande, mas continua,... Em Matemática é excelente, mas continua com muita dificuldade na leitura. Já a M... eu peguei agora, né? Ela interage bem porque, como eu tinha o M... e fiz esse trabalho o ano passado e a maioria da turma é minha, ela já aceita, entendeu?”

Pesquisadora: Quais os recursos que tu tens disponível para esse trabalho em sala de aula?

DABEL – “Olha, eu tenho a sala de Recursos com jogos [Tu tens acesso a esse material?]. Eu tenho acesso a esse material da Sala de Recursos. Então tem essa sala de aula, então é só pegar. Tem uma orientadora, tem um professor que esteja lá. Tem a Educação Especial que de certa forma dá o respaldo, o apoio, porém é assim: dá o apoio uma vez na semana, pegando a criança que eu estou trabalhando com ela. Por exemplo, ela está me dando um apoio muito grande agora com o M... De tanto eu bater, bater, bater, bater, hoje eles já estão... Mas não me deram o diagnóstico que eu quero. Eu quero que eu penso que é dislexia, mas eu tenho que ter esse diagnóstico da dislexia. A educação especial diz assim: “não, tem que procurar um neurologista e um psicólogo”, né? Não, fono, neurologista e psicólogo, mas não dão esse apoio pra gente, não dão. Não dão esse feedback pra gente. Já a M... não, a M... não deram nada”

Pesquisadora: O que tu consideras mais importante na tua prática docente em relação à inclusão?

DABEL – “Olha, o mais importante pra mim é tu estares estudando o tempo todo, né? Por exemplo, eu me interessei muito o ano passado pelo M..., né? Então essa busca é importante pro professor. Porque não adianta ele esperar que a instituição

chegue, que foque, porque isso não vai acontecer. Se isso vai acontecer, tá demorando muito. Mas que vá em busca também. Eu faço muito isso. Eu vou em busca, eu procuro saber, eu procuro estudar, mas agora é um pouco difícil, por quê? Porque nós temos muitos adultos (...) que têm dado trabalho, tem que fazer e é uma dificuldade grande porque a nossa vida é corrida, mas é importante isso”.

Pesquisadora: No planejamento diário, como é que tu realizas essa flexibilização? Tu já falaste que tu achas que é deficiente por falta de apoio, mas tu realizas de alguma forma, essa flexibilização de atividades para eles?

DABEL – “Eu faço assim, para os dois. Assim, não todos os dias, porque nem todos os dias dá, não tem jeito... E a minha Hora Pedagógica ainda é ocupada, é difícil, mas assim, como é que eu faço? É, quando eu estou passando uma atividade que eles não vão; não tem como eles desenvolverem, aí eu ponho eles do meu lado: um de um lado e outro do outro. Com o M... eu consigo trabalhar legal, com ela, ela fica o tempo todo só me olhando, ou copia, entendeste? Mas ela não me dá assim um retorno, não me dá, mas eu tento mesmo assim. Ou então eu dou um joguinho pra ela, pra perceber até onde ela vai. Ele não, ele já faz tarefas voltadas pra alfabetização. Agora é engraçado, ele entendeu, aí daqui a uma hora tu perguntas e ele esqueceu. [Se tu leres pra ele, ele te responde?] Sim, tudinho. Olha, eu dou uma aula de história. Ele adora história, geografia, ciências. Tudo que eu falo muito; porque eu dou o conteúdo e eu vou falando, eu vou batendo. Ontem eu tava conversando (...) Chegou na prova, aí eu leio pra ele e ele responde, aí eu escrevo no papel. Então a dificuldade dele está na leitura, não tem jeito, o resto não...”.

Pesquisadora: Quais as dificuldades que sentes (ou já sentiste) em relação à inclusão? No caso das já sentidas e tiveres, de algum modo, superado, o que fizeste para que tal acontecesse?

DABEL – “Pois é, a dificuldade é essa, quando a gente detectou e não tem como ajudar. E procura ajuda e parece que a ajuda não chega ou chega com muito atraso. Aí a angústia, a angústia é muito grande (...) É tão angustiante que eu quero que ele reaja, que ele acelere, que ele avance e eu sei que não precisa muito coisa. Isso é angustiante pra gente. Agora eu vou buscar, eu chamo os coordenadores, eu chamo a educação especial, converso. Eu tou pra ir lá na UNAMA ver o que está faltando pra mim... Pra ver o fonoaudiólogo, alguém pra poder ver que ele avance. Eu já chamei várias vezes a família, que a família também é desestruturada, conversei com a família. (...) Não aceitam que ele é deficiente, não aceitam. (...)”

D.2 - ENTREVISTADA DO DISTRITO DO ENTRONCAMENTO - DAENT

Pesquisadora: O que é para ti uma escola inclusiva?

DAENT – “Escola inclusiva no meu ver é aquela escola que tem crianças de todos os jeitos, deficiência mental, deficiência física, visual, né? Auditiva, então essa é a escola que tem inclusão, mas inclusão pra mim tem que ser a partir do quê, que todos os professores estejam preparados pra receber esse tipo de criança, né? Que, além dessa escola, os professores tenham dentro da escola os professores que estudaram mais, que estão a par do assunto de cada um. Que possa dizer: “olha professor, vamos trabalhar juntos!” Então você vem com a criança com deficiência visual, a visual escuta o que a gente fala, né? Aí, eles também têm aquele livro, têm todo um trabalho que eles pegam, então a gente também precisava ter esse acompanhamento pra trabalhar (...) (...) É que trabalhasse em conjunto. Aquela pessoa que estudou pra aquele assunto. Ou então que todos professor tivesse uma especialização em Educação Especial. “Olha, vai ser obrigatório todos os professores entrarem com uma especialização em educação especial, vamos dar condições pra eles pra gente poder ter esse tipo de curso”. Pra gente poder ter, a toda hora a gente tá chegando”.

Pesquisadora: Na tua opinião, todos os alunos, quaisquer que sejam suas necessidades especiais, têm direito à matrícula em escolas regulares? Importa-te de explicar teu argumento?

DAENT – “Têm, com certeza. Qualquer criança tem direito. Se hoje a gente recebe criança do DATA, criança vinda do Conselho Tutelar, então é um direito do cidadão, né verdade? É um direito, não interessa o que ele é. (...) Qualquer um. A gente tem aqui um que ele fica babando, ele só pisca o olho (...) Tem que tá no convívio dos outros”.

Pesquisadora: O que consideras ser importante para o bom resultado do processo de inclusão? Tu já falaste sobre o professor.

DAENT – “Preparo de todos. Eu acho que é isso: tem que ter o preparo, entendeu? A participação dos pais; os pais é fundamental. (...) A mãe não admite que ele é especial, eu acho que ele é especial; porque eu sou leiga no assunto, né? Como eu digo, eu sou leiga, mas uma criança que passa a aula olhando um espelho dentro de uma tampa. Ah, mas a menina disse: “ele não ta mais assim na sala, o problema dele é falta de compreensão, eu acho que é cognitivo”. Eu disse: “sim, mas hoje ele mudou do espelho, ele ta com um negócio de fazer bolinha”. Ele ta no recreio sozinho, isolado, brincando com aquilo de fazer bolinha. Eu passo, eu mexo: “Oi, M...!”. Aí que ele se fecha. A mãe já chegou pra mim e disse: “Oh, cuidado que ele é especial!”. Mas cadê o documento, cadê se ele é especial? Então a mãe... Some... (...) Quer dizer, a família não admitir que a criança é uma criança especial, aí se torna difícil. Então, também a participação dos pais é fundamental. (...) Então a participação de todos é fundamental, principalmente da família, né?”

Pesquisadora: Qual o teu grau de escolaridade?

DAENT – “É o terceiro grau completo. Eu fiz Pedagogia, aí fiz especialização em Gestão Escolar”.

Pesquisadora: E o que te levou a escolher o curso de Pedagogia no ensino superior?

DAENT – “Olha, eu caí de para quedas no curso e amei. Agradeço a Deus todos os dias. Eu digo pras crianças: “eu sou chata, eu sou enjoada, porque eu gosto do que eu faço”. Então a partir do momento que você gosta do faz, você quer que aquilo dê resultados. Por que só

filhos de gente rica em escola particular que conseguem aprender a ler, aprender a escrever, a se dar bem na vida? Filho de pobre também, né verdade? Tendo uma boa educação, um bom apoio, a criança vai longe. Então, sem querer, uma amiga minha me inscreveu no concurso da FUNPAPA. Eu comecei na FUNPAPA, né? Creche, eu não sabia nem o que era. Precisando trabalhar. Quando eu entrei - monitora de creche. Na época, monitora era só pra cuidar dos meninos, depois como Unidade de Educação Infantil tinha que dar matéria, educar. Eu disse: “Caramba, eu não to preparada, então deixa eu estudar”. Com isso eu já tinha feito meu terceiro grau. Meu segundo grau não tinha a ver de administração. Aí, eu fui voltar a estudar. Voltei pro IEP, fiz dois anos de IEP; depois entrei na faculdade, concluí, fiz especialização na UEPA e como eu vi que aquilo que eu tava fazendo se tornou custoso. Eu comecei na educação infantil, lidar com as crianças, ver aquela... As crianças a chegar – ninguém chega do zero, cada um chega com o seu aprendizado, mas você vê eles pegarem o lápis, conhecer a letra “a”, a letra “e”, você vê que aquela criança sair da educação infantil lendo, porque hoje eles saem da educação infantil lendo, eles são obrigados a sair lendo, mas antigamente eles já saíam lendo o alfabeto, escrevendo o nome, aquilo é satisfatório pra você, né verdade? Então, esse foi... Eu amo o que eu faço, eu gosto, eu faço atividades pra eles levarem pra casa, eu faço leitura, então eu to na cola deles. Ligo porque falta. Coisas que eu cobro da mãe: “olha ele não veio, não trouxe o trabalho”. Eu cobro muito dos pais (...) Como eu gosto do que faço, eu quero que eles aprendam (...). Não quero ser a melhor. Eu quero que meus alunos saiam daqui e lembrem de mim: “olha aquela mulher era chata, mas valeu a pena!”

Pesquisadora: Fizeste a tua pós-graduação na UEPA e a graduação onde a realizaste?

DAENT – “Foi na UVA”.

Pesquisadora: Houve alguma disciplina em que tenhas trabalhado a questão da intervenção com alunos com necessidade especial?

DAENT – “Teve, mas foi assim mais superficial, né? Foi só conteúdo, quer dizer, tu não foste a campo trabalhar isso. A gente teve o estágio, mas em cima dos estágios, teve o EJA à noite, teve educação infantil e teve 1ª a 4ª, mas não teve assim: “hoje você vai ter que fazer uma, ... você vai ter que estagiar onde tenha criança de educação especial, necessidades especiais”. Hoje eu acho que já tem. Então “hoje vocês vão fazer essa disciplina lá”. Seria muito importante que a gente já entrava no campo com tanta dificuldade”.

Pesquisadora: Realizaste algum curso específico para o trabalho com alunos com necessidade especial?

DAENT – “Não (fazendo com a cabeça)”

Pesquisadora: Quando foi a última formação em que participaste qual o tema?

DAENT – “Foi agora, início de abril nós tivemos uma. Só que o curso foi baseado só em crianças de baixa visão. Nós temos material das crianças que a gente pode trabalhar e eu tenho uma aluna com baixa visão. Foi bom também, porque eu já consegui vê-la com outros olhos, eu já dou uma atenção maior. Então você vê a importância do curso (...). Então eu digo: “gente, vamos trabalhar juntos! Tragam esse vídeo que eu assisti lá pra minha sala”. Porque ela tem medo de tirar o material (...). Agora eu já sei que quando eu for fazer uma avaliação ela tem que ser maior, as letras vai ter que ser em caixa alta, vai ter que ser maior (...)”

Pesquisadora: Quais as atividades realizadas na Hora Pedagógica? Há discussão das práticas, replanejamento das atividades,...?

DAENT – “A gente se junta em turmas iguais. A gente se encontra nesse horário e discute o que vai fazer. A gente trabalha junto por causa do EXPERTISE, não, é do NIED, por causa dessa prova que vem aí(...). Eles estão tomando muito nosso espaço, estão tirando três, duas vezes no mês, nós temos quatro HPs durante o mês, nós estamos indo três pra lá e isso a gente ta questionando muito, porque a gente deixa de se ajuntar, a gente se fala pelos corredores (...) Eu não espero só HP, eu sempre pergunto (...) Eu peço muita ajuda, eu trabalho com a menina da Biblioteca (...).”

Pesquisadora: Como foi identificado o deficiente intelectual na turma em que trabalhas?

DAENT – “Eu nunca recebi nenhum papel. O papel ta aqui ó: “lê o que o C... tem!”. Não, eu nunca tive isso. O C... a gente vê na escola, porque ele está na escola desde a primeira série. Então eu observo o C... dentro da escola. Eles põem uma observação – necessidades especiais, só isso, mas não dizem o tipo de necessidade, por isso eu fui perguntar e elas disseram: “ah, ele não tem um diagnóstico preciso”. Foi isso que elas me disseram (...). Agora eu já tive um pai que chegou pra mim e disse: “olha, o meu filho tem deficiência. Ele é dislexo”. Eu disse: “mas cadê o documento?”. Mas aí eu não vejo ele como uma criança dislexo, porque eu passo as atividades, eu dou o comando e ele faz (...) Eu tô cobrando e ele ta me respondendo, se eu não cobrar, ele não faz (...). E ele lê, com um pouco de dificuldade, mas ele lê (...).”

Pesquisadora: Como foi feita a adaptação desse aluno aos demais colegas?

DAENT – “Ele tem o rapaz que faz apoio, que me apoia na sala. Então, ele vem e fica com ele. Então, eu tava até conversando com ele, porque eu acho assim que o C... precisa de um homem perto dele (...). Ele não tem a figura de pai, então esse rapaz tem um carinho por ele e ele aceita os comandos do rapaz. Então esse rapaz andou adoecendo e passou um mês fora e eu não sabia como lidar com ele. Já, pro final que eu falei: “Égua, eu vou mudar o jogo”. Eu dava meu celular e dizia pra escutar a música, aí ele dançava. Mandava sentar do meu lado, comecei abraçá-lo (...). Botava ele como chefe de turma (...). As crianças vendo o meu carinho por ele já começaram a perder o medo e se aproximar. Eu ponho ele todo tempo do meu lado. Agora que o rapaz chegou ele fica com ele sentado [Elas, as crianças, não tiveram informação sobre qual...] Não, nadinha. As crianças sempre estudaram com ele assim, tendo. As mães chegavam e diziam: “C..., cuidado com o C..., não deixa ele morder minha filha!”. (...) Todo tempo cobrando a mãe: “Vê a medicação! A medicação ta faltando? Por quê?” Quer dizer, eu quero o vídeo pra falar da dificuldade da F..., pra eles verem a dificuldade da F...e olharem a F... por outros olhos. (...).”

Pesquisadora: Quais os recursos que tens disponíveis para o trabalho em sala de aula, no que tem a ver com o apoio a alunos NEEs?

DAENT – “A F... tem uma pasta preta que ela ganhou [mas não usa em sala]. Quem tem baixa visão ganha um material (...). Aí que eu fui em cima da educação especial e disse que eu queria esse vídeo pra mostrar pra turma (...), pra eles verem e aceitar. (com o rapazinho?) Não tenho nada. Eu que vejo trabalhos que eu uso – eu sou professora de leitura em outra escola, eu bato Xerox de trabalhos pedagógicos de crianças de primeira, de alfa, aí eu bato lá e quando bato, eu sempre tiro um pra ele e entrego. [Tu não procuraste ter acesso ao material de sala de aula?] Não, não. Foi o que ela disse: “vem aqui, o tempo que tu tiveres, pra gente montar atividades pra ele”. Eu disse: “tudo bem”. Só que a gente não tem esse

tempo. Hoje a gente tem e aí elas estão em atendimento, né? Fica difícil. (...) “mas pra eu sentar com vocês, vocês precisam ta desocupada lá e eu aqui”. Aí a gente não tem um tempo pra isso”.

Pesquisadora: O que consideras mais importante na tua prática docente em relação à inclusão?

DAENT – “A única coisa que eu tenho de importante pra atender essas crianças de inclusão é dar mais atenção, né? Eu não tenho material, eu não tenho estudo de educação especial, não tenho nada. Então essa, ... É assim, correr atrás de um e dizer: “o que é que eu faço? Como é que eu faço”. Aí, tentando, né?... Olha, eu tinha outros olhos com o C..., né? Agora não (...) Então é carinho afeto, um jeito mais especial com ele, que aí isso vai levando. Vai levando o dia, vai levando o ano, o mês,... Porque de especial, de atividade, de coisa, eu não tenho prática. E ele foi, bem dizer, o meu primeiro aluno de especial”.

Pesquisadora: No planejamento diário, como é realizada a flexibilização das atividades, visando o deficiente intelectual?

DAENT – “...”

Pesquisadora: Quais as dificuldades que sentes (ou já sentiste) em relação à inclusão? No caso das que já sentiste e que tenhas, de algum modo, superado, o que fizeste para que tal acontecesse?

DAENT – “O que eu superei, foi isso, que eu achava assim, que ele, se ele ficasse sentado lá pra mim, tanto faz como tanto fez. Eu tinha que dar mais atenção pros ditos normais, né verdade? Então pra ele, ele não ta sabendo o que ta fazendo, tanto faz como tanto fez, era mais um na sala. E a F..., ela tem baixa visão, mas a partir do momento que ela ta escrevendo, ta bom. Mas não é assim, ela ta escrevendo, mas será que ela ta entendendo, ela ta copiando, ela ta codificando? Agora não, eu me avalio, o quê? Eu to me sentido bem melhor com o C... e bem melhor com ela e to fazendo a turma olhar também eles de outro jeito. A turma tinha medo deles e eu também tinha. Dele chegar me apertar, me beliscar, ... (...). Pra mim, ele fora da sala era melhor, porque as crianças ficavam, conseguiam prestar atenção na minha atividade, no meu conteúdo, no que eu estava fazendo e ele lá fora... Não é o certo, não isso. Ele é um aluno igual os outros, então eu tenho que dar uma atenção pra ele e a turma também tem que ver ele de outros olhos. (...) (a dificuldade, na verdade não era dos dois, era tua em relação aos dois?) Era minha, isso, era minha. Então, a gente dando um pouco mais de atenção, todos vendo que a gente também ta dando atenção, eles também vêem com outros olhos. (...) Ela tá lendo. (...) Eu me avalio que eu, dou a mão à palmatória que eu errei e eu ainda não sei nada, eu não sei nada. Eu quero mais. Eu quero aprender mais. Hoje eu só to com eles e amanhã? Pode chegar outro com outro tipo de deficiência (...). eu gostaria que tivesse um estudo (... Que a gente tenha um acompanhamento mais de perto, baseado naquele aluno. Por que ganha quem? A gente, o aluno e a turma. (...) Então eu to amando, te juro que to amando, eu mudei com ele. Se eu continuasse do jeito que tava, ele já tinha me comido (...) Então, como eu mudei, eu senti que ele mudou também”.

D.3 - ENTREVISTADA DO DISTRITO DO GUAMÁ - DAGUA

Pesquisadora: O que é para você uma escola inclusiva? Que condições pensas que ela deve preencher para que possa ser assim qualificada?

DAGUA – “É um SONHO, né? Um SONHO QUE A GENTE BUSCA. Pra mim escola inclusiva não é só colocar a criança PNE na sala de aula, incluir, colocar ela lá dentro, mas não oferecer as condições necessárias pra que essa criança esteja lá, produzindo, interagindo, no seu ritmo próprio, isso ainda não acontece. Deveria acontecer, mas ainda não acontece. Por que o que a gente observa? As políticas públicas elas determinam, estabelecem determinada política, porém ela não pensa - isso pode ser propositadamente só pra dizer que faz alguma coisa pela população, pelos grupos menos favorecidos, no caso dos especiais. Ela procura implantar políticas, porém antes, ela não tem uma medida preventiva, de antes pensar em toda uma estrutura não só física, como de profissionais especializados e de cursos pra que esse aluno entre, ingresse na escola regular e que ele possa permanecer tendo um aprendizado, tendo um acompanhamento, ... e garantindo um avanço dele. Para política pública o que acontece? Implanta. Tem que colocar nas classes regulares, coloca isso, mas a infraestrutura ela não garante. Ela joga pros sistemas de ensino, mas aí, os sistemas de ensino eles vão fazendo conforme vai acontecendo. Não há algo de anterior, preventivo, digamos assim. Não sei se a palavra adequada seria preventivo, mas seria a priori preparar toda essa estrutura de um modo geral, para que essa criança chegue à escola e permaneça. Se sinta acolhida, se sinta integrada de fato.

Pesquisadora: Na tua opinião, todos os alunos, quaisquer que sejam suas necessidades especiais, têm direito à matrícula em escolas regulares? Importas-te de explicar teu argumento?

DAGUA – “Hummmm, não! Porque eu trabalho já com duas realidades extremas, por incrível que pareça. De manhã eu trabalho com a R..., que ela é Dow, no intermediário eu trabalho com o ..., ele tem múltiplas necessidades, digamos assim. Ele teve epilepsia, ele tem epilepsia. Ele tem convulsões mesmo tomando medicação, né? As convulsões dele são fortes, são... é ...de forma que quando ele volta assim, parece que há uma regressão. E pra começar tudo de novo. Processo de integração, né? De socialização. Sabe? Então isso, as convulsões que ele tem, fazem com que ele regrida e aí voltar tudo de novo é complicado. Ele tem outras... Ele tem, às vezes surto psicótico. Ele tem agressividade, né? São momentos... Então é muito mais difícil por incrível... Olha só a situação! Tem muitos professores que acham que trabalhar com Síndrome de Down é aquele bicho de 7 cabeças. Não que não tenha que ter o preparo, claro que sim, mas eu vejo que há muito mais necessidades que a escola não dá conta, não dá conta. Esse nosso aluno, por exemplo, que eu trabalho no intermediário, é uma realidade muito complicada de se trabalhar na sala de aula, de integrar mesmo, na sala de aula. Entendeu? Então eu acho que no caso dele ... Eu venho trabalhando com ele desde o ano passado. Os avanços dele são muito assim, tênues, talvez nem sejam tênues. Porque um dia ele está de um jeito outro dia ele está de outro. Enfim... Então, há situações que não têm condições que mesmo com todo esse apoio, aparato, não tem condições dele estar cem por cento na sala de aula. Ele precisa em alguns momentos sair, ser trabalhado especificamente. É assim que eu penso, no caso desse meu aluno tem que ter alguns dias na semana pra ser trabalhado especificamente esse... essas necessidades que ele tem e para poder alguns dias estar na sala. Não dá pra ele ficar cem por cento, até porque a tolerância ele não tem. E assim como ele existem muitas crianças, alunos enfim, de todas as faixa etárias que eles não tem aquela mínima condição de estar na sala de aula sem todo esse suporte, sem ter esse

acompanhamento específico fora, entendeu? Então não dá. Eu não ... temos sim alunos que, tranquilamente, podem estar com a gente, estar com a gente, integrando, mesmo sem condições. Mas temos realidades que eu vejo que o nosso parco pedagógico não dá conta”.

Pesquisadora: O que consideras ser importante para o sucesso do processo de inclusão?

DAGUA – “É isso que eu te digo, a infraestrutura geral que esse aluno tenha condições de ser inserido de fato, não é só... aqui, a prefeitura não oferece acompanhamento de saúde. Ano passado que se montou uma equipe... Essa equipe já existia, mas ela não era efetiva, ela não, não dava o apoio. Ano passado houve uma reestruturação, aí essa equipe de educação especial da prefeitura, ela começou a fazer curso. Foi implantado, até por conta de que foi implantado uma sala de recursos. E, pra você ver que essa sala de recursos ela não consegue, é ... Ela ajuda, mas ela não consegue também, ... garantir essa inclusão como nós professores não garantimos essa inclusão que a gente gostaria, né, que ocorresse na escola. Então é mais um paliativo, eu vejo mais um paliativo, porém este paliativo não tem que deixar de existir, porque se a gente não tem nada e, mesmo tendo um paliativo você vai rejeitar? Não! Qualquer esforço, qualquer ajuda, ela é sempre bem vinda, porque você falou da formação. Eu me formei pela UFPa, eu me graduei em pedagogia pela UFPa e lá a única disciplina da minha época que eu tive de educação especial ela ainda era optativa: Fundamentos da Educação Especial. Fundamentos. O curso todo não tinha nada é, voltado para a inclusão. Então quando a gente se depara com uma situação dessa, a gente vai aprendendo, fazendo na marra”.

Pesquisadora: Em que medida a tua formação inicial para docente contribuiu para te apoiar no teu trabalho de atendimento desses dois meninos com NEEs?

DAGUA – “A minha formação inicial não teve nada a ver com inclusão; em trabalhar com alunos portadores de necessidade especial, seja qual ela for. Não teve. Até porque eu sou do antigo currículo de pedagogia. Eu sou da última turma do antigo currículo de especialista. [Tu te formaste em que ano?] Em 94, né? Então quando eu tava saindo ele tava passando por uma reestruturação e eu não peguei essa reestruturação. Aí, o que acontece? Eu não fiz o segundo grau magistério, na verdade, eu fiz o segundo grau normal e fui pro curso de pedagogia. No curso de pedagogia, graças a Deus eu me encontrei, porque pra eu estar quatorze anos, eu não acredito que tenha... acontece, mas eu, enquanto formação, enquanto pessoa, eu não conseguiria ficar quatorze anos trabalhando numa sala de aula só pelo dinheiro. Eu não conseguiria, porque eu não consigo fazer algo que eu não acredito. Só pelo dinheiro não dá. Eu teria capacidade sim de buscar uma outra coisa, de trabalhar numa outra coisa. Eu estou aqui, sim, pela sobrevivência, porque todo mundo precisa sobreviver, mas eu estou aqui também porque eu acho que isso faz parte da minha vida, faz parte do que eu sou. O que eu sou hoje, pro que eu era ontem: hoje eu sou uma pessoa que trabalho com crianças, com jovens, com adolescentes, que trabalho pra formar cabeças, pra formar cidadãos. Eu acredito nisso. Apesar de tudo quanto é problema que nós enfrentamos, eu acredito. Porque quando eu vejo que o meu aluno tá lendo, eu to vendo, que eu to... Isso é o início da cidadania. E isso me enaltece, isso me enobrece, isso me faz sentido pra mim. Entendeu? Eu estar fazendo aquilo que eu faço. Então, eu me encontrei no curso de pedagogia. Mas eu luto, eu luto por um curso melhor, por uma área melhor, por um trabalho melhor, eu acredito nisso. Apesar de muito problema. Eu tenho calo nas cordas vocais. É porque se eu fosse um professor, uma professora assim que ignorasse muita coisa, eu talvez estivesse com uma saúde melhor. Eu sou jovem. Eu comecei jovem minha carreira, mas devido essas condições que nós enfrentamos no dia a dia, eu estou adoecendo na profissão; amando a profissão, adoecendo na profissão, por causa do descaso na educação. Muitas

políticas são feita, mas nenhuma você vê que ela é voltada mesmo pra humanização nas escolas, nos sistemas de ensino educacionais. Humanização, a preocupação. Olha, parece que a escola de ontem ... Se você entrar numa sala de aula você não vai estranhar - é a mesma, nós avançamos muito na tecnologia, mas a sala de aula continua a mesma: o quadro de giz, as carteiras, o espaço da sala de aula. Eu luto por uma sala de aula melhor, né? Climatizada, porque a nossa realidade, né? É complicado. Salas cheias, o aluno precisa também ter clima pra aprender e nós, clima pra ensinar, né?. E não tem. Eu luto por isso. Eu luto também pela valorização profissional. Eu luto pra que a gente melhore nossa vida salarial. Eu trabalho em três horários: de manhã, tarde e noite. O meu sonho de consumo é voltar a trabalhar apenas dois turnos: um turno na sala de aula e outro turno na coordenação, porque eu sou pedagoga, eu preciso ver as duas realidades. Eu sinto essa necessidade. Hoje em dia eu trabalho dois turnos na sala de aula por uma questão de sobrevivência, né? Sobrevivência, porque eu tive que comprar um carro pra poder estar nos locais e poder ter uma segurança. Eu sou mulher, tentaram me assaltar várias vezes na parada do ônibus, porque não temos segurança pública suficiente, né? Deficiente. Então pra eu poder sair da minha casa com o mínimo de segurança pra estar aqui com uma saúde mental sem trauma, sem, né? Aí, eu tive... Foi uma necessidade, porque eu saía muito cedo de casa e era perigoso e com um carro...

[Tu te formaste na UFPA?] UFPA [Aí, tu disseste que tiveste só uma disciplina 180ue trabalhaste...]. *Fundamentos da educação especial. Eu não esqueço porque foi só uma. [Tu fizeste só essa disciplina?] Fiz. Naquela época eles nem falavam em inclusão”.*

Pesquisadora: Realizaste algum curso específico para o trabalho com alunos com necessidades especiais?

DAGUA – *“Ano passado, essa nova equipe se formou na SEMEC e aí eles foram fazer um diagnóstico nas escolas da SEMEC pra detectar aonde tinha alunos especiais em salas regulares. Em classes regulares. E aí, esses professores que estavam trabalhando nessas classes, eles começaram a dar formação. E foi aí que eu comecei a entender melhor a realidade em que eu me encontrava, né? Porque, de início, colocaram alunos e eu não sabia nem por onde ia, por onde vinha. Aí, então eles foram dando os cursos. Os cursos são bons, porque a gente procura livros [Eles garantiram o teu bom desempenho na tua ação?]. Não garantiram. Porque na verdade nenhum curso garante. Vai depender de cada profissional. O curso ele dá, digamos assim, aquele norte, alguns caminho, algum norte pra tu trabalhares, mas quando você chega na sua realidade não é aquilo exato, não existe exatidão, nem no ensino regular, quanto no ensino que você precisa inclusivo. Não existe exatidão na educação, sabe? O que existe, digamos assim, é você trabalhar. E eu sempre digo que a minha sala, ela é experimental. Eu mesmo fico pesquisando a minha prática, vendo o que ta funcionando, o que não está funcionando. Eu acho que o professor, ele tem que ter aquela visão holística. Ele tem que ter uma visão geral de metodologias e procurar ir adaptando de acordo com a realidade da turma. É assim que é feito! Então eles dão uma parte teórica, às vezes uma parte prática: Olha vocês podem experimentar essas atividades e essas, e essas,... E a gente vai tentando fazer.”*

Pesquisadora: Quando foi a última formação em que participaste e qual o tema?

DAGUA – *“Mês passado, foi numa terça feira, porque é terça feira o meu dia de estudo. Agora eu não sei te dizer qual foi o dia... É só uma manhã, aí a gente vai, eles...”*

Pesquisadora: Essas atividades aqui, como é que é realizada a Hora Pedagógica? Há discussões sobre a tua prática, planejamento, replanejamento de atividades, acompanhamento com técnico. Como é desenvolvida a tua Hora Atividade?

DAGUA – “Ela é bem eclética, vou te falar, porque, por exemplo, hoje; hoje eu estou corrigindo os testes deles. Porque, ao contrário do que muitos pensam, a prefeitura, a gente faz teste mensal. “Ah, porque a avaliação é qualitativa, não tem prova”. Tem! Só que não a prova nos moldes tradicionais. Quer dizer, tem uma outra forma de avaliar. Hoje, eu tirei o dia pra... Eu tirei essa minha, esse meu momento pra fazer isso. Tem momentos que eu construo material didático. Hoje, também, eu já atendi pai, né? De alunos que tão com dificuldade, aí a gente manda chamar e conversa, faz aquele... [Como tu achas esse controle da HP?] Eu não tenho nada contra esse relatório se é pra comprovar, né? A HP é uma conquista nossa e a gente tem que garantir sim, porque a gente já tem mínimas condições. Quando nós entramos na sala, dali a gente lá, desliga e fica lá o tempo todo com aluno, né? Trabalhando, tudo: múltiplas necessidades. Porque não é só a inclusão, né? Não é só o aluno especial que precisa. Na verdade todos precisam, todos. A HP, pra nós aqui, ela foi um ganho muito bom e reflete isso na sala de aula, porque o que eu tiver planejando, repensando pra eu melhorar lá na sala de aula é um ganho. É um ganho, porque quem vai ser beneficiado? O aluno, a aprendizagem do aluno. Agora, se acontece em algumas escolas de professores não cumprirem, existe a gestão da escola. Se a gestão ta sendo omissa, aí isso não é um problema de professor, é um problema de gestão. Que há profissionais e profissionais, a gente sabe disso. Que há profissionais que só fazem as coisas pela pressão, pela cobrança, há. E há profissionais que não. Você não precisa, porque ele já tem aquilo internalizado. É a mesma coisa uma aprendizagem: há alunos que você não precisa, ele já tem aquilo internalizado, você vai, não... você ta ali orientando, mas você vai dar atenção pra aquele que mais precisa. É mesma coisa a gestão. Então, se a HP não ta sendo feita, não é por causa desse grupo que não faz que os outros tem que ser penalizados e, se o relatório vem pra que isso respalde nossa HP, sem problema, porque nós fazemos. E tem mais, me admiro, a SEMEC, ela não pode nem dizer que não existe, porque ela mesma chama a gente pra fazer a HP: duas vezes; são quatro terças feiras – no meu caso terça, uma é pro expertise, uma é pra educação especial, sobra só duas pra gente. Duas eu faço isso aqui, eu corrijo prova, eu faço planejamento, eu faço as minhas aulas, né? Eu faço as minhas aulas, eu atendo pai, porque eu não atendo no dia de aula, eu atendo nesse dia que é destinado também pra isso. Eu olho o meu planejamento aqui, o que ta faltando, os meus projetos que a gente agora ta trabalhando o açai. Eu dou uma olhada... Eu tenho muita coisa pra fazer, entendeste? Então, não é justo comigo, eu te digo, acabar este horário, porque eu cumpro este horário. Essa falácia, porque quando o governo vem ou alguém representante da SEMEC diz: “A, HP não ta funcionando”. Eu posso não ter o relatório, mas eu tenho como comprovar, porque eu registro tudo que eu faço e o professor tem que registrar. Eu registro, eu digo: como que não? Temos aqui, venha cá, eu to fazendo isso, isso é isso. Quer me ajudar? Então vamos! Então, isso nunca aconteceu até aqui. Aqui na escola eu to só quatro anos aqui, porque eu trabalhei oito anos em outra escola, nos quatro anos que eu estou aqui, nunca aconteceu de um técnico chegar aqui e vê a gente e dizer que a gente não está fazendo nada. Agora eu sei sim de realidade de escola que não faz, mas, porém existe uma gestão que.. e existe coordenação pedagógica. Não custa nada ela chegar e dizer: Olha, hoje que vocês vão fazer? Até porque ela tem o controle. “Olha, nós vamos fazer isso, isso e isso”. Não tem nada de mais. Eu, pra mim, não me sinto fiscalizada, cobrada, não. Eu só estou dando uma satisfação do meu trabalho que faz parte de uma rotina diária”.

Pesquisadora: Como foi identificado o deficiente intelectual na tua turma? Foi antes de tu pegares a turma, foi na sala de aula, como foi feita essa identificação?

DAGUA – “Ano passado (2011), foi na sala de aula. Foi na barra. Fui eu detectando e a gente correu atrás e tal. Foi mais difícil o processo e eu tava com trinta e quatro alunos na sala de aula. Foi uma barra. Este ano, como ele já era da escola, na matrícula já houve uma... um cuidado. Por exemplo, de manhã, na sala, eu já tenho vinte e seis e com o R..., que é mais complicado, eu tenho vinte quatro. Então já foi mais, um olhar diferente, né? Porque já houve assim... [Esse teu aluno, ano passado, teve acompanhamento no posto de saúde? A mãe informou na hora da matrícula?] Teve e ela não informou na hora da matrícula porque ela não tinha a consciência disso. Aí, depois que ele começou a convulsionar e não parou mais, né? E aí começaram todos os problemas, tudo. Aí ela começou a correr atrás. A gente orientando daqui. Ela é uma pessoa que se mostra bem receptiva, bem acessível. Então, ajuda muito. E aí, houve isso. Mas eu te digo que se ele está na escola, o sistema municipal deveria garantir pra esses alunos e não, não que o responsável não tenha que fazer, mas muitos não fazem e aí a criança fica precisando de um apoio, um suporte, não tem. As nossas escolas deveriam ter Assistente Social, psicólogo, fono. Fono, os nossos problemas de aprendizagem relacionados à fala, à linguagem... Eles não contratam nenhum”.

Pesquisadora: Como foi feita a adaptação desse aluno aos demais colegas?

DAGUA – “Por incrível que pareça, a turma se mostrou bem receptiva, porque também houve todo um diálogo. Nós fizemos um diálogo com a turma, explicamos, né? A necessidade dele, na linguagem que a criança entende, né? E eles aceitam. Olha que ele desarruma a turma, o R... mas eles aceitam, sabe? Ele é bem aceitado. O problema dos nossos especiais, pelo menos na minha turma, não é a turma não aceitar, não é. Eles aceitam bem eles. Tem essa... O R... não tem muita afetividade com os alunos, ele tinha, porque ele agride, né? Então também é uma questão de defesa, a gente... ele fica comigo ou com a estagiária. Tem todo assim... a gente protege, porque ele é imprevisível., Já a R... não, ela senta com o colega, ela quer às vezes estar sentada junto. Eles não têm problema nenhum em relação à afetividade, a aproximação, não tem”.

Pesquisadora: Quais os recursos que tens disponíveis para o trabalho em sala de aula, em relação a esse apoio ao aluno com NEEs, incluindo a intervenção na Sala de Multimeios?

DAGUA – “O recurso (sala) ele intervém de vez em quando. Só que eu não posso te dizer o que eles fazem lá, porque eu fico com a turma. [Não há uma comunicação?] Não, ela diz “Eu vou levar ele pra lá” pra fazer atividades específicas, mas assim, eu não sei o que é que ela faz lá com ele assim, né? Ela deve trabalhar com jogos, assim como às vezes eu trabalho na sala. Eu trabalho com quebra cabeça. Porque o R... ele cansa com muita facilidade, cansa rápido, então, às vezes eu levo jogo, quebra cabeça, alfabeto móvel, é, desenho pra ele, deixo ele... o próprio caderno dele, o que as crianças estão fazendo... [Tu tens acesso a esses recursos da sala multimeios?] Não! Eu não uso os de lá, eu uso os meus que eu procuro, que eu compro, que eu faço e tal. Eu uso os meus. Tem dias que o R... não quer fazer nada. Tem dias que ele ainda pega um brinquedo ou outro, uma ... ou pega o giz. Às vezes ele não quer desenhar na folha, ele quer desenhar no quadro. Então é mais ou menos assim o que a gente luta muito pelo R...é, pelo menos a interação. Porque se essa criança sair da escola e tudo mais. Parar de ter este contato, dentro da casa ele vai virar um bicho. Porque já com o contato com outras crianças ele faz isso. E eu sempre digo: eu não sei até quando a gente vai conseguir integrar, porque os avanços, eles quase não aparecem no R... A R... ela tem interação, ela fica... Ela tem interação, ela faz os riscos lá dela; eu passo assim.. ela faz, mas é o que ela tá fazendo, é a produção dela, entendeu? Ela tem problema na linguagem, ela não fala assim, explicadamente. [Ela tem acompanhamento com fono?] A mãe diz que leva pra APAE. A R... tem sete anos, oito. Eu digo assim: se ela falta muito aqui, ela deve faltar na

APAE. *Eu já fico...Eu deduzo... Aí, ela deixa de avançar. O apoio, né? Deixa de existir. Só que eu não vou teimar com a mãe dela dizendo: “Olha, a senhora não leva!... e tal”, porque ela pode dizer: “Como é que tu podes afirmar isso?... e tal”. Eu fico só olhando, mas no fundo, no fundo, a gente pode saber de uma realidade só deduzindo o que acontece com a gente, né?”*

Pesquisadora: O que consideras mais importante na tua prática docente em relação à inclusão?

DAGUA – *“O olhar diferente. Não é o olhar diferente no sentido de... discriminar, estereotipar. Isso daí já ta superado. Essa fase, eu acho, na educação, já é exceção à regra. Ele me trouxe um olhar diferente porque antes a gente entrava na sala de aula... A turma é diferente, os alunos são diferentes, mas eu digo, um olhar mais particular, mais específico, um olhar mais próximo, um olhar mais afetivo, porque a inclusão requer da gente mais afetividade, porque tu tens que ter amor aquilo, senão, às vezes, com as dificuldades, a tendência do ser humano é se... não é só se omitir, mas se distanciar. E a distância ela não é... eu posso tá pertinho de ti, mas eu estou distante de ti. Então eu procuro tá mais próximo. Ontem, por exemplo, eu só dei aula depois do recreio. Eu fiquei com o R... e com a mãe dele o tempo todo lá perto, pra ver se ele criava limites, pra ele não ficar na frente dos colegas. E eu fiquei lá, aí ele vinha, tentava me morder, aí a mãe dele vem... “Olha não faça isso com sua professora. Você gosta tanto dela”. “R... por que você tá fazendo isso comigo?” “Eu quero ir pro quadro!” “R..., os colegas tão fazendo”. Então isso, tu tens que falar inúmeras vezes. E chega uma hora que tu também é um ser humano, tu tens limites. Então, tá sendo também um desafio, sempre foi e é um desafio, até pra testar os meus limites... Como eu te digo: quatorze anos, se eu não tivesse...se eu não acreditasse no que eu faço e se eu não gostasse do que eu faço, eu não agüentaria, não. Porque são coisas assim, totalmente adversas, né? E a gente tem que dar conta de tudo isso. Eu tenho meus limites, eu tenho minhas falhas na sala de aula, como qualquer ser humano, né? Mas quando eu vejo uma coisa assim, aquilo ainda me incomoda, sabe? Eu quero melhorar, eu tenho essa força de vontade de melhorar. Enquanto eu tiver isso, eu acho que eu ainda dou pra coisa, eu ainda dou pra fazer, eu ainda dou pra dar aula. Se eu não me incomodasse, se banalizar pra mim, aí eu acho que já não tem mais sentido, é assim que eu vejo”.*

Pesquisadora: No planejamento diário, como é realizada a flexibilização das atividades, visando o deficiente intelectual?

DAGUA – *“Por exemplo, quando eu conto uma história, só uma atividade que a gente faz muito. contei... Eu dei a prova pra ele, aí ele riscou muito. Depois eu disse: faz um desenho da história, Aí ele riscou, riscou... eu tento fazer com que ele participe da aula, de acordo das possibilidades que ele tem, mas que ele também participe da mesma coisa que eu to... Do fundo da aula, do conteúdo da aula, da forma que ele pode. Eu não posso exigir dele as mesmas habilidade dos outros. Isso aí é estapafúrdio, né? Até porque ele não vai poder fazer isso. Eu tenho que tentar estimular nele aquilo que ele pode me dar de retorno. Então eu procuro flexibilizar dessa forma. Se eu estou dando as contas de adição, subtração, probleminhas, aí eu vou com ele e digo: Olha R..., tu lê... Depois eu digo: R... ou R... Vamos fazer aqui os números. Vocês conhecem os números? Porque a gente já deu várias vezes, mas mesmo assim a assimilação deles é bem diferente; é a longo, longo, longo prazo. É, “vamos fazer os números!”, “Faz o número um aí pra mim!”. Então tem a ver com o conteúdo que eu estou dando, mas não necessariamente aquilo que é muito complexo pra eles, que a gente vê que eles não têm a base. (sobre as respostas da R...) É pouco tempo que ela frequenta, eu não sei se ela ta aí... ontem ela não veio... Então, a resposta dela é lenta também. Todos os dois. A*

aprendizagem dos dois é quase próxima um do outro... [A R... tem a atenção? Quando tu estás trabalhando com ela, ela presta atenção ou é dispersa?] Pouca atenção, né? Mas ela tem mais atenção que o R... Porém que o R..., não sei o que acontece... Eu queria aprender como é que funciona o cérebro dele, porque esses remédios alteram muito. Porque do nada, o R..., às vezes responde coisas que eu fico impressionada, que eu penso que ele não tá prestando atenção e ele tá. Já a R... não, né? ...Ele tem doença mental e devido a convulsão, causa a falta de oxigenação no cérebro, né? E essa falta de oxigenação, quando ele retorna, né? Da crise, aí ele retorna mole e aí vai, aos poucos. Aí o remédio, ele toma dois, um do psiquiatra e outro do neurologista. (Ele toma essa medicação?) Toma! Deus o livre se ele não tomar. Se ele não tomar...tomando, ele convulsiona, ele pode morrer. [Tu foste preparada para o atendimento a esta convulsão?] Não! Imagina a minha experiência. Eu sei que tenho que virar ele de lado, eu tenho que prender...aqui, eu posso colocar até uma régua, um lápis, aqui... Segurar pra ele não se bater e esperar a crise ... [E isso tu aprendeste...] Comigo mesma e lendo, lendo...”

Pesquisadora: Quais as principais dificuldades – tu enumeraste muitas, mas quais as principais dificuldades que tu tiveste com a inclusão e o que foi que tu já superaste dessas dificuldades? Quais as tuas dificuldades iniciais e o que tu achas que tua já superaste nesse processo?

DAGUA – “As minhas dificuldades era que eu não sabia por onde ir... Por onde começava, por onde terminava, o que eu podia fazer, até onde eu podia ir, até onde eu não podia ir, como receber, acolher esse aluno, ... Eu era totalmente despreparada. Hoje eu me vejo ainda oscilando. Quando eu penso que já sei alguma coisa, aí vem uma realidade que me desafia e aí eu tenho que... Começa tudo de novo.... Parece assim uma coisa de outro mundo, mas é um eterno recomeço. Trabalhar inclusão é um eterno recomeço. Ano que vem se eu pegar outro aluno Down, eu vou recomeçar, porque mesmo os Downs têm diferenças, não existe igual. Eles podem pertencer a esse grupo, mas tem o mais estimulado, o menos estimulado, tem o mais receptivo, o menos receptivo, porque faz parte também da personalidade de cada ser humano, então é um eterno recomeço, mas eu tenho – como eu te falei, eu tenho, eu sinto em mim um olhar diferente. Eu já não vou com aquela mesma revolta por não saber, aquela mesma angústia por me colocarem numa situação dessa sem condição nenhuma, me sentir solitária, isolada. Eu me sentia, às vezes, numa solidão, porque eu não tinha aonde recorrer, ninguém sabia e eu ficava com aquilo, Eu não me sinto tão solitária, tão isolada e tão menos preparada. Eu ainda sou pouco preparada, mas hoje eu me sinto mais confiante. E eu vejo também a confiança das pessoas. Porque antes, se eu não confiava na minha prática quem era que is confiar? Né? Então hoje eu vejo mais confiança, mas ainda tem muita coisa pra aprender, pra caminhar, muita coisa pra mudar, muita coisa pra aprender. Aprender mesmo, porque cada criança é uma caixa de surpresa, eu não digo Pandora, porque podem levar pro lado negativo, ... não é coisas ruins que eu vou ver ali dentro quando eu desvendar, mas coisas surpreendentes, coisas que eu nunca vi, coisas que eu vou ter que aprender. É assim que eu vejo também ...”

Pesquisadora: Tu me disseste que não fizeste ensino médio. O que te levou a fazer a opção pela faculdade de pedagogia?

DAGUA – “Minha mãe. Hoje em dia eu tenho clareza disso. Porque minha mãe foi professora 30 anos no Estado, né? E de alguma forma ou de outra, não sei se dentro da barriga dela ou fora, na minha infância, eu me encantei com isso. Só que ficou adormecido, eu fui crescendo, fui estudando, ... Quando eu fiz o ensino médio, ... O ensino médio, ele é muito geral, ele não te dá um direcionamento pra carreira, pra vida. O ensino médio não

prepara pra vida. É só conteúdo, conteúdo, ... Então, quando eu peguei – eu sempre fui muito apoiada pela minha mãe, eu sempre fui muito próxima por ela, então eu me espelhei nela. Ela foi sim, a minha fonte de inspiração, a culpada. Ela que foi a culpada. Hoje em dia ela se arrepende, quando ela me vê assim assoberbada de coisas. Eu tenho pouco tempo. Eu só vou pra casa pra dormir. Aí ela “ah, minha filha, poxa, ...”. Aí, às vezes ela diz pra mim: “Eu queria tanto que você só voltasse a trabalhar dois horários”. Eu digo: “É, eu também mãe, mas,...” Ela sente minha ausência, mas eu digo: “A senhora foi professora, a senhora deve entender, né?”.

D.4 - ENTREVISTADA DO DISTRITO DE ICOARACI - DAICO

Pesquisadora: O que é para ti uma escola inclusiva?

DAICO – “É dar a oportunidade pra essas crianças que têm essas dificuldades que interajam com as outras crianças também. Até porque antes era só aquela sala exclusiva pra aqueles tipos de alunos, onde eles não interajam e agora se tornou melhor porque há essa interação entre eles e, até assim, eu vejo que aqui na escola tem assim essa afinidade das outras crianças (...). Há essa interação, há essa amizade entre eles, essa ajuda com o colega”.

Pesquisadora: Na tua opinião, todos os alunos, quaisquer que sejam suas necessidades especiais, têm direito à matrícula em escolas regulares?

DAICO – “Com certeza, com certeza. Devem ter, até porque todos têm o mesmo direito, independente de problemas, todos têm o direito de estudar, da educação, do lazer, do espaço, participar de qualquer espaço, do social, também. Então eu acho que têm sim”.

Pesquisadora: O que consideras ser importante para o bom resultado do processo de inclusão?

DAICO – “A preparação do professor. Acho que isso é fundamental. Porque ajuda mais. Eu no caso, não tenho assim essa preparação, entendeu? Não tenho essa preparação. Eu tento fazer da melhor maneira possível pra que possa ajudar, mas muitas das vezes não depende tanto de mim, porque ele falta muito, ele é aluno que falta; ele vem duas vezes na semana. Já chamei atenção da mãe, já falei com a coordenação. A coordenação está sempre chamando ela atenção. Às vezes a gente até tenta inibi-la, dizendo pra ela que a gente vai levar o caso ao Conselho Tutelar, aí ela... digamos duas semanas, mas assim, vem três dias, falta dois, quer dizer, isso complica no trabalho do professor”.

Pesquisadora: Qual o grau máximo de escolaridade (médio, superior, pós-graduação – área da formação) que alcançaste nessa formação?

DAICO – “É pós-graduação em Letramento e Formação de Professores. A graduação é em Pedagogia”.

Pesquisadora: O que te levou a escolher a Pedagogia como formação de graduação?

DAICO – “Meu ensino médio foi magistério. Eu já estava trabalhando como professora do magistério e teve essa necessidade de melhorar mais e ter uma graduação, uma formação e aí, como eu já estava na área, achei melhor pegar Pedagogia que tava dentro da minha área. Aí depois eu peguei Letramento e Formação de Professores que também tinha tudo a ver com a minha profissão. Eu fiz na UVA a graduação e a minha pós-graduação eu fiz na UEPA.”

Pesquisadora: Houve alguma disciplina em que trabalhaste a questão da intervenção com alunos com necessidade especial?

DAICO – “(Formou-se em 2004). Teve sim, mas pra te ser sincera eu não estou lembrada. [Mas disciplina ou conteúdo?] Nós tivemos, parece que foi com a professora K...”

Pesquisadora: Realizaste algum curso específico para o trabalho com alunos com necessidade especial?

DAICO – “Não, nenhum. Eu já trabalhei assim com uns três alunos, mas sem a mínima formação. Só pelo conhecimento. Eu já tive aluno, eu já tive três, quando eu trabalhava em escola particular eu trabalhei com três crianças. Mas assim, era mais o cognitivo (...) e nesse período que eu peguei o D..., eu não tava fazendo faculdade, já depois que eu fui fazer. Mas eu fiz assim um trabalho, até sem saber, que deu certo, porque eu sou agitada e eu não gosto de ver criança parada, pra mim, criança parada tá doente, então eu já gosto mais dos agitados porque é mais fácil de trabalhar. (...)”

Pesquisadora: Quando foi a última formação em que participaste e qual o tema?

DAICO – “Da SEMEC eu participei mês passado (abril/2012). Porque agora nós estamos tendo, pra quem tem aluno especial, uma formação, né? E eu participei dessa formação; comecei a participar, por causa dele. Eu achei legal porque até ajuda. [Qual foi o tema dessa formação?] O A... ele tem várias,... E eu tava perdida, porque ele tem baixa visão, ele não tem coordenação motora, ele não fala (...) É dificultoso trabalhar com ele.”

Pesquisadora: Quais as atividades realizadas na Hora Pedagógica? Há discussão das práticas, replanejamento das atividades,...?

DAICO – “Hoje, é. Tem um dia da semana que é segunda-feira, eu estou de HP que é Hora Pedagógica, então nesse período eles estão com outras professoras. (...) Então eles estão na escola, mas não estão comigo, então eu estou na escola programando as aulas da semana. (...) Nós trabalhamos dentro de um projeto, esse projeto abrange o CII, que é a primeira série, aí a gente trabalha em conjunto. A gente trabalha texto, esse projeto trabalha a Flora. Então a gente trabalha esse projeto com ele, onde abrange a leitura, a história (...) A gente trabalha tanto a parte pedagógica aqui, que é a sala de aula, a produção de texto, né? (...) Semana passada nós trabalhamos o pescador. (...) [Nessa Hora Pedagógica é feito algum estudo sobre a deficiência?] Não (...)”

Pesquisadora: Como foi identificado o deficiente intelectual na turma em que trabalhas?

DAICO – “Eu já sabia, porque o A... ele já vem aqui na escola desde o Jardim I. Eu sabia que ele ia passar ou pra minha sala, ou pra outra colega. Aí, as colegas me passam: “olha, o problema do A... é esse e esse”. Então a gente passa uma pra outra”.

Pesquisadora: Como foi feita a adaptação desse aluno aos demais colegas?

DAICO – “A turma do A..., desde o ano passado, a maioria é minha, então eles têm um carinho muito grande por ele. Muito mesmo, então esse problema eu não tenho em sala de aula. Eles ajudam muito ele, em relação a isso”.

Pesquisadora: Quais os recursos que tens disponíveis para o trabalho em sala de aula, no que tem a ver com o apoio a alunos com NEE?

DAICO – “Olha, eu não tenho. Agora ficaram de me dar, porque chegou pra cá pra escola um material e ainda não chegou pra mim. Inclusive eu vou até questionar, porque pras outras já chegou e pra mim não. O que eu uso com ele é sempre mais assim coisa que eu trago de casa: esteira, brinquedo. Porque ele é assim, tem hora que ele tá quieto, ele tá ali brincando, tem hora que ele fica ali no mundo dele andando assim pela sala. Tem esse momento. Tem hora que ele tá tranquilo, mas tem hora que ele tá agitado. Ele gosta muito assim de revista, de palavras. Figura não chama muito atenção (...)”

Pesquisadora: O que consideras mais importante na tua prática docente em relação à inclusão?

DAICO – “Eu acho assim, se eu tivesse uma formação direcionada a isso, facilitaria muito o meu trabalho. Eu não ficaria assim perdida em relação ao meu trabalho. Porque quando você tem uma formação, aí você tem o conhecimento de vários problemas, no meu caso não. Poucas coisas que eu tenho; essa formação que é uma vez por mês. Eu só fui uma vez, porque quando me solicitaram e eu fui, porque também a gente só pode ir quando a gente é solicitada. (...)”

Pesquisadora: No planeamento diário, como é realizada a flexibilização das atividades, visando o deficiente intelectual?

DAICO – “No caso dele que é diferenciado, né? Na verdade eu não faço assim com minhas colegas, eu procuro fazer na minha sala de aula mesmo. Além do trabalho de coordenação motora com pintura, eu vejo desenho, livros de história. Quando ela vem – a estagiária, eu digo: “conta essa história pra ele, mostrando, apontando, mostrando a figura, tenta assim interagir com ele falando”. Porque também ele não é muito de olhar. [Como é a comunicação dele?] Ele não fala nada. (...) Ele não diz se ele quer fazer xixi, se ele quer ..., não, eu tenho que estar atenta. Aí eu que vou ao banheiro dar banho nele. Às vezes eu peço pra ela, pra fazer – a estagiária, mas a maioria sou eu que vou e faço (...). Às vezes eu reclamo pra mãe porque eu não tenho material e aí eu cobro dela (...). Eu quero ter roupa dele, ter uma toalha pra ele”.

Pesquisadora: Quais as dificuldades que sentes (ou já sentiste) em relação à inclusão? No caso das que já sentiste e que tenhas, de algum modo, superado, o que fizeste para que tal acontecesse?

DAICO – “A minha primeira aluna foi a D..., foi muito complicado pra mim, ela era muito assim agressiva. Foi barra, porque realmente foi colocada,... e ninguém queria ela; as outras professoras. E aí a diretora veio comigo e pediu “pelo amor de Deus que não podia dispensar a menina”, eu disse “não, olha eu posso ficar, mas tu sabes eu não tenho essa formação. Eu vou usar o que me é peculiar: o carinho. Eu vou ver o que eu posso fazer por ela. Não quero que tu exijas de mim, mas o que eu puder fazer pra ajudar ela, eu vou fazer!”. E aí inventando, entendeu? É assim, tratando de igual aos outros, pra tirar esse jeito que vem pra escola – a super proteção (...) Eu superei isso com ela. Eu ficava desesperada, “meu Deus, essa menina não vai fazer nada. Eu não vou conseguir fazer nada com essa menina”. (...) Eu era rígida (...), eu era firme com ela. Já a outra era Down, também era agressiva (...). A superação foi a visão em relação a eles, à necessidade deles. Agora com o D... eu já tava mais preparada, eu já tive resultado muito melhor com ele(...)”.

D.5 - ENTREVISTADA DO DISTRITO DE MOSQUEIRO - DAMOS

Pesquisadora: O que é para ti uma escola inclusiva?

DAMOS – “Ela não só admite os alunos com deficiência intelectual, mas como um todo. Os alunos que têm também dificuldades sociais (...) Então quando se fala em escola inclusiva, às vezes você tem um aluno com deficiência intelectual que é bem tratado, que os pais vêm trazer, acompanham, está incluído. E nós temos os excluídos socialmente, que você vê aparentemente tá tudo normal, ele fala, ele escreve, mas ele é um excluído socialmente, dentro da própria família (...). Então uma escola inclusiva ela olha pra todos. E quanto ao aspecto da dificuldade intelectual, também deve ser olhado, principalmente a questão do número excessivo de alunos. Esse é um problema que eu vejo numa escola que se diz que quer ser inclusiva, né?”

Pesquisadora: Na tua opinião, todos os alunos, quaisquer que sejam suas necessidades especiais, têm direito à matrícula em escolas regulares?

DAMOS – “Olha, a deficiência visual... (...) Eu não recusei, mas eu coloquei a minha dificuldade. Até que ponto eu iria ajudar essa criança? Até que ponto ele não ia só ficar dentro da minha sala? Eu não sei certas dificuldades, necessidades que não sei se seria o caso de colocar. Mas ele tá... Esse menino está aqui e tá indo bem. Mas eu acho assim que precisa ver quantidade de aluno, tem que ter todo um contexto. Por exemplo, alunos com Síndrome de Down que têm dificuldade de se expressar oralmente. Eu já tive um, era difícil, porque eu não conseguia muito bem entender o que ele falava. Foi preciso um tempo pra eu começar a me comunicar com ele. Então tem que ser visto”.

Pesquisadora: O que consideras ser importante para o bom resultado do processo de inclusão?

DAMOS – “A estrutura... O número de alunos dentro da sala. Parece que a lei diz que um inclusivo tira dois da turma; que não é muito o que acontece, porque as nossas turmas aqui elas são lotadas (...) Eu fico angustiada, porque eu tenho um que está dando atenção pros meus 35 e mais ela atenção especial. Meus 35 que desses 35, 15 precisam da minha atenção especial em escrita, em leitura... E aí eu tenho mais um pra eu fazer uma atividade diferenciada. Então o número excessivo de alunos dentro da sala, a falta de um apoio, de um acompanhamento especializado dentro da escola. Eles tem, contraturno o atendimento, mas assim, dentro da escola, uma pessoa dentro da sala (...). Se nós tivéssemos o apoio de um estagiário dentro da sala, poxa, seria assim, fantástico”.

Pesquisadora: Qual o teu grau de escolaridade?

DAMOS – “Eu sou pedagoga, e tenho especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior”.

Pesquisadora: O que foi que te levou a escolher a Pedagogia?

DAMOS – “Desde menina. Eu, quando era garotinha, perguntava para as empregadas da minha casa: Sabes ler? Sabes escrever? Não? Então eu vou te ensinar! Nunca ninguém me mandou fazer isso. (...) Então eu acho que eu já nasci um pouco professora e não tinha outro caminho. Eu gosto muito do que eu faço. É uma coisa assim que foi natural pra mim. Eu já nasci com essa tendência, eu acho”.

Pesquisadora: Qual a escola/universidade em que estudaste?

DAMOS – “Eu iniciei em algumas, mas conclui na UVA (Universidade Vale do Acaraú). Houve alguns atropelos na minha vida pessoal (...) E recentemente eu fiz no Instituto Carrera a especialização”.

Pesquisadora: Houve alguma disciplina em que tenhas trabalhado a questão da intervenção com alunos com necessidade especial?

DAMOS – “Sim. Nós trabalhamos na parte de legislação a questão da inclusão, o que é que a lei diz, como é que tem de ser. E várias disciplinas, por exemplo: psicologia, a gente ver os alunos com deficiência em aprendizagem e aí a gente vê como incluir um aluno com Síndrome de Down, com Autismo, o dislexo. Então sempre as várias disciplinas a gente tem essa nuance da inclusão. Não existe uma disciplina exclusiva só de inclusão”.

Pesquisadora: Esses conceitos que te foram repassados foram suficientes para a tua prática em sala de aula?

DAMOS – “Não, não foram suficientes. Dão aquela visão ampla, mas a prática mesmo precisa,... Eu precisaria sim, para desenvolver melhor as atividades. Não do entendimento. O conceito do Autista, do Down, tudo bem. A gente já tem aquela formação na psicologia, nas outras disciplinas. O que é um autista, quais são as necessidades. Mas, a prática, como lidar no dia a dia, atividades pra poder estimular esse aluno, sabe? Isso, infelizmente, a gente precisa dessa formação assim melhor”.

Pesquisadora: Realizaste algum curso específico para o trabalho com alunos com necessidades especiais?

DAMOS – “Não. Já houve aqui alguns. A própria SEMEC, a rede, ela já disponibilizou, por exemplo a de sinais (...). E recentemente houve uma formação que eu te confesso que eu não fui, foi aqui em Mosqueiro que era para educação inclusiva. Então, a rede tem sim; ela se preocupa em sempre estar propiciando pra gente essas formações e eu sempre participo”.

Pesquisadora: Consideras que essas formações que a rede promove garantem um bom desempenho no atendimento do aluno com NEEs?

DAMOS – “Eu acredito que ajuda bastante. Contribui sim pra gente poder entender e programar melhor as nossas atividades e o nosso comportamento perante aqueles alunos. Com certeza, ajuda bastante”.

Pesquisadora: Quando foi a última formação em que participaste e qual o tema?

DAMOS – “Todo mês, toda semana aqui a gente participa no NIED. Nós fazemos o ALFAMAT pra professor de Ciclo II então constantemente, toda semana a gente tem, dia de quinta feira o ALFAMAT que é o Alfabetização e Matemática no NIED”.

Pesquisadora: Quais as atividades realizadas na Hora Pedagógica? Há discussão das práticas, replanejamento das atividades,...?

DAMOS – “O produtivo é a formação no NIED. Realmente lá é muito bom(...). O NIED é a boa parte da nossa formação que a gente troca, não só com os professores que estão nos orientando lá, mas com os outros professores da rede; trazem experiências também o que fizeram com seus alunos, as angústias. Aqui, eu acho assim: quando eu não vou pro NIED, a falta que eu sinto é de compartilhar com os colegas. Porque raramente eu estou fazendo

minha HP aqui com outra colega (...). Então nós poderíamos estar sentando, organizando algum trabalho(...), mas não tem esse momento”.

Pesquisadora: Como foi identificado o deficiente intelectual na turma em que trabalhas?

DAMOS – “Eu recebi já sabendo. (...) Ele já vinha de outras escolas, então eu já sabia que tinha um aluno com essa necessidade”.

Pesquisadora: Como foi feita a adaptação desse aluno aos demais colegas?

DAMOS – “Tranquilo. Como ele já era um aluno da rede, já estava acostumado, socializado, tranqüilo. Ele é uma criança tranqüila, um menino que interage com os outros normalmente, brinca, (...) Inclusive eu coloquei ele sentado numa cadeira bem na minha frente pra poder atender melhor, né? Ele não quis. Ele disse: “não professora, eu quero sentar lá”. Ele quer sentar junto com os colegas e eu também não interfeiri”.

Pesquisadora: Quais os recursos que tens disponíveis para o trabalho em sala de aula, no que tem a ver com o apoio a alunos com NEEs?

DAMOS – “Nós temos aqui uma sala, uma sala de recursos. E, de segunda a quinta, ele tem atendimento, mas, se eu não me engano, o atendimento do R... é na terça feira à tarde. Aí nesse dia ele vem e tem atendimento com essa professora”.

Pesquisadora: Vocês têm acesso a esse material da sala?

DAMOS – “Temos. Ela me disponibilizou quando eu precisar... se eu precisar de algum material eu posso pegar lá (...)”.

Pesquisadora: O que consideras mais importante na tua prática docente em relação à inclusão?

DAMOS – “Olha, vem mudando, não é que mudou agora. Vem mudando. Quando, a partir de 97 e 98, começaram a tirar as crianças de dentro de casa e colocar na escola, eu te confesso que “meu Deus, isso não vai dar certo!”. Eu tinha ainda essa visão: isso não vai dar certo! Mas lá numa escola em que eu trabalhava em Belém, eu vi um menino chegar assim, carregado, literalmente carregado pela mãe. As deficiências dele eram múltiplas, não só intelectual como fisicamente. Ele vinha carregado pela mãe e era colocado dentro da sala sentado na carteira. Acho que seis meses depois, ou sete meses depois, esse menino já ia para o recreio segurando pelas paredes. Um ano depois, ele já estava praticamente correndo pelo corredor. Então isso pra mim foi uma aula. Então eu disse assim: é possível sim, é possível! Isso pra mim foi o maior exemplo. Porque se essa criança tivesse continuado com toda aquela redoma que normalmente o pai faz com seu filho (...), ele não teria tido aquele avanço, inclusive motor. Então na minha prática, o que eu percebo é que, sim, é válido, eles têm que continuar na sala de aula. É aqui, junto com os outros, que eles vão realmente se desenvolver”.

Pesquisadora: No teu planejamento diário, como é realizada a flexibilização das atividades, visando o deficiente intelectual?

DAMOS – “É assim, por exemplo: se eu estou dando uma disciplina, matemática, é, figuras geométricas planas. Então, ele usa o mesmo livro, eu abro a página no mesmo assunto. Ele fica olhando, eu pergunto, questiono também. Eu sei que ele não vai ter o mesmo entendimento dos outros, mas eu procuro fazer tudo igual. Na hora da atividade, nós vamos

mais pra parte do desenho, olhar a figura, relacionar com o que está dentro da sala. Procuro ver o que ele é capaz de fazer”.

Pesquisadora: A avaliação no caso dele também vai nesse nível?

DAMOS – “Da flexibilização, dentro do que ele for capaz de fazer. (...) Ele tem uma dificuldade de armazenar a informação. Por exemplo, “isto é um círculo”, “isto aqui é um triângulo”, ou “é um paralelepípedo”, digamos, uma coisa mais difícil pra ele, mas eu mostro algum objeto que tenha a forma de um paralelepípedo ou de um cone (...), aí ele já gravou algumas desses. Ele já sabe que ele já identifica o círculo e o quadrado. Relacionando. Então é o mesmo conteúdo, sendo que pra ele, dentro do que ele pode...”.

Pesquisadora: Quais as dificuldades que sentes (ou já sentiste) em relação à inclusão? No caso das que já sentiste e que tenhas, de algum modo, superado, o que fizeste para que tal acontecesse?

DAMOS – “Desde o início. Eu já tive um aluno com Síndrome de Down. A maior dificuldade foi, realmente, a comunicação. É angustiante você querer entender o que aquela criança está tentando te dizer, te passar, e tu não consegues entender. E também essa questão de não entender e não perceber, às vezes, um avanço. A gente está ali todo dia e são pouquinhos; um pouquinho de cada vez e isso angustia um pouquinho. Porque a gente gostaria tanto que tivesse já um avanço legal, mas isso é que mais me angustia: é não poder, não saber ou não ser possível – às vezes não é a gente que não consegue fazer, é que ainda não é possível pra ele. Durante esses anos, o S... que tinha Síndrome de Down, ficou bastante tempo comigo, uns dois ou três anos, até porque ele não queria ir com outra professora, por mais que colocassem ele em outra sala, ele ia pra minha (...). No segundo ano eu já conseguia entender o que ele queria, o que ele tava me falando – falando a língua dele. Em relação ao ano passado, que eu tive o E...; ele tinha já 16 anos. O problema do E... era a sexualidade; ele queria pegar no seio das meninas, até porque ele teve uma orientação errada da família (...) Aí eu tive que conversar, primeiro com a avó que era (...), mas ele precisa ser orientado (...) Mostrava pra ele que o carinho tem que existir, mas que tem que ser um carinho,... não pode estar apalpando, pegando e etc e tal (...) É uma coisa a superar também, porque eles crescem. Como é que vai trabalhar essa questão da sexualidade, do namoro?”

D.6 - ENTREVISTADA DO DISTRITO DE OUTEIRO - DAOUT

Pesquisadora: O que é para ti uma escola inclusiva?

DAOUT – “É aquela que está estruturada, organizada para receber crianças que tenham algum déficit, que necessitem de um atendimento especial. Mas, na maioria dos casos, eu vejo que nossa escola não é inclusiva, é mais uma inserção do que uma inclusão. Porque nós não estamos preparados, nem na nossa formação nem na estrutura as escolas estão preparadas para isso. Mas deveriam”.

Pesquisadora: Na tua opinião, as crianças, quaisquer que sejam suas necessidades especiais, têm direito à matrícula em escolas regulares?

DAOUT – “Olha, acredito que tenham. Só que necessitam de um trabalho paralelo. Porque, por exemplo, uma criança que tem múltiplas deficiências, pro professor é impossível dar uma atenção adequada para aquela criança. Mas é importante que ela tenha contato com outras crianças, que a gente possa trabalhar a socialização, a integração, então é necessário, mas ela necessita também de um apoio sistematizado, individualizado, de preferência. É difícil, mas necessita”.

Pesquisadora: O que consideras ser importante para o bom resultado do processo de inclusão?

DAOUT – “Um atendimento específico, individualizado, integração, estrutura e principalmente um trabalho com as outras crianças. Porque não é só trabalhar a criança que tem dificuldades, mas as outras crianças, porque nós somos cheios de preconceitos. Então, muitas das vezes nós não estamos preparados pra isso (...) Algumas crianças não estão preparadas para conviver com o diferente, então a gente precisa também preparar as outras crianças pra isso. Como lidar, a sensibilidade de lidar com o outro. Nós, muitas das vezes não temos essa sensibilidade, esse cuidado, se sentir responsável pelo outro. Então isso também, acredito, que deva ser trabalhado”.

Pesquisadora: Qual a tua formação?

DAOUT – “Sou pós-graduada em gestão de pessoas. Eu fiz graduação em pedagogia. Meu ensino médio foi magistério”.

Pesquisadora: O que te levou para esse ramo: magistério?

DAOUT – “Na verdade eu sempre gostei muito da educação. Minha mãe sempre trabalhou com aulas particulares. Então desde muito cedo eu comecei dando aulas particulares. Então eu sempre fui uma apaixonada pela educação. Então enveredei no ensino médio no magistério, depois fiz pedagogia e depois gestão de pessoas”.

Pesquisadora: Em que escola/universidade estudaste?

DAOUT – “Eu fiz na Universidade Federal do Pará um MBA corporativo em gestão de pessoas pela Estratégico”.

Pesquisadora: Houve alguma disciplina neste caminho em que tenhas trabalhado a questão da inclusão?

DAOUT – “Muito superficialmente na graduação a gente vê. Mas na prática mesmo, a gente percebe que deixa muito a desejar. Hoje eu te confesso que eu não estou preparada pra trabalhar, por exemplo, com autismo. Eu tenho um aluno que é autista. O pouco que eu sei, eu fui atrás, porque a escola não me dá suporte, apesar de ter professor de educação especial aqui, ter um setor de educação especial, nós não temos base, nós não somos assessorados aqui. Então, o professor tem que ir em busca, por si só, mas a criança não é acolhida como um todo pela escola. Então é mais responsabilidade do professor. Há muita lacuna na formação do professor”.

Pesquisadora: Houve alguma disciplina em que trabalhaste a questão da intervenção com alunos com necessidade especial? Tiveste algum curso específico para o trabalho com esse aluno?

DAOUT – “Nenhum”.

Pesquisadora: Consideras que essa formação te garante um bom desempenho no atendimento de alunos com NEEs?

DAOUT – “Com certeza não”.

Pesquisadora: Qual a última formação em que participaste e qual o tema?

DAOUT – “Foi o ECOAR, agora foi no mês de março. Ele trabalha, especificamente, com a alfabetização. Tanto língua portuguesa, letramento, quanto alfabetização matemática. Na verdade foi um dos pouquíssimos cursos em que participei desde que entrei aqui na escola há quatro anos. Porque nós não temos formação aqui”.

Pesquisadora: Quais as atividades realizadas na Hora Pedagógica? O que tu sentes necessidade no preenchimento dessa Hora Pedagógica?

DAOUT – “A Hora Pedagógica aqui é um pouco diferente do Município porque aqui nós temos todo dia 1h45min. O que a gente faz? A gente planeja. Eu desenvolvo um projeto coletivo com mais cinco professoras. Esse é o momento da troca. A gente planeja, executa e aqui a gente faz a troca. A gente precisa adequar alguma coisa e tal. E até mesmo pra correção de atividades ou então pra construção de materiais pra trabalhar. Então a gente direciona essa hora pra isso. Esse momento é também usado pra reuniões... às vezes, quando é mais extenso o assunto, eles liberam mais cedo os alunos pra nós reunirmos. Mas, na maioria das vezes, é usado esse horário de HP. (...) Nós deveríamos aproveitar esse horário para sermos formados. Aqui pela (...) temos direito a 80 horas para formação, mas nós não temos formação, não temos palestras, não temos acompanhamento da coordenação no nosso trabalho, então poderíamos também nesse horários, estar tendo essa atenção mais específica ao nosso trabalho, nós não temos aqui”.

Pesquisadora: Como foi identificado o deficiente intelectual na turma em que trabalhas?

DAOUT – “Eu tenho três, então cada um foi de uma forma diferente. O primeiro que eu recebi foi o L..., ele é autista. Quando o L... chegou pra mim, ele já chegou em maio, final do mês (...), há dois anos ou isso. Ele tinha uma dificuldade seríssima na linguagem. Um déficit na linguagem. Então, pouquíssimas eram as palavras que você conseguia compreender no L..., então chamei a família, comecei a conversar com a mãe e tal. Vi a necessidade de procurar o pediatra pra fazer uma avaliação. E, logo depois, ela me trouxe um laudo de autismo. E logo depois, eu recebi a A... Ela veio reclassificada. Ela era de uma turma de segundo ano, mas houve um erro de matrícula, ela não acompanhava a turma, então fizeram

uma avaliação e acharam melhor reclassificá-la, mas ela não tem laudo algum. Ela tem dificuldade de aprendizagem, mas não tem laudo nenhum. Percebe-se que ela tem déficit nutricional, algumas coisas decorrentes da realidade social, mas não existe laudo. E o outro, que eu recebi este ano, foi o E... Ele teve anóxia – falta de oxigenação no cérebro. Quando eu recebi o aluno, já recebi o laudo”.

Pesquisadora: Como foi feita a adaptação desse aluno aos demais colegas?

DAOUT – “Na verdade eu não tenho muita dificuldade nessa integração. Mas nós sempre trabalhamos. (...) Muitas crianças vêm: tia, mas por que ele fala dessa forma?; Tia, por que ele tem essa dificuldade motora? Então, quando eles começam a perceber essas diferenças, então a gente trabalha. Trabalha a cooperação entre eles. Eu tenho que me sentir responsável pelo outro. Eu tenho que ajudar. Então a gente sempre faz esse trabalho solidário com eles. Aqui a gente tem uma aluna cega na escola, então tem sempre um responsável por ela, porque não é adaptada. Então, todos se sentem um pouco responsável por ela. Diariamente a gente trabalha um pouco com isso: como lidar com o diferente?”

Pesquisadora: Quais os recursos que tens disponíveis para o trabalho em sala de aula, no que tem a ver com o apoio a alunos com NEE?

DAOUT – “São poucos. Poucos recursos que nós temos, né? O pouco que a escola dá, mas mais em questão de material. Coisas específicas, eu mesmo tenho que buscar. Como trabalhar, entendeu? Por exemplo, o E... que tem dificuldades motoras, eu não tenho nada de jogos, nada que possa me dar subsídio maior, um suporte maior pra isso. Infelizmente nós somos muito carentes. Aqui é muito rico. É uma escola imensa, muito conceituada, referência, mas que deixa a desejar em muitas questões”.

Pesquisadora: O que consideras mais importante na tua prática docente em relação à inclusão?

DAOUT – “Como eu te falei: formação eu não tenho pra isso. O que eu percebo é tenho que ser cada vez mais exploradora, uma pesquisadora para me encontrar mesmo. Muitos estudos há na área, mas as coisas não vêm fácil, então cada vez mais eu tento me colocar nessa postura de pesquisadora, exploradora e sempre mais em busca pra que eu possa atender as minhas demandas”.

Pesquisadora: No teu planejamento diário, como é realizada a flexibilização das atividades, visando o deficiente intelectual?

DAOUT – “Como você falou: o planejamento é realmente flexível. Então, na medida em que você planeja, é na execução que você vê essa flexibilidade. Na prática mesmo, pô, a criança não conseguiu, ela tá com dificuldade no entendimento, na questão motora, na escrita, então naquele momento a gente tem que ter a sensibilidade pra perceber: Opa, vamos parar! Vamos adequar, vamos ver. E sempre na hora de planejar, encontrar essas estratégias que possam atender a essas crianças. Mas na prática mesmo você vê, no dia a dia, na execução, quando é momento de parar, de avançar (...) Mas eu te confesso que é um pouco difícil. Eu sou uma única professora, sem suporte nenhum, com 32 crianças, sendo três especiais. Somente eu”.

Pesquisadora: Quais as dificuldades que sentes (ou já sentiste) em relação à inclusão? No caso das que já sentiste e que tenhas, de algum modo, superado, o que fizeste para que tal acontecesse?

DAOUT – “Eu me sinto muito só nesse processo. Porque, de certa forma, aqui na escola, o professor tem que dar conta de tudo. Então, o regente tem que ser aquele, eu costumo dizer: o redentor. Ele carrega todas as mazelas na costa. Então, é muito difícil essa realidade. Então eu me sinto um pouco abandonada nessa formação, nesse suporte que eu realmente não tenho. E vejo que eu sou muito preocupada, eu sou muito cheia de angústias. Como é que eu posso alcançar com 32 crianças? Muitas vezes eu não tenho condições de dar um atendimento individualizado pro meu aluno, uma atenção especial pra eles. Mas eu sempre busco estratégia. A nossa turma é bem dividida: alunos que já são mais avançados, alunos que são intermediários, aqueles mais no nível básico. Então eu tento sempre mesclá-los. Porque eu não posso estar o tempo inteiro ao lado daquele aluno, mas eu tenho aluno que pode auxiliar na minha ausência. Então, eu fico muito angustiada. Converso até com alguns colegas: eu não estou conseguindo avançar em certo ponto e tal. Mas é assim, é sempre na busca pra ser melhor, para conseguir fazer com que essas crianças avancem. Porque é o nosso papel, né? Eu não posso me acomodar. Não tenho ajuda, não tenho estímulo, não tenho um ambiente adequado por isso eu vou cruzar os braços? Não. Eu tento, te confesso que às vezes eu não consigo, mas eu tento ir em busca de soluções por causa deles”.

D.7 - ENTREVISTADA DO DISTRITO DA SACRAMENTA – DASAC

Pesquisadora: O que é para ti uma escola inclusiva?

DASAC – “A visão que a gente tem assim de imediato é trazer, incluir, essas pessoas que são as portadoras de necessidade “pruma” sala de aula, “pruma” escola pra ter uma integração que é o lado bonito da coisa”.

Pesquisadora: Que condições tu pensas que ela deve preencher para que possa ser assim qualificada?

DASAC – “Olha, seria o apoio, primeiramente, não só da esfera municipal, mas estadual, porque a gente sabe que é lei e, se é lei, deveria dar esse suporte para os professores, que é o principal ator desse papel na escola – no caso seria o professor. Porque a escola, ela recebe, faz a matrícula, mas quem vai desenvolver esse trabalho é o professor. Então para o professor ter o significado do seu trabalho, do seu estudo em cima disso, deveria ter esse apoio, pra realmente ter sentido”.

Pesquisadora: Poderias ser mais específica em relação a esse apoio?

DASAC – “Eu digo suporte no espaço de sala de aula. O aluno precisa, pra que a gente desenvolva nosso conteúdo, o aluno precisa de algumas técnicas e isso a gente não tem”.

Pesquisadora: Na tua opinião, todos os alunos, quaisquer que sejam suas necessidades especiais, têm direito à matrícula em escolas regulares?

DASAC – “Têm. (...) Têm no sentido de lei. Ela dá esse espaço, já é obrigatório. E têm porque há realmente como fazer essa inclusão do aluno. Ele realmente precisa desse espaço, porque eu que trabalho com essas crianças que já venho fazendo essa inclusão, realmente tem condições de ser feita”.

Pesquisadora: O que consideras ser importante para o sucesso do processo de inclusão?

DASAC – “O simples fato da criança estar matriculada, incluída nesse programa com as outras crianças. É importante? É. É necessário? É”.

Pesquisadora: Qual o grau máximo de escolaridade que tu tens?

DASAC – “Graduada e pós-graduada em Gestão Escolar. O ensino médio é magistério. Faculdade foi a Vale do Acaraú”.

Pesquisadora: O que te levou a escolher a pedagogia?

DASAC – “Não sei te dizer se a questão espiritual funciona, porque eu, na barriga da minha mãe, quem escolheu isso pra mim foi minha avó. É um sonho dela o que estou sendo. Foi ela que escolheu esse destino pra mim e eu estou realizando (...). Professor pra mim era uma admiração. Quando eu olhava assim pra mesa, eu pensava: eu vou ser. Eu não me vejo em outro espaço, em outro lugar”.

Pesquisadora: Houve alguma disciplina em que tenhas trabalhado a questão da intervenção com alunos com necessidade especial?

DASAC – “Teve, mas que fiz assim no geral, não era específico”.

Pesquisadora: Essa abordagem te levou a procurar algum aperfeiçoamento?

DASAC – “Não, porque na época que eu fiz não estava muito no auge essa questão. Tinham turmas específicas. Era educação especial, não era uma coisa vivenciada como é hoje”.

Pesquisadora: Realizaste algum curso específico para o trabalho com alunos com necessidade especial?

DASAC – “O período que eu estou aqui, eu estou sempre procurando. Tem as formações mesmo pelo Centro (Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes)”.

Pesquisadora: Consideras ou não que essa formação te garante um bom desempenho no atendimento de crianças com NEE?

DASAC – “Não, não é o suficiente. Já estou me vendo na necessidade de fazer uma especialização nessa área, pra ter um estudo mais específico para a gente entender. Porque eu acho que o professor que recebe hoje o aluno já necessita”.

Pesquisadora: Quando foi a última formação em que participaste e qual o tema?

DASAC – “A última foi do Centro, deixa eu me lembrar... Foi Visão, a questão do problema da visão. Nem chegou ainda no meu tema, que o meu é Síndrome de Down e o autista. O curso foi sobre baixa visão (...)”.

Pesquisadora: Quais as atividades realizadas na Hora Pedagógica? Há discussão das práticas, replanejamento das atividades,...?

DASAC – “São várias as necessidades. Por exemplo, a nossa HP não está direcionada simplesmente pra esses estudos, é no geral a turma em si. Aí vem os compromissos que a gente começa a cumprir: as exigências de coordenação, exigências da escola e da SEMEC, que são as formações que a gente tem do Expertise também. Então só aí já abrange todo o tempo da HP, não está direcionado só pra eles, pra formação deles, o estudo não é, aí já começa a entrar uma falha. Seria interessante proporcionar uma hora de estudo, mas nem sempre a HP é garantida ou é completa (...)”

Pesquisadora: Como foi identificado o deficiente intelectual na turma em que trabalhas?

DASAC – “No ato da matrícula, a escola já dá um formulário que o pai já declara (...) já tem aquela coisa certa já do médico. Quando a gente recebe a turma, já vem a informação”.

Pesquisadora: Como foi feita a adaptação desse aluno aos demais colegas?

DASAC – “Normal, porque todo ano tem. Já começa na educação infantil, já passa junto com eles pra turma. Eles já têm esse contato. Alguns até fazem o papel da superproteção desses colegas”.

Pesquisadora: Quais os recursos que tens disponíveis para o trabalho em sala de aula, no que tem a ver com o apoio a alunos com NEEs?

DASAC – “Nenhuns”.

Pesquisadora: Tu tens acesso aos recursos da sala multimeios?

DASAC – “Não, porque tem o atendimento deles próprios na sala multimeios (...) Nunca chegou até a sala. Pra não dizer que não tive, utilizei uma vez uma tesoura que é moldada, adaptada pra uso pra dificuldade de coordenação motora fina”.

Pesquisadora: O que consideras mais importante na tua prática docente em relação à inclusão?

DASAC – “O esforço, o sacrifício que a gente faz, porque a gente se ultrapassa. (...) Tu queres ver o resultado. Então mesmo que tu não tenhas, tu procuras. (...) Tu não tens apoio, não tens na escola. Tu acabas indo atrás de outra fonte, de outra coisa. É um sacrifício e tanto pra atingir teus objetivos com aquele aluno em sala de aula”.

Pesquisadora: No teu planeamento diário, como é realizada a flexibilização das atividades, visando o deficiente intelectual?

DASAC – “Tem que ter toda uma técnica (...). A ... acompanha a turma numa boa. Para o ... é que eu ainda diferencio algum conteúdo, porque ele é muito no concreto, ele é muito de momento e, aí, tem que ser específico alguns momentos”.

Pesquisadora: Quais as dificuldades que sentes (ou já sentiste) em relação à inclusão? No caso das que já sentiste e que tenhas, de algum modo, superado, o que fizeste para que tal acontecesse?

DASAC – “Este ano, a que tem Síndrome não foi um susto, mas o ... foi, logo de imediato assim, mas eu não fiquei com medo. Eu pego como um desafio. Quando me disseram eu só pedia pra não ser violento (...) porque isso traz muito problema na turma (...)”.

Pesquisadora: Quais as mudanças que tu sentiste em ti?

DASAC – “A gente acaba vendo o quanto a gente é capaz de mudar essa realidade. Então isso é muito importante. Mudou muito. Eu vi que eu cresci profissionalmente. Vi que eu sou capaz de ir além do que é oferecido pra gente. Então isso é positivo”.

D.8 - ENTREVISTADA DO DISTRITO DO BENGUI – DABEN

Pesquisadora: O que é para ti uma escola inclusiva?

DABEN – “Contar com a participação de todos, principalmente em sala de aula. Participação na escola, família, toda a comunidade escolar e fora da escola”.

Pesquisadora: Na tua opinião, todos os alunos, quaisquer que sejam suas necessidades especiais, têm direito à matrícula em escolas regulares?

DABEN – “Sim, tem direito sim. (...) Até pra eles desenvolverem o lado afetivo deles, a aprendizagem deles”.

Pesquisadora: O que consideras ser importante para o bom resultado do processo de inclusão?

DABEN – “O acompanhamento de outro professor qualificado, dentro da sala de aula pra apoiar o professor”.

Pesquisadora: Qual teu grau máximo de escolaridade?

DABEN – “Estudante de pós graduação em psicopedagogia. A graduação foi em Pedagogia.

Pesquisadora: O que te levou a escolher a Pedagogia como formação de graduação?

DABEN – “Primeiro porque eu gosto. É hereditário isso, vem do sangue”.

Pesquisadora: Qual a escola/universidade em que estudaste?

DABEN – “Universidade do Vale do Acaraú. A pós graduação faço pela FIBRA”.

Pesquisadora: Houve alguma disciplina em que tenhas trabalhado a questão da intervenção com alunos com necessidades especiais?

DABEN – “Não”

Pesquisadora: Realizaste algum curso específico para o trabalho com alunos com necessidades especiais?

DABEN – “Não”.

Pesquisadora: Qual foi a última formação em que participaste e qual o tema?

DABEN – “Autismo. Foi no início de abril (2012). Pela SEMEC”.

Pesquisadora: Quais as atividades realizadas na Hora Pedagógica? Há discussão das práticas, replanejamento das atividades,...?

DABEN – “Sinto necessidade do apoio da coordenação. Porque tem alunos com muita dificuldade na aprendizagem, então a gente vai elaborando a nossa aula conforme a aprendizagem do aluno e a gente não está tendo o apoio da coordenação e também dos pais. (...) Os alunos são muito faltosos”.

Pesquisadora: Como foi identificado o deficiente intelectual na turma em que trabalhas?

DABEN – “Ele foi identificado na lista”.

Pesquisadora: Como foi feita a adaptação desse aluno aos demais colegas?

DABEN – “Agora eles estão aceitando. Primeiro porque ela (a aluna) é muito isolada (...) Ela não gosta de ficar junto com os colegas. Agora que eles estão (...) indo pro recreio juntos”.

Pesquisadora: Houve algum problema em relação aos colegas e ela?

DABEN – “Não, não. Isso não”.

Pesquisadora: Quais os recursos que tens disponíveis para o trabalho em sala de aula, no que tem a ver com o apoio a alunos com NEEs?

DABEN – “Nenhuns, fora os meus. Eu tenho só o alfabeto móvel que eu construí com eles. É só o que eu faço”.

Pesquisadora: O que consideras mais importante na tua prática docente em relação à inclusão?

DABEN – “O acompanhamento específico. [Que tu fazes?] Não, eu não tenho com ela. Até porque eu já tive um especial o ano passado e ela foi muito diferente dessa. Até porque essa veio do interior. Ela não está fazendo o curso de educação especial pela SEMEC. Tá sem acompanhamento. A mãe dela ainda não levou”.

Pesquisadora: A frequência dela é regular?

DABEN – “Ela é faltosa”.

Pesquisadora: No teu planeamento diário, como é realizada a flexibilização das atividades, visando o deficiente intelectual?

DABEN – “A atividade dela é bem individual. Mesmo assim ela não realiza. (...) Ela vive naquele mundo imaginário. Ela tem uma coleguinha. Ela fala com ela sozinha”.

Pesquisadora: Gostaria que tu enumerasses mais especificamente as dificuldades que sentes em relação à inclusão? E como foi que tu superaste outras?

DABEN – “Eu necessito mesmo de uma professora auxiliar e estou superando a participação dela junto com os outros alunos, agora no final do semestre”.

Pesquisadora: E a tua visão em relação à inclusão com esses casos que tu tens e tiveste. Faz uma auto avaliação da tua caminhada.

DABEN – “Tudo é o acompanhamento familiar. A S... o ano passado (...) ela participava, ela escrevia, ela dançava, ela cantava junto com todos os alunos. E esta aluna não, ela fica só no dela, ela risca o caderno todinho dela. Ela não faz a atividade dela. (...) Se eu tivesse outra pessoa pra trabalhar com ela e eu ficar com os meninos, seria... Mas só que como eu vou fazer? Não sei se eu estou errada ou não, mas isso é uma dúvida muito grande minha. Até porque eu peguei a S... ela não escrevia o nome dela. Ela estava fazendo acompanhamento na APAE, acompanhamento na SEMEC. E essa não, não tem nada e ela veio do interior”.