

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**NA ESCUTA: ENCONTROS E DIÁLOGOS DOS/COM
OS PROFESSORES SOBRE OS DILEMAS DO
COTIDIANO ESCOLAR**

Autor: Rosa Maria Corrêa
Orientador: Maria Teresa Eglér Mantoan

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Rosa Maria Corrêa e aprovada pela Comissão Julgadora.

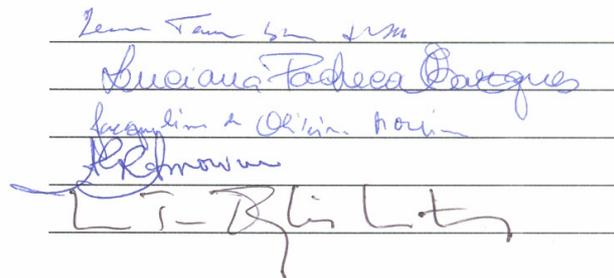
Data: 02 de fevereiro de 2009

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



Luciana Padua Paes
Luzia Maria de Oliveira
Luzia Maria de Oliveira
Luzia Maria de Oliveira
Luzia Maria de Oliveira

2009

© by Rosa Maria Corrêa, 2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C817n	Corrêa, Rosa Maria Na escuta : encontros e diálogos dos/com os professores sobre os dilemas do cotidiano escolar / Rosa Maria Corrêa. – Campinas, SP: [s.n.], 2009 Orientador : Maria Teresa Eglér Mantoan. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Inclusão escolar 2. Prática de ensino 3. Planejamento escolar. I. Mantoan, Maria Teresa Eglér. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 08-480/BFE
-------	---

Título em inglês : Listening in: meeting of dialogue and/with the teachers on dilemmas of everyday school life

Keywords : Inclusion school ; Practice of teaching ; Planning school

Área de concentração : Ensino e Práticas Culturais

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Eglér Mantoan (Orientadora)

Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues Amorim

Prof^a. Dr^a. Jacqueline de Oliveira Moreira

Prof^a. Dr^a. Luciana Pacheco Marques

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Esteban do Valle

Data da defesa: 02/02/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : rosamc@pucminas.br

DEDICATÓRIA

Ao demorante Itamar Melgaço, pelo grande amor que me faz viver.
Aos meus filhos Vivian, Ivan e Yuri, por me fazerem sempre aprender.
À minha mãe, por sempre estar presente.

AGRADECIMENTOS

Aos professores, alunos e familiares das escolas em que realizei a pesquisa e a todos os outros professores que pude escutar e com quem dialoguei, por persistirem e dedicarem-se à educação;
À minha orientadora, Maria Teresa Eglér Mantoan, que tornou possível este sonho;
A Susie Alcoba, Rosangela Machado e Luciana Marques pela cumplicidade na caminhada;
A Marlene Machado, Maria Helena de Paula, Débora Elias, Maria Carmem Schettino, Eliane Mussel, Alessandra Chachan, Mariana Dilascio, Vânia Franco, Andréa Guerra, Roberta Romagnoli, Jaqueline Moreira, Neiva Toneli e Flor de Maio pela amizade;
Filocre pelo cuidado que sempre me dispensou mesmo estando longe;
A Vera Lopes, Silvia Lopes e Lise, pelo grande apoio para realizar este trabalho;
Ao Dante, que na reta final, foi valoroso leitor e “recriador” do texto;
Aos meus irmãos e suas famílias por acreditarem e me apoiarem;
A Oscar Lopes pelo incentivo e pela compreensão.

Não se preocupe em “entender”. Viver ultrapassa todo entendimento.

(Clarice Lispector)

RESUMO

Foi entre uma história e outra que lemos, ouvimos e contamos, nos encontramos com autores, professores e alunos que tivemos, que fomos certificando-nos, que uma educação para todos ainda não foi alcançada e ainda demorará a acontecer. Em que pesem os esforços de organismos internacionais e os avanços políticos, sociais e econômicos que Brasil tem vivido, desde as últimas décadas do século passado, nosso ensino, ainda hoje está voltado para um aluno ideal, desconsiderado, e excluído, o aluno que não se enquadra nesse padrão. A teoria é essa, a prática dos professores no cotidiano das escolas, que optaram por ser inclusivas, não é diferente. A história que escrevemos diz da escuta das idéias e das práticas dos professores de escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em Minas Gerais, que desenvolveram a proposta do *Programa Escola Plural*. Nos nossos diálogos, nos nossos encontros e de ambos, encontros e diálogos, tratamos da concepção de ensino e aprendizagem, da finalidade da escola, do currículo, da avaliação, enturmação, formação de professor; da diferença e da igualdade; da inclusão e da exclusão, e da angústia que nos desampara e nos liberta para construir nossa própria história. Esta investigação apontou que, para além de decisões políticas, são necessárias ferramentas teóricas que nos encaminhem para a inclusão de todos, numa educação para todos. Foi assim, que as histórias que lemos, ouvimos e contamos, também, nos contaram outras histórias. A história desses professores, a quem faltam formação continuada e oportunidade de reconstrução da competência, e habilidades profissionais para trabalhar com o novo e o diferente. A história de integração dos “diferentes”, nessas escolas, criou outra história: a da inclusão dos mais “diferentes”. A história de que a inclusão tem sua angústia minimizada, pelo acesso do aluno com deficiência à escola, e não porque ele tem direito a uma educação de qualidade, independentemente, da diferença que o identifique.

Palavras-chave: inclusão escolar, prática de ensino, planejamento escolar.

ABSTRACT

It was between a story and another that read, heard and counted in meetings with authors, teachers and students who have, that we satisfy ourselves that an education for all has not yet been reached and still take the case. In that despite the efforts of international organizations and of political, social and economic that Brazil has experienced since the last decades of the last century, our education, even today is toward an ideal student, disregard, and excluded, the student who does not fits that pattern. The theory is that the daily practice of teachers in the schools, who have chosen to be inclusive, is no different. The story says that wrote the interception of ideas and practices of teachers from schools in the Municipal Network for Education in Belo Horizonte, Minas Gerais, who developed the proposal of the School Plural. In our dialogues, in our meetings and both meetings and dialogues, dealing with the design of teaching and learning, the purpose of the school, the curriculum, assessment, groups, training of teachers; the difference and equality, of inclusion and exclusion, and the anguish that we desampara and frees us to build our own history. This research showed that, apart from political decisions are necessary theoretical tools that we move to the inclusion of all, an education for all. It was thus that the stories that we read, hear and we, too, told us other stories. The story of these teachers, who lack training and continuing opportunity to rebuild the competence and professional skills to work with the new and different. The history of integrating different in those schools, has created another story: the inclusion of more "different". The story of that inclusion has minimized his anguish, the access of disabled students to school, not because he is entitled to a quality education, regardless of the difference that identifies.

Keywords: inclusion school, practice of teaching, planning school.

SUMÁRIO

Dedicatória	iii
Agradecimentos	v
Epígrafe	vii
Resumo	ix
Abstract	xi
1 PONTO DE PARTIDA OU DE CHEGADA?	01
1.1 Inclusão escolar: uma conquista de todos, começando pela História e pela Legislação.....	01
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LITERATURA	12
2.1 Educação inclusiva nas pesquisas de Pós-graduação.....	19
3 O CAMINHO SE FAZ ANDANDO	21
3.1 O campo de investigação.....	26
3.2. A escuta e o olhar dos “dados”	30
MEMÓRIAS DO COTIDIANO: ENCONTROS, DIÁLOGOS, PENSAMENTOS E CONJECTURAS	36
CAP.1 Do professor que sou ao que quero ser: form(a)ção inicial e continuada...39	
CAP.2 In-clusão.....	71
CAP.3 Estoque do saber.....	105
CAP. 4 De série a ciclo.....	119
CAP.5 Enturmação.....	134
CAP.6 O caminho percorrido.....	156
CAP.7 Avalia-ção.....	187
CONSIDERANDO QUE SEJA O FINAL	201
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICE A	214
APÊNDICE B	234

1 PONTO DE PARTIDA OU DE CHEGADA?

1.1 Inclusão escolar: uma conquista de todos, começando pela História e pela Legislação

A inclusão escolar, ou melhor, dizendo, o direito à educação, a nosso ver tem seu início nas revoluções burguesas, no final do século XVIII. Essas revoluções instituem o Estado Liberal que, por meio de ordenamentos jurídico-políticos próprios, cumpre a função de tutelar e assegurar os direitos do cidadão, honrando, assim, compromissos assumidos com sua base de apoio.

O maior legado da Revolução Francesa é a Declaração dos Direitos Humanos e dos Cidadãos, votada pela Assembleia Constituinte francesa em 1789, pela qual se proclamam, como direitos naturais e imprescritíveis, a *liberdade* e a *igualdade* de todos os homens. Em seguida, agrega-se a essa Declaração o princípio da *fraternidade*, consolidando-se a tríade que passa a ser o carro-chefe do Estado moderno e de suas respectivas Constituições.

Apesar disso, a questão dos direitos do cidadão não estava resolvida, visto que a cidadania se define, historicamente, como processo de conquista de categorias de direitos que, naquele momento, apenas, começava. Iniciando-se com os direitos civis, a construção da cidadania passa, nas democracias nascentes, pela incorporação do elemento político, no século XIX, para alcançar, no século XX, a formalização dos direitos sociais.

É com a geração dos direitos sociais, que o direito à educação se consolida por meio do acesso das pessoas à escola, amparado pelo princípio da igualdade de oportunidades. Entretanto, essa igualdade, inspirada pela ideologia liberal, é meramente um princípio formal, porque a franquia de vaga em instituição escolar não constitui garantia de que o aluno vai usufruir, concretamente, dos benefícios que essa instituição pode produzir. Essa igualdade é abstrata, como denuncia Hanna Arendt (1978) na abstrata nudez: não existe o sujeito universal e não se consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois escapam a ela as desigualdades naturais e sociais. Quando a diferença aparece é para justificar a exclusão escolar.

Em sua obra *Teoria da Justiça*, Rawls (2002) opõe-se às declarações de direito do mundo

moderno, que igualaram os homens em seu instante de nascimento e estabeleceram o mérito e esforço de cada um, como medida de acesso e uso de bens, recursos disponíveis e mobilidade social. Para esse filósofo político, a liberdade civil com suas desigualdades sociais, e a igualdade de oportunidades com suas desigualdades naturais, são arbitrárias do ponto de vista moral. Rawls (2002) propôs uma política da diferença, estabelecendo a identificação das diferenças como uma nova medida da igualdade de direitos.

Caminhando na mesma direção das propostas escolares inclusivas, Rawls (2002) defende que a distribuição natural de talentos ou a posição social que cada indivíduo ocupa não são justas, nem injustas. O que as torna justas ou não são as maneiras pelas quais as instituições (no caso, as educacionais) fazem uso delas. Ele sugere, então, uma igualdade democrática, que combina o princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença.

Ao combinar os dois princípios, Rawls (2002) reconhece que as desigualdades naturais e sociais são imerecidas e precisam ser reparadas e compensadas, e o princípio da diferença é o que garante essa reparação, visando à igualdade.

A igualdade de oportunidades do mundo moderno, mesmo permitido o acesso à escola, é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum, de pessoas com alguma deficiência de nascimento, ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão, por problemas alheios aos seus esforços. Na verdade, essa igualdade não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Este é um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.

Vê-se, pois, que o direito à educação só se afirma quando a exclusão, que atinge as pessoas, que não se adaptam às exigências de um padrão escolar imposto pela elite, é superada pelas políticas e medidas de educação inclusiva.

Elegendo como objeto de exame o Brasil, nosso foco de interesse, constata-se que o direito à educação escolar não se concretizou, ainda que venha sendo assegurado em todas as nossas Constituições. A garantia constitucional nunca se efetivou, sempre sob o argumento da

falta de recursos, razão pela qual o Brasil, até a década de 90, manteve percentual alto de população analfabeta. O país ainda precisa, perante os outros países, reafirmar o seu compromisso de melhorar a qualidade do ensino até 2015.

O movimento conhecido como Revolução de 30 delineou um Estado intervencionista que estabeleceu, como plataforma, patrocinar o nacionalismo econômico e promover a modernização da sociedade brasileira. Por estranho que pareça, independentemente, do refluxo dos direitos civis e políticos, a ampliação das garantias legais dos direitos sociais prevaleceu, com forte acento no direito à educação, até o final da ditadura Vargas, em 1945.

No entanto, a democratização da educação ocorreu, não só por força das demandas de natureza econômica e ideológica, mas, também, como resposta às reivindicações dos movimentos sociais organizados, que vinham se desenvolvendo desde o princípio do século passado. As aspirações populares foram captadas pelo Estado, conforme ao figurino populista, e a educação foi vista como um problema nacional dos mais relevantes.

As crianças das classes desfavorecidas passaram a contar, de fato, com a oportunidade de entrar na escola. Essa instituição, todavia, não se preparou para receber os novos alunos, permanecendo inalterada. Negligenciou os desafios postos pelas diferenças dos recém-chegados, negando sua história e desconhecendo suas características, levando-os a sucumbir diante dos parâmetros elitistas que lhes eram impostos. Apesar das reformas influenciadas pelo “movimento de educação nova”, lideradas por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, os altos índices de reprovação e evasão, em torno de 50% em média, mantiveram-se e continuaram inabaláveis por, mais ou menos, seis décadas, demonstrando a persistência da face excludente da educação no país.

No interregno de 1945 a 1964, a pauta dos direitos de cidadania inverte-se: avançam os direitos civis e políticos e estagnam-se os direitos sociais, com a ressalva de que, no final do período, os movimentos populares e a pedagogia libertadora, com Paulo Freire à frente, resultaram em grande avanço na educação, uma vez que a escola se abre para um modelo menos elitista. Esses avanços constituem, até o presente, uma grande fonte de inspiração para a educação inclusiva.

Os governos militares, por seu turno, provocaram um retrocesso no processo de ampliação

da cidadania. Assim, novamente, os direitos civis e políticos são radicalmente reduzidos, enquanto os direitos sociais mostram significativo progresso. Esse desequilíbrio entre as categorias de direitos, como não poderia deixar de ser, redundou em políticas sociais autoritárias, à revelia dos cidadãos rebaixados à condição de tutelados. Mesmo assim, no que se refere à educação, ocorreram ganhos na universalização do Ensino Fundamental, com a expansão da obrigatoriedade e a gratuidade do ensino de 4 para 8 anos de escolaridade e, atualmente, para 9 anos, apesar de se manter um modelo de ensino elitista.

A redemocratização do país resultou no equilíbrio dos direitos de cidadania, conforme se vê expresso na Constituição Federal, promulgada em 1988, por isso mesmo apelidada de Constituição Cidadã. Coroamento de larga mobilização da sociedade, a nova Carta ampliou a gama dos direitos civis, políticos e sociais.

A Constituição Federal (BRASIL, 2003), no tocante à educação, elege, como um dos fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1.º, II e III) e, para concretização desse fundamento, assegura a todos o acesso à educação básica gratuita, de qualidade e universal, bem como a permanência dos alunos na escola, o que proporciona ocorrer avanços na educação.

A educação escolar recebeu novos contornos por força da Constituição de 1988. O direito à educação fundamental, gratuita e obrigatória, é confirmado (art. 208, I) e passa a ter natureza de direito público subjetivo (art. 208, §1º). O titular desse direito é qualquer pessoa, independentemente, de idade, que não tenha tido acesso à escolarização obrigatória. É subjetivo, porque inerente ao seu titular. É público, porque o sujeito desse dever é o Estado.

A Constituição de 1988 autoriza o reconhecimento das diferenças entre as pessoas, desde que íntegro à obediência ao princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, I), o que a nosso ver corrobora a política da diferença de Rawls (2002).

Além disso, acrescenta a Carta Magna, o dever do Estado, em relação à educação, será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V). Assim, toda escola, devidamente, reconhecida pelos órgãos oficiais, sob pena de ser punida por discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais, deve obedecer aos princípios constitucionais, não podendo excluir pessoa, em razão de qualquer diferença, como: origem, raça, sexo, cor,

idade, nível socioeconômico, doença e condição biológica ou psíquica (art. 5, XLI). Sabemos que ao longo dos tempos, diferentes grupos (filhos de proletários, grupos étnicos, mulheres e, mais recentemente, pessoas com deficiências) entraram na escola alterando-lhe o cotidiano e encontrando dificuldades para se ter uma educação de qualidade.

Sabemos, também, que os textos legais, mesmo os mandamentos constitucionais, para serem cumpridos exigem interpretação¹ por parte dos governantes. Os diferentes governos, ao elaborarem suas políticas e programas de educação, fazem cada um, sua própria interpretação da lei. Hoje, encontramos diferentes interpretações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 – LDBEN/96 (BRASIL, 2001a), das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Há interpretações, que ferem o direito público subjetivo à educação, e o princípio de promover o bem de todos sem preconceito.

Temos, como exemplo, a interpretação da Constituição Federal (BRASIL, 2003), do art. 208, III, na qual consta que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. O aludido dispositivo constitucional é acatado pela LDBEN/96 (BRASIL, 2001a), ao afirmar que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (art. 59, §2º). No entanto, esse artigo tem sido interpretado no sentido de que é possível a substituição do ensino regular pelo especial porque se entende que o “sua” refere-se às condições específicas dos alunos. Por outro lado, a LDBEN/96 contraria-se com relação a essa substituição, ao declarar o ensino especial como uma modalidade, e não mais, um sistema paralelo de ensino com seus níveis específicos.

A interpretação do pronome possessivo *sua*, à luz do texto constitucional, recai sobre o oferecimento do atendimento educacional especializado, que deve ser preferencialmente oferecido nas escolas comuns de ensino regular.

Outro argumento, que mostra a inconstitucionalidade da interpretação do ensino especial como nível da Educação Básica, na LDBEN/96, diz respeito ao local em que o ensino fundamental obrigatório deve ser oferecido, ou seja, não pode ocorrer em escolas especiais. Para

¹ Hermenêutica legal.

ser validado, o ensino fundamental tem de ser oferecido, unicamente, em escolas comuns de ensino regular.

Impõe-se, pois, para não conduzir à fatal inconstitucionalidade, que a LDBEN/96, ao usar o termo *Educação Especial*, entenda-o segundo uma nova interpretação. Assim, a Educação Especial deve ser entendida como modalidade de ensino a ser oferecida ao longo da escolarização aos alunos com deficiência, que dela necessitarem, e não mais como nível de ensino. Essa interpretação é compatível com o texto constitucional, ao referir-se ao atendimento educacional especializado, que oferece condições para que todos esses alunos tenham acesso e permanência na escola, removendo barreiras que os impeçam de ser incluídos nas escolas comuns de ensino regular.

Nessa interpretação, o ensino especial funciona como complemento reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva (BRASIL, 2008), em todos os níveis do ensino – Educação Básica e Superior. Como atendimento educacional especializado, ele é constituído por um conjunto de recursos pedagógicos e de estratégias de apoio, à disposição dos alunos com deficiência, de acordo com as necessidades de cada um, em período distinto daquele em que estiver matriculado em salas de aula do ensino regular. Esses recursos são serviços de natureza eminentemente educacional e não clínico, como, por exemplo: Língua Brasileira de Sinais (Libras); Interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braile; Orientação e Mobilidade; Soroban; Tadoma; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; Mobilidade e Comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento curricular; atividades de vida autônoma e social, e outros.

Para convalidar e fortalecer essa nova interpretação do ensino especializado, uma nova legislação foi assimilada às nossas disposições constitucionais e complementou, em consequência, as omissões da LDBEN/96. Trata-se do Decreto nº 3.956/2001, relativo à integração da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência nas nossas leis (BRASIL, 2001d). A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência da ONU, assinado em 2007, reafirma a mesma interpretação. Ficou ratificado que as diferenciações, com base em deficiências da pessoa, devem acontecer, apenas e

tão somente, quando favorecerem o acesso ao direito, não para negar seu exercício. Não há discriminação, quando a pessoa não é obrigada a aceitar a diferenciação pela deficiência. Segundo o documento da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2004) um aluno tetraplégico não será discriminado se lhe for colocado um computador com adaptações para acompanhar as aulas, mesmo que não seja possível fornecer o equipamento para os demais alunos da turma. Já, ao contrário, quando a rede de ensino define, através de diagnóstico, que o aluno deve frequentar uma escola especial, entendida em seu antigo sentido, como rede paralela à rede comum de ensino, ele sofrerá discriminação, não obstante o argumento de que será mais bem atendido em suas necessidades. De toda maneira, mesmo com a anuência da família ou do próprio aluno, o atendimento diferenciado, ou seja, a escolaridade na escola especial, não pode ser excludente e limitativo para essa pessoa, mas sim, deve garantir a sua inclusão, proporcionando-lhe possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem, autonomia e independência.

O direito à educação está previsto em inúmeros diplomas internacionais². No nosso país, esse direito está consignado na Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988; no Estatuto da Criança e do Adolescente³; nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴; no Plano Nacional de Educação⁵; no Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que integram à legislação brasileira a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas Portadoras de Deficiência. Outros instrumentos e documentos legais reafirmam que o direito à educação é um direito do cidadão e um dever do Estado.

Mesmo havendo a Constituição Federal, a Convenção de Guatemala e as demais leis, as escolas comuns e especiais precisam modificar seus objetivos e sua atuação no ensino de pessoas com e sem deficiência, de modo a não discriminá-las e assegurar-lhes uma educação de qualidade. Pensamos que, para efetivação de uma educação de qualidade, é necessário que o ensino tenha como norte o pensamento complexo, a identidade móvel e a política da diferença.

² Declaração dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948; Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1989; Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: para responder às necessidades educativas fundamentais, realizada em 9 de março de 1990; Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, de 10 de junho de 1994; Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, ocorrida na Guatemala em 7 de junho de 1999.

³ Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.

⁴ Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁵ Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Nos últimos anos, está crescendo a adesão de redes de ensino, de escolas públicas e particulares a uma nova organização pedagógica, que reconhece e valoriza as diferenças, sem discriminar os alunos e segregá-los; mas ainda encontramos muitas resistências no ensino comum e no especial diante de inovações propostas pela inclusão escolar.

Nossas escolas comuns, ainda, são caracterizadas por um ensino meritocrático e elitista, que valoriza um modelo idealizado de aluno, desconsiderando e excluindo aquele que não corresponde a padrões pré-estabelecidos pela sua organização e cultura: esse aluno é identificado como o diferente e, mais recentemente, como aluno com necessidades especiais ou com deficiência⁶.

Gestores, educadores e pais relacionam vários obstáculos para justificar a dificuldade de tornar as escolas abertas a todos os alunos, indistintamente. Essas barreiras dizem respeito à falta de acessibilidade arquitetônica nas escolas para os alunos com deficiência física e motora; a salas de aula superlotadas; falta de recursos para atender, adequadamente, os alunos com deficiências visuais, auditivas e motoras; concepções dos educadores em relação ao ensino e aprendizagem; à resistência dos professores, que alegam falta de preparo para atender os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, nas salas de aula comuns; ao modo e à eficácia dos instrumentos de avaliação, que os professores utilizam; à falta de aprendizagem prévia para o ensino do conteúdo a ser ministrado pelo professor; a ritmos diferentes, que atrapalham a disciplina da sala de aula; à oposição de pais de alunos, com e sem deficiência, à ideia de todos os alunos estudarem juntos sem uma classificação prévia.

São vários os fatores que dificultam as mudanças nas escolas comuns exigidas pela inclusão. Uma delas é a interpretação de que o ensino especial é um nível da Educação Básica. Esse argumento é sustentado, principalmente, pelas instituições educacionais especializadas, que têm estruturas enrijecidas e uma concepção assistencialista do atendimento que oferecem a seus

⁶ Cada ser humano é único. O que nos constitui é exatamente o fato de cada um ser diferente do outro, mas ao mesmo tempo buscamos nos identificar com nosso semelhante. Nesta pesquisa, iremos usar o termo alunos diferentes para referirmos à diferença que um aluno possa ter em relação à imagem de aluno idealizada pelo professor ou pelo sistema educacional. Iremos usar também o termo aluno com deficiência para referirmos à pessoa que tenha uma deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Evitaremos usar o termo aluno com necessidades especiais porque percebemos que na prática ele não tem sido usado para se referir às necessidades educacionais próprias a alguns alunos, mas para abarcar todos os alunos que não atendem às expectativas do professor ou do sistema educacional.

assistidos. Essas organizações, nem sempre, estão disponíveis para adotar novos propósitos, como é o caso da inclusão.

A escola especial tem como desafio construir nova identidade no contexto de uma educação inclusiva. Esse desafio é neutralizado pela escola comum, que se diz despreparada para ensinar o aluno com deficiência e, por outro lado, a escola especial se acha a única preparada para atender os alunos diferentes.

A escola comum, também, precisa mudar. Hoje, o acesso, a permanência e o prosseguimento da escolaridade no ensino fundamental, em escola comum, são garantidos a todos os alunos. São assegurados o direito de qualquer aluno matricular-se na escola comum mais próxima de sua casa e o atendimento educacional especializado concomitante para alunos com deficiência, transtornos gerais do desenvolvimento e altas habilidades, que dele necessitarem. Esse direito implica a eficiência do sistema educacional como um todo para atender, indistintamente, a todos os alunos.

Os dados dos censos escolares⁷, conjugados aos de proficiência⁸ dos alunos nas escolas públicas e particulares, mostram a necessidade de se aprimorar o processo de ensino formal para os alunos que já estão na escola comum.

Ter como norte a inclusão escolar exige, além de uma interpretação da legislação, que assegure, sem discriminação, o direito a uma educação de qualidade junto com seus pares, equidade nas políticas educacionais, investimento na infra-estrutura das escolas, bem como mudanças que atinjam os conhecimentos, os valores e as atitudes das pessoas envolvidas no processo educativo comum e especial. Para tais mudanças, são necessárias, além de decisão política, ferramentas teóricas e práticas, que permitam caminhar na direção almejada da inclusão.

⁷ Em relação ao ensino fundamental foi constatada uma pequena melhoria nos indicadores de rendimento entre 2004 e 2005: em torno de 0,8 pontos percentuais para mais, no que se refere à taxa de aprovação, e de 0,8 pontos percentuais para menos, no que se refere à taxa de abandono. A taxa de reprovação permanece a mesma (13%) nos respectivos anos. In: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>

⁸ O balanço do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2005, escala de zero a 500, mostra que os estudantes do 3º ano do ensino médio tiveram em 2005 – último ano avaliado – o pior desempenho desde 1995. Os estudantes obtiveram índice de proficiência 290 em português e 281 em matemática em 1995. Estes números foram piorando a cada dois anos (com exceção de 2003, quando se recuperaram ligeiramente), até chegar a 2005 com os índices de 257,6 (português) e 271,3 (matemática). Os dados também são ruins para a 8ª série do fundamental. Os índices de 231,9 em português e 239,5 em matemática também são os piores desde 1995. Já os alunos da 4ª série do fundamental tiveram desempenho melhor em 2005. Atingiram 172,3 em português e 182,4 em matemática – valores intermediários na série histórica (BRASIL, 2007).

Esta pesquisa espera contribuir para mostrar, através da escuta da pesquisadora, a prática dos professores no cotidiano da escola, que optou por ser inclusiva e buscar fundamentos teóricos para uma escola menos excludente para todos os alunos, inclusive os identificados como diferentes e os com deficiência.

A experiência, que vivemos nas escolas comuns, sugere que os professores têm necessidade de dialogar sobre suas ideias e práticas de ensino e a compreensão que têm dos princípios da inclusão escolar. Essas ideias precisam ser explicitadas, discutidas e socializadas para que quaisquer mudanças na organização pedagógica possam vir a ocorrer. As propostas educacionais inclusivas das redes de ensino público e das escolas privadas comuns e especiais precisam ser, urgentemente, analisadas nesse sentido.

Esta pesquisa caminha nessa direção, ou seja, investiga as ideias e práticas que professores de escola comum têm a respeito de uma escola aberta às diferenças. Ao viver no cotidiano das escolas, procuramos dialogar e escutar os professores, buscando identificar as práticas que possibilitam a inclusão de todos os alunos inclusive os com deficiências e analisar os obstáculos que neutralizam as mudanças no ensino necessárias para esse fim.

Nossa investigação caminhará por entre situações típicas do cotidiano escolar e são respostas a questões como as que seguem que pretendemos encontrar neste estudo: Como os professores veem as suas práticas? Como eles entendem o direito à educação de alunos com ou sem deficiência e a discriminação escolar? O que entendem por educação inclusiva? Que ideias estão subjacentes às mudanças no projeto político-pedagógico das escolas, planejamento das atividades, avaliação de desempenho dos alunos, modo como o aluno constrói o conhecimento curricular para se adequarem aos princípios inclusivos de educação? Como pensam os professores, que deveria ser a sua preparação para atender os diferentes alunos inseridos no ensino regular? Quais os conceitos filosóficos, pedagógicos e psicológicos que estão implícitos na prática do professor?

As ideias e práticas do professor manifestam as suas estruturas mentais estáveis. Cada professor tem uma maneira de enfrentar a organização escolar, a didática, o aluno diferente e/ou com deficiência, a disciplina na sala de aula, a nossa formação, a incerteza, o novo a partir da sua experiência. As operações mentais, presentes no fazer do professor, são ações interiorizadas segundo Piaget (1977), as quais dependem de esquemas construídos ao longo da sua experiência

como aluno/professor.

De acordo com Bourdieu (1996), podemos denominar *habitus* o conjunto de esquemas de que uma pessoa dispõe, em um determinado momento da sua vida, que permite gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações, sem nunca constituir-se em princípios explícitos. Esse conjunto de esquemas é fruto do que foi vivenciado e estamos vivenciando. Agimos, na maioria das vezes, no “piloto automático”, o que é mais econômico psicologicamente, pelo menos enquanto não nos deparamos com nenhum obstáculo não habitual. Nós, professores, fomos alunos e nos formamos numa escola excludente. Em consequência, o *habitus*, que formamos, pode neutralizar as mudanças que precisamos realizar, na nossa prática, para que a escola se torne inclusiva. Dialogar sobre o fazer do professor pode permitir a nós e a ele conhecer seu *habitus* na prática pedagógica.

Ainda pouco trilhado, pensamos que este estudo possa vir a clarear, não só a compreensão dos professores, como a de todos nós, que estudamos a inclusão escolar e desejamos que ela seja uma realidade nas escolas brasileiras.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LITERATURA

Embora o amparo legal tenha valor inestimável, não é o suficiente para operar as mudanças devidas nas escolas. Verifica-se, porém, que os maiores determinantes do insucesso dos alunos, considerados diferentes do tipo idealizado pelo professor, não é a diferença que portam, mas a qualidade do trabalho pedagógico que se realiza com eles nas escolas. Os educadores vêem a educação inclusiva como a entrada de alunos muito diferentes na escola, o que gera medo e impede as transformações necessárias. Ouvimos, em várias instituições escolares, que têm alguns tipos de alunos, como o aluno com deficiência mental ou com transtornos gerais de desenvolvimento, que a escola não tem nada para oferecer a eles. Com frequência, o professor apresenta dificuldade em assumir, como tarefa sua, o trabalho pedagógico, embora, na verdade, o acompanhamento por outros profissionais ou instituições não signifique sua substituição, mas apoio substantivo a suas ações. O professor espera que o diagnóstico de outras especialidades assegure até onde o aluno pode aprender.

A escola abriu suas portas para as massas populares desfavorecidas e para as pessoas com deficiência, mas não sofreu mudanças essenciais em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais, como diz Boaventura Santos em entrevista a Jurandir Malerba, em 1995 em relação à universidade: “A universidade só se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não a novos conhecimentos, a democratização teve sempre perda de nível, foi sempre acompanhada de massificação, de desvalorização social do conhecimento”. A ampliação das vagas na escola de Ensino Básico e a transformação do sistema formal de ensino não produziram, ainda, consequências mais significativas na situação de classe e no desempenho acadêmico da maioria da população.

A inclusão é pensada, porque existe a exclusão. A inclusão deve ser entendida como arma no combate a discursos e práticas de exclusão e reprodução das desigualdades sociais.

A exclusão e a discriminação na escola constituem o caminho para a segregação na vida e marcam, de forma profunda, o desenvolvimento de crianças e adolescentes considerados fora do

padrão, os diferentes. Mantoan (2000) afirma que “a segregação, as práticas de identificação e de rotulação são consideradas discriminatórias, desrespeitando os direitos de participação de todos na vida comunitária” (p. 31).

Nas duas últimas décadas, em política social, a tendência é promover a inclusão, a participação e o combate à exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao exercício dos direitos humanos. No campo da educação, a inclusão busca a melhoria da instrução por meio da mudança do sistema educacional, produzindo o desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades.

O que é, afinal, a Educação Inclusiva? Essa pergunta começou a ser respondida a partir da Constituição de 1988, da qual podemos tirar alguns princípios, mas carece ainda de ser fundamentada teoricamente e, por isso, a busca na literatura.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), outro marco para o movimento da inclusão escolar, escola inclusiva é aquela que acredita e proclama que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade⁹ de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), o desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de promover uma educação de alta qualidade para todas elas, incluindo as que apresentam desvantagens severas: “O princípio fundamental é o de

⁹ Nesta tese fizemos a escolha de trabalhar com o conceito de diferença em vez de diversidade, mas todas as vezes que esta palavra foi encontrada em documentos ou na fala dos professores ela foi mantida.

que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de qualquer dificuldade ou diferença que elas possam ter”.

Escolas inclusivas, segundo a referida Declaração, devem:

- Reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos;
- Respeitar os estilos e ritmos de aprendizagem de seus alunos;
- Assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos, através de um currículo apropriado às habilidades e interesses diferentes;
- Dar apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente;
- Voltar o conteúdo da educação a padrões superiores e às necessidades dos alunos, com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente do próprio desenvolvimento;
- Instituir a avaliação formativa, que será incorporada ao processo educacional regular, no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem, identificando dificuldades para auxiliar os alunos a superá-las;
- Incorporar estratégias de ensino que utilizem tecnologia apropriada e viável, quando necessário, a fim de aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem;
- Dividir entre pais, comunidade e os profissionais a educação dos alunos, utilizando recursos e parcerias disponíveis.

A escola tem papel fundamental na modificação de atitudes discriminatórias, na criação de comunidades acolhedoras e no estabelecimento de uma sociedade inclusiva. Quando a referida Declaração aponta que, sempre que possível, as crianças devem aprender juntas, contradiz os princípios que propõe e dificulta os impactos que espera da educação.

O desenvolvimento de escolas inclusivas, como o meio mais efetivo de atingir a meta de educação para todos, deve ser reconhecido como uma política de governo decisiva e receber o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação. O compromisso político é necessário, tanto da nação, como da comunidade, a fim de que se obtenham recursos adicionais e, a realocação dos já existentes, ao mesmo tempo em que as comunidades devem desempenhar o papel-chave de desenvolver escolas inclusivas, apoiar e encorajar os governos para o desenvolvimento efetivo de soluções viáveis.

Para Mantoan (2001), uma escola de qualidade que, por consequência, é inclusiva,

envolve mudanças em muitas frentes, tais como:

- Colocar a aprendizagem como o eixo das escolas, porque a escola foi implantada para fazer com que todos os alunos aprendam;
- Garantir tempo para que todos possam aprender e eliminar a repetência;
- Abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, pois constituem habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;
- Promover ensino não disciplinar;
- Estimular, formando e valorizando continuamente o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola – a aprendizagem dos alunos;
- Elaborar planos de cargos, que garantam o aumento de salários, realização de concursos públicos de ingresso, acesso e remoção de professores.

Stainback e Stainback (1999) consideram o ensino inclusivo como a prática da inclusão de todos, independentemente, de talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula que atendam às necessidades dos alunos. A inclusão é um processo de criar um todo, de juntar os alunos e fazer com que todos aprendam, reconhecendo e apreciando os dotes únicos que cada um traz em si mesmo.

Segundo Skrtic, citado por Karagiannis, Stainback e Stainback (1999),

[...] a inclusão é mais que um modelo para prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção (p. 31).

De acordo com Mittler (1999), a integração escolar é diferente da inclusão escolar. Na integração, as crianças são preparadas para estudar na escola, ajudadas a adquirir as habilidades de que necessitam para estar no estabelecimento; na inclusão, por outro lado, a escola deve mudar, redefinir o currículo, alterar as formas de avaliação e recorrer a abordagens diferentes para a formação de professores e de sistemas de valores diferentes:

O princípio é de que a educação inclusiva começa com uma radical reforma da escola, mudando-se o sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo, a fim de que se alcancem as necessidades de todas as crianças. Significa também a ideia de educação numa sala de aula comum, numa escola da vizinhança que uma criança normalmente freqüentaria, com o apoio requerido pelo tratamento individual, e uma atenção extra para fazer frente a necessidades específicas como o ensino de cuidados pessoais ou habilidades de comunicação que não são fáceis de serem ensinadas nas salas de aula comum. Por esse motivo, a educação inclusiva pressupõe a presença de mais de uma pessoa de apoio na sala de aula.

Ao contrário da inclusão, a integração não tem como ponto fundamental um processo semelhante de radical reforma da escola. As crianças podem receber um currículo modificado ou adaptado, mas têm de ajustar-se às estruturas existentes. Por definição, a integração nem sempre tem lugar na escola da vizinhança; ela pode ser feita em uma escola comum, com adaptações, ou em uma classe especial, podendo haver um currículo modificado ou adaptado (MITTLER, 2001, p. 34-35).

A escola inclusiva está ancorada no paradigma¹⁰ da inclusão, que se sustenta nos conceitos de “pensamento complexo” de Edgar Morin (2000a, b; 2001), nos conceitos de “diferença e identidade móvel”, de Tomaz Tadeu da Silva (2000) e no princípio de “igualdade igualitária” de Baker e Gaden (1987 e 1992) e Wolfensberger (1972) ou da Política da Diferença de Rawls (2002). Tais conceitos criam, no discurso da inclusão, novas relações lógicas que favorecem a construção de um quadro epistêmico¹¹. É sabido que coexistem, no cotidiano da escola, os paradigmas da integração e da inclusão, mas aquele é dominante e se baseia no modelo

10 Entendemos como Morin (2000b), que acrescenta ao conceito de paradigma de Thomas Kuhn, ao afirmar que a noção de paradigma envolve um “conjunto das relações fundamentais de associação e/ou de oposição entre um número restrito de noções-chave, relações essas que vão comandar-controlar todos os pensamentos, todos os discursos, todas as teorias” (p. 258). Um paradigma privilegia algumas relações em detrimento de outras, o que faz com que controle a lógica do discurso. A escolha desta lógica é obscura. Pensar dessa forma mostra que há uma convivência de conceitos e teorias soberanas com teorias rivais nas mudanças paradigmáticas. E em nosso trabalho (Corrêa, 2001), mostramos que uma revolução científica depende da mudança do quadro epistêmico que engloba a noção de paradigma, mas acrescenta a ideia de que as novas relações, as novas teorias, são superiores, pois resistem às perturbações e se transmitem de forma natural de uma geração para outra.

11 Visões diferentes de mundo conduzem a explicações científicas diversas. A diferença entre um sistema explicativo e outro não está na metodologia, nem na concepção de ciência, mas na ideologia, que mostra um quadro epistêmico diferente. O que é absurdo ou evidente é relativo a determinado quadro epistêmico, que é, em grande parte, estabelecido pela ideologia dominante. Em cada momento histórico de uma sociedade predomina certo quadro epistêmico, produto de paradigmas sociais, que é origem de um novo paradigma epistêmico. Quando constituído, o quadro epistêmico começa a atuar como uma ideologia que condiciona o desenvolvimento da ciência. É nos momentos de revolução científica que há ruptura com a ideologia científica dominante e passa-se a um estado diferente do anterior de acordo com Thomas Kuhn (2005).

positivista e da normalidade da ciência moderna. É preciso entender melhor os conceitos que fundamentam esse novo paradigma.

Interpretar a realidade, a partir do pensamento complexo, é cogitar em transformações, em disjunções, em contradições e nas diferenças, opondo-se à linearidade e à racionalidade. É uma forma de conhecer a realidade, integrando, ao mesmo tempo, o desconhecido, de tal forma que nos liberte de toda racionalidade e torne possível o novo. Para pensar a escola de um jeito novo, é preciso conhecer cada aluno e professor, e conhecê-los, depende da compreensão da totalidade: a comunidade escolar. Todos os fenômenos, na escola, são examinados multidimensionalmente, ao invés de isolados e mutilados. Se um aluno não aprende, conforme o esperado, não iremos separá-lo do seu contexto, a sala de aula, da escola e da família.

Não iremos buscar a causa num único fator, mas reunir todas as informações e observações para construir novos modos de enxergar e lidar com esse aluno. Vamos respeitar a diferença no seu processo de aprendizagem e reconhecer-lhe a unicidade. É um modo novo de olhar a realidade, totalmente, diferente do pensamento positivista, que olha a parte identificando-a com o todo; analisa-a, unidimensionalmente, isolando o fenômeno e pretende controlar as variáveis que interferem nele. Assim o fazemos, quando interpretamos o não aprender de um aluno, como efeito de um problema orgânico ou familiar. O cotidiano da escola, compreendido a partir do pensamento complexo, não pode ser analisado, unidimensionalmente, nem reproduzido. A escola assume o espaço dos conflitos, da solidariedade, da possibilidade de igualdade e do respeito à diferença.

A identidade móvel, outro conceito importante para mudarmos o nosso olhar sobre a escola, tem significado cultural e socialmente atribuído, fabricado por meio da marcação da diferença. Os significados são produzidos por um sistema simbólico de representações, que torna possível aquilo que somos e aquilo em que podemos nos tornar. As práticas de significação são sociais e envolvem relações de poder. Quem possui o poder, define e determina a identidade. Nas escolas, definimos que os alunos têm que ser iguais no ritmo de aprendizagem, no comportamento e no conhecimento, e quando algum deles não corresponde a esse padrão, definimos que há uma patologia ou um destino sem aprendizagem. As nossas escolas, a

pedagogia e o currículo deveriam reunir competências a fim de oferecer oportunidades aos alunos para que desenvolvam a capacidade crítica de formas dominantes de representação da identidade e da diferença, e diminuam a rotulação que impede os seres humanos desenvolver suas potencialidades.

A igualdade igualitária, outro conceito fundamental para construirmos um novo olhar sobre a escola, reúne três princípios:

1º) todo ser humano tem direito à dignidade, independentemente, de suas capacidades ou de suas realizações;

2º) todo ser humano tem direito à satisfação de suas necessidades básicas;

3º) toda pessoa deve ter oportunidade real de desenvolver suas capacidades específicas, de modo satisfatório.

O princípio democrático da educação para todos, baseado na política da diferença e na igualdade igualitária, só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e alcançam o ensino de qualidade nas escolas públicas. A escola de qualidade tem de ser igualitária, justa e acolhedora para todos. Deve constituir um lugar aberto para todos, e atender às peculiaridades dos alunos sem discriminá-los, sob pretexto algum, em classes, serviços e escolas especiais. Qualquer forma de discriminação significa uma distorção ou deformação das ideias sobre inclusão. Cabe à escola esclarecer as crianças, os jovens e os adultos, transformando suas ideias, seus valores e seus sentimentos, caso ainda não reconheçam que a diferença é que os iguala. A inclusão,

[...] reivindica preparo e adaptação das organizações escolares e demais ambientes de vida social, para que todos os alunos e as pessoas em geral possam deles participar, incondicionalmente, sendo atendidos em suas necessidades, sejam elas temporárias ou permanentes (MANTOAN, 2000, p.31).

2.1 Educação inclusiva nas pesquisas de Pós-Graduação

Pesquisamos a literatura científica publicada e as pesquisas dos Programas de Pós-graduação concluídas entre os anos de 1980 e 2007, sobre educação inclusiva e inclusão escolar, para averiguar como a temática está sendo tratada e conhecer a pertinência do estudo que estamos propondo ao acervo de conhecimentos já produzido com esse fim. Para tanto, utilizamos o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e das principais bibliotecas do país¹² (UNICAMP, USP, UFMG, etc.). Localizamos um trabalho de pesquisa realizado por Mendes; Ferreira e Nunes (2003), que relata e discute as questões tocantes à integração e à inclusão do aluno, com necessidades especiais, no sistema educacional, por meio da análise da produção dos programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia, em 59 trabalhos de mestrado e doutorado, desde a década de 80 até o ano de 2002¹³.

A análise das teses e dissertações foi norteada por um roteiro que incluiu:

- a) identificação do trabalho (autor, título, instituição, ano);
- b) análise descritiva (amostra, problema, metodologia, referencial teórico, conclusões);
- c) análise das tendências do conjunto de trabalhos identificados.

O tema inclusão escolar é abordado em 147 dissertações de mestrado, 44 teses de doutorado, 1 tese de livre docência e 2 de nível profissionalizante. O conjunto de 194 trabalhos foi produzido, principalmente, na área de Educação e, alguns em Psicologia, em Educação Física, em Engenharia de Produção, em Ciência da Computação, no Ensino de Física, no Direito, na Ciência da Informação e na Geografia. Geograficamente, a produção das teses e dissertações está concentrada nos programas de pós-graduação da região Sudeste, principalmente no estado de São Paulo, na UNICAMP e na USP.

Quanto à população a que se dirigem as pesquisas, destacam-se os alunos com deficiência mental e visual, professores de sala de aula comum com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e pais de alunos.

¹² A relação completa das bibliotecas visitadas encontra-se no Apêndice A.

¹³ No Apêndice A, apresenta-se quadro com todos os trabalhos analisados.

Outros temas – alunos com outras necessidades educacionais especiais como deficiência auditiva, visual e múltipla; condutas típicas; dificuldades de aprendizagem; propostas de políticas públicas de educação; professores de escola especial ou de apoio; equipe técnica da escola – foram pouco investigados. Não foram investigadas as questões de etnia/raça, gênero, religião, cultura, orientação sexual e linguagem na organização e prática da escola.

Predominam, como locais de investigação, as escolas comuns da rede pública com alunos com necessidades educacionais especiais.

Os problemas de pesquisa concentram-se na análise da opinião de professores e dos demais membros da comunidade escolar sobre o acesso e permanência de alunos com deficiência na escola comum, ou sobre a implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Quanto à abordagem metodológica, os trabalhos são, na maioria, descritivos e os estudos de caso se destacam.

As pesquisas não focam a concepção de educação, subjacente às práticas educacionais, os recursos pedagógicos inclusivos, a formação dos professores para lidar com as diferenças no processo de aprendizagem, o currículo e a avaliação numa escola inclusiva. Não encontramos trabalhos de pesquisa metodológica, que contemplem a complexidade do processo educativo e que possam contribuir para a transformação da realidade educacional escolar como um todo, como o estudo que estamos desenvolvendo. Há um entendimento de que educação inclusiva seja a aceitação do aluno com deficiência na escola comum, o que restringe o conceito.

3 O CAMINHO SE FAZ ANDANDO...

O modelo mecanicista das ciências positivistas, herdado de Descartes, que buscava comprovar suas hipóteses empiricamente, no século XVI, foi utilizado desde o século XIX para a análise e o estudo dos processos sociais. A hegemonia da ciência moderna produziu o conhecimento a partir da distância entre o pesquisador e seu objeto, para que esse fosse quantificado, mensurado e replicado. O método desenvolveu-se colado às certezas que produzia, certezas pretensamente capazes de garantir o controle do fenômeno por aquele que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vistas a prever o comportamento futuro do que é estudado. Essa ciência nos ensinou a olhar o objeto em tantas partes quantas as em que se seja capaz de parti-lo e, ainda, ignorou a necessidade de perguntar sobre as modificações que efetuamos ao estudá-lo.

Segundo Boaventura Santos (1988), os critérios de cientificidade das ciências naturais, aplicados às ciências sociais, provocaram o surgimento de alguns obstáculos na produção científica. Tais obstáculos ocorrem porque as ciências sociais não possuem teorias explicativas que permitam abstrair do real e fazer o controle metodológico. Outro obstáculo reside no fato de que as ciências sociais não estabelecem leis universais, porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados. Além disso, os seres humanos modificam seu comportamento na medida em que adquirem conhecimento sobre ele, impossibilitando fazer previsões confiáveis. Deparamo-nos com um tecido social ligado ao caos, e não à ordem e ao determinismo.

Essas são algumas das críticas que se apresentam à aplicação do modelo da ciência moderna às ciências sociais com as quais concordamos, mas nossas preocupações vão além. Por que pesquisamos? Como se explica o que pesquisamos?

Pesquisa-se porque se quer um conhecimento prudente (conhecimento científico) para uma vida descente (conhecimento que possibilite outro olhar sobre o humano) (BOAVENTURA SANTOS, 2002). Não faz sentido mais uma pesquisa sobre educação inclusiva se ela não mudar o olhar que temos sobre o aluno, o professor e a escola, que possibilite outro trabalho no qual

todos estejam incluídos.

Adotar-se-á, portanto, como Boaventura Santos (2004), a ideia de que todo conhecimento prudente, ou seja, científico-natural, é científico-social; é autoconhecimento; é local e total e visa a transformar-se em senso comum.

Não há conhecimento que se faça neutro, desprendido do passado e descomprometido com o futuro; não há conhecimento melhor ou pior, pois todo conhecimento é produção humana e faz parte do contexto em que se produziu. A ideia de um mundo ordenado e previsível é uma produção do homem, e a mudança de paradigma não deve isolar do novo modelo a ciência do antigo. Mesmo separando o pensamento moderno do pós-moderno, torna-se importante lembrar que ambos contribuem para o pensamento complexo. E, nesse momento, ainda não se sabe o novo caminho a trilhar (eu me incluo nesse grupo) desde que se descobriu a fragilidade do modelo da ciência moderna, sem antes criar-se um novo modelo.

O que se tem feito é perguntar sobre as ciladas ocorridas (caí em uma delas no meu primeiro projeto para esta pesquisa, por querer delimitar e criar categorias para um problema que é complexo) em um caminho que é preciso ser desenhado, antes de ser percorrido (e o que estou tentando fazer aqui, é considerar o caminho que percorri, sem pré-definições).

Qual é o ponto de partida da caminhada, se não se está inaugurando e nem repetindo nenhum modelo? Talvez possamos mostrar de onde olhamos, e perguntar sobre o conhecimento produzido. Vamos incluindo, no fenômeno, o pesquisador e buscando desenhar o movimento que se faz junto com o objeto investigado (no caso de se conseguir delimitá-lo).

O pesquisador e sua interferência, junto ao objeto estudado, incluem-se nesta discussão e incorporam a incerteza e as ideias contrárias como parte de um todo – o que os faz buscarem a teoria do caos, a teoria sistêmica e a da complexidade. Maturana (1998) nos ajudou a compreender que, nos seres vivos, não se distingue percepção de ilusão, configuramos o mundo que vivemos ao viver; por isso, esta investigação pretende incluir a reflexão sobre a capacidade de conhecer e aprofundar o entendimento da dinâmica das relações humanas – sociais e não sociais –, e descobrir certos aspectos, que não podemos como pesquisadores desprezar, se quisermos ser responsáveis na convivência com outros seres humanos e com a natureza que nos

nutre.

Segundo Maturana (1998), ao descrever, juntamos a explicação à experiência que está sendo estudada. O explicar consiste em propor uma reformulação da experiência ao observador, de tal forma que ele o aceite. Nenhuma explicação é uma explicação em si: é condicionada à aceitação do observador. Maturana propõe que, como observadores, perguntemos então sobre nossa capacidade de conhecer, já que não somos capazes de distinguir entre ilusão e percepção.

Os fenômenos sociais são complexos e requerem um pensamento abrangente, multidimensional, que permita compreender a complexidade da realidade e a construção de um conhecimento que considere as intrincadas redes em que se formam.

Para trabalhar a situação-problema a que se propõe esta pesquisa, escolheu-se realizar uma investigação qualitativa de abordagem narrativa e analógica. Boaventura Santos (2004) mostrou que a ciência do paradigma emergente é, assumidamente, analógica e, também tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e teorias desenvolvidos, localmente, a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora de seu contexto original.

Na tentativa de aprofundar a compreensão da realidade pesquisada, a autora procurou manter-se imersa no cotidiano das três escolas municipais, atenta ao maior número possível de elementos presentes; desmontar as próprias ideias pré-formadas; buscar várias fontes de conhecimento, já produzidas, e registrar o que observou e as vozes que foram escutadas com objetividade-entre-parênteses (MATURANA, 1998). Para isso, utilizou-se o conceito de rede, que, segundo Manhães (2001), permite aproximar, de forma não linear e não dogmática da realidade, reconhecendo que nenhuma análise pode espelhá-la e nem é produto de um sujeito separado dela e, assumir outra postura epistemológica, em que o pesquisador produz conhecimento no cotidiano, sem garantia de que não se iludirá ou verá coisas e fatos inexistentes. O pesquisador é participante e responsável pela inclusão de novos nós na rede, cria o conhecimento, ultrapassando a busca de certezas e aceitando a incerteza.

Segundo Alves (2002), a metáfora da rede possibilita a superação dos limites da ciência moderna, por questionar os conceitos e noções que orientam a atividade científica e chama à tona a questão da complexidade (MORIN, 2001), que se contrapõe ao pensamento simplificador,

disjuntivo e reducionista.

A escolha dessa abordagem metodológica, para este estudo, implicou a busca de uma forma de proceder, adequada aos objetivos propostos que, por sua vez, envolvem a complexidade da realidade, mostrando a necessidade de estar dentro dela para melhor entendê-la.

Buscamos priorizar uma epistemologia da ciência que praticamos. Assim, constantemente, nos perguntamos por que pesquisar, como ocorre a percepção, o que pesquisar, que relação estabelecer com aqueles que participam da pesquisa e como cuidar dos resultados apresentados. A pesquisa não se limitará a transcrever o que o olho vê e o que o ouvido escuta, nem ao que o gravador captura, caindo na armadilha de mensurar o que o outro diz, e prever o que vai acontecer.

Como começar a dizer do caminho, depois de tecer a rede em que se envolveu? Caminho – metáfora interessante – encerra muitos sentidos e pode mostrar o percurso já realizado ou por se realizar. Seguir-se-á o caminho já traçado, como numa linha férrea por onde passa o trem conduzido pelo maquinista, ou vai-se construindo o caminho à medida que se anda, como um navegante, recorrendo apenas às estrelas para guiá-lo à noite? Ambos fazem o caminho, mas se lançam desafios diferentes e enxergam o mundo de ângulos variegados. Cada um deles, a seu modo, vai narrando o que encontra pelo percurso, “Pois o que você ouve e vê depende do lugar em que se coloca, como depende também de quem você é” (LEWIS, 2005, p. 69).

Nesse momento, talvez seja importante a pesquisadora apresentar-se, porque tudo o que escreverá, dirá dos lugares por onde passou, como se posicionou e que a influenciaram nas escolhas propostas para este trabalho. Segundo Rubem Alves (2003), citando Fernando Pessoa, “sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim”. A partir de agora, o meu texto diz da indissociabilidade da autora, sua história e seu texto.

Sou a mais velha de quatro filhos de um casal de lavradores, que foi tentar a vida na cidade grande, e que se colocava mais como mãe do que como filha. Cuidava dos meus irmãos e sempre me punha preocupada em resolver os problemas domésticos. Carrego comigo a inquietação daquele tempo; a delimitação do espaço sempre me foi tênue. Quando me tornei professora e, mais tarde psicóloga, via-me como aluna e queria pensar como meus alunos aprendiam, talvez na tentativa de resolver as “dificuldades/problemas de aprendizagem”. E agora,

pensando sobre a necessidade de delimitar, recortar e definir o meu objeto de estudo, a noção de limite e fronteiras do espaço, para esta pesquisa, me fez pensar que somos nós que os construímos, e que limite e fronteiras acabam por aprisionar-nos no interior daquilo que escolhemos. Construímos limites entre pessoas, conhecimentos, culturas, religiões, classes sociais, raças, gêneros, profissões, entre escolas e entre tudo que nos apresente diferença. Não conseguimos viver e pensar sem esses limites e fronteiras do espaço, mas podemos transitar por entre eles e entender que ele, o espaço, é um contínuo, e que somos nós que o delimitamos em determinado momento, com determinado propósito.

Como ensina Boaventura Santos (2000, 2002), não conseguimos pensar sem as categorias de espaço, tempo, matéria e número. Acrescentamos que ainda é preciso pensar na relação causal que estabelecemos entre as variáveis que categorizamos/nomeamos, ao fazer uma pesquisa.

Ao tentar escrever o caminho que percorremos, esbarramos na dificuldade de organizar, no tempo cronológico e linear, as ideias e os fatos que vêm à mente para traduzir o que vemos, escutamos e sentimos, ao nos vermos mergulhados no cotidiano das escolas, e podermos dizer do olhar do/a pesquisador(a). Recordo que fui escolhendo ou sendo escolhida a fazer Psicologia, tomada pelo impulso de entender o ser humano em sua singularidade. Como era possível a comunicação entre as pessoas e o processo de aprendizagem?

Entender o percurso de cada ser humano, no intrincado processo de construção do conhecimento, tornou-se mais complexo, e as teorias (mesmo as que produzi em uma dissertação¹⁴) se mostram insuficientes. Parece que a seta do tempo sempre aponta a falta impulsora da busca incessante. Ao mesmo tempo em que conhecemos, desconhecemos nossa ignorância, que logo nos lança à busca do novo.

Desse modo, aqui estou de novo para conhecer, de outro ângulo, o que já faço há muito tempo: a arte de educar. Parece que minha cisma me faz encontrar, sempre, o diferente que, ao mesmo tempo, me fascina e causa estranhamento (são muitos os projetos de inclusão a que me

¹⁴ Trata-se de *Possibilidades e limites do construtivismo na compreensão do não-aprender; análise das dificuldades na aprendizagem de conhecimentos escolares*, dissertação, que apresentei em 2000, à Faculdade de Educação da UFMG, para obtenção do título de Mestre em Educação, e que, em 2001, transformou-se no livro publicado pela Editora Mercado de Letras, com o título: *Dificuldades no aprender: outro modo de olhar*.

dedico¹⁵). E, hoje, me deparo com a necessidade de pensar de maneira mais sistematizada a compreensão do conceito de inclusão nos/dos/com os professores, que atuam no cotidiano das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

3.1 O campo de investigação

O paradigma da inclusão propõe uma escola, que ensine a todos os alunos, disponibilizando-lhes oportunidades igualitárias e valorizando a diferença. A escola inclusiva encontra-se em processo de construção, na rede escolhida e em outras, no Brasil e no mundo. É necessário conhecer as propostas educacionais que estão surgindo e os paradigmas e princípios que orientam essas propostas; olhar e escutar como ocorre o processo de implantação e, principalmente, os processos instituintes – Chauí (1997), refere-se àquilo que é histórico, fundador, inaugural e se mostra indissociável do instituído – e táticos – para Certeau (1994), são as artimanhas criadas diante das estratégias; verificar se o caminho adotado segue na direção da melhoria da educação para todos os alunos e na diminuição das estruturas excludentes do sistema educacional.

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte-MG adotou proposta político-pedagógica (conforme se leu nas publicações) – *Programa Escola Plural*, em fins de 1994, que altera, radicalmente, a organização do trabalho escolar, com a instituição de novos tempos escolares, tanto para os professores, quanto para os alunos. A proposta sugere o rompimento com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino; a eliminação dos mecanismos de reprovação escolar; faz críticas às relações unidirecionais em que o professor avalia e detém o poder de avaliar, e introduz, neste sentido, nova relação educativa em que os sujeitos do cotidiano escolar avaliam, auto-avaliam-se e são avaliados.

O *Programa* propõe a mudança das relações das pessoas com o conhecimento e a busca de novos significados para o conteúdo escolar, numa perspectiva globalizadora e transdisciplinar.

O *Programa Escola Plural* funda-se em quatro núcleos “vertebradores” da proposta, na

¹⁵ Programa de Capacitação para Pessoas com Deficiência, Projeto Direito a Diferença, Projeto Enriquecimento para Pessoas com Altas Habilidades, Fórum Educação Inclusiva, etc...

perspectiva de sua implantação:

- 1) adoção dos eixos norteadores da escola: ingerência coletiva mais radical para intervir na exclusão e no fracasso escolar; a sensibilidade com a totalidade da formação humana; a escola como tempo de vivência cultural; a escola como espaço de produção coletiva; resgate da capacidade formadora da estrutura escolar; a vivência de cada idade de formação sem interrupção; socialização adequada a cada idade-ciclo de formação; nova identidade da escola e nova identidade de seu profissional;
- 2) reorganização dos tempos escolares, que passam a ser mais longos e contínuos, no desenvolvimento de processos pedagógicos, visando à formação e vivência sociocultural própria de cada idade ou ciclo de formação dos educandos;
- 3) os processos de formação plural, que consideram ser o conhecimento construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, abarcando os aspectos cognitivos, emocionais e sociais envolvidos;
- 4) re-significação da avaliação para se transformar em instrumento de reflexão e análise da prática pedagógica, ao investigar o processo de aprendizagem do aluno durante todo o percurso e utilizar diferentes instrumentos, além de contar com a participação de toda a comunidade escolar.

O *Programa Escola Plural* é uma proposta político-pedagógica, construída, coletivamente, que se propõe intervir nas estruturas excludentes e seletivas do sistema escolar. O *Programa* garante o direito à educação em um processo organizado em quatro ciclos de formação humana (1º ciclo Infância – 6,7 e 8 anos; 2º ciclo Pré-adolescência – 9, 10 e 11 anos; 3º ciclo Adolescência – 12, 13 e 14 anos; 4º ciclo Juventude – 15,16 e 17 anos), elimina a seriação e favorece a construção da identidade do aluno, junto a seus pares de idade.

Nessa nova lógica, a aprendizagem dos educandos passa a ser o centro do processo educativo, e seu objetivo são a formação e a vivência sociocultural próprias de cada faixa etária. O ciclo incorpora a concepção de formação global da pessoa, partindo do pressuposto da diferença e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola cabe o papel de criar espaços de experiências variadas, oferecendo, assim, oportunidades para a construção da

autonomia e da produção de conhecimentos relacionados com a realidade de vida dos alunos.

Do ponto de vista do professor, o ciclo favorece um tempo maior para o desenvolvimento do processo de ensino, justificado pelo fato de que, trabalhando coletivamente, os professores têm um alargamento do tempo para o acompanhamento de grupos de alunos por mais de um ano. Na organização tradicional, o eixo central é o processo de transmissão/assimilação dos conteúdos curriculares, por meio do qual o aluno deve dominar um mínimo de 60% dos conteúdos pré-definidos, para obter aprovação para a série seguinte; caso contrário, repetem-se esses conteúdos durante mais um ou vários anos letivos até que o aluno os assimile.

O *Programa Escola Plural* parece aproximar-se da proposta de uma escola inclusiva por ser democrática, pluralista e para todos. É, a partir da imersão no cotidiano de três escolas da rede municipal de Belo Horizonte, que adotaram a proposta da Escola Plural, que o presente estudo será produzido.

Foram indicadas, pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG, por terem implantado o *Programa Escola Plural*, no universo das escolas públicas de Ensino Fundamental de Belo Horizonte-MG, a Escola Municipal A, da Regional Pampulha; a Escola Municipal B, da Regional Leste e a Escola Municipal C, da região de Venda Nova.

A Escola Municipal A contava com 58 anos de existência, funcionava em três turnos em prédio novo, com 24 salas de aula, duas quadras, biblioteca, vestiários e laboratório de informática, ministrando Educação infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No turno da manhã funcionavam turmas de 2º e 3º ciclos. Para a pesquisa, conversamos com professores e alunos, e assistimos a aulas no turno da manhã, nas turmas do 3º ciclo. Essa escola implantou, em 1995, a proposta do *Programa Escola Plural*. Desde então, vem se desenvolvendo continuamente e refletindo sobre sua prática educativa.

Na Escola Municipal A, nos anos de 2003 e 2004, havia um aluno com Síndrome de Asperger; muitos alunos com dificuldades em Língua Portuguesa (leitura e escrita), em Matemática (operações e resolução de problemas) e problemas de disciplina. A escola não tinha um Projeto Político-pedagógico organizado, apenas, relatos escritos da sua experiência.

A Escola Municipal B situa-se numa avenida muito movimentada, em prédio reformado,

funcionava com três turnos com 10 salas de aula, quadra, laboratório de informática e biblioteca e somava 14 anos de existência. No turno da manhã, a escola tinha 4 turmas do 2º ciclo e 6 turmas do Ensino Médio (atual 4º ciclo). À tarde, havia 10 turmas de 3º ciclo do ensino fundamental e, à noite, funcionavam o EJA e o 4º ciclo.

Durante o ano de 2005, tivemos a oportunidade de assistir às aulas do turno da manhã (4º ciclo), e os professores diziam que muitos alunos apresentavam dificuldades em Língua Portuguesa (leitura, escrita) em matérias como Matemática, Física, Química, Biologia e problemas de disciplina. A escola havia elaborado, no ano anterior, seu Projeto Político-pedagógico e pudemos ter acesso ao registro das discussões realizadas nas assembleias para a elaboração desta tese.

A Escola Municipal B implantou, em 1996, a proposta do *Programa Escola Plural*. Desde então vem desenvolvendo projetos e oficinas.

A Escola Municipal C, com 12 anos de existência, funcionava em três turnos, em um prédio pequeno e não convencional, composto por 10 salas de aula, biblioteca, cantina, refeitório, sala de informática, quadra poliesportiva e quatro banheiros. Nela, funcionavam, apenas, o 3º ciclo do Ensino Fundamental com 20 turmas, no turno da manhã e da tarde, e o EJA, com 07 turmas, à noite. A escola atendia, majoritariamente, os alunos oriundos do 2º ciclo de duas escolas municipais da região. Nesta escola em 2006, havia um aluno com deficiência mental, outros dois com suspeita de doença mental e muitos com dificuldades de aprendizado. A escola tinha texto que analisa a sua prática e algumas diretrizes.

A Escola Municipal C implantou, em 1995, a proposta do *Programa Escola Plural*. Desde então, vem desenvolvendo reflexão constante de sua prática, formação dos professores, adoção de critérios mais amplos de avaliação, melhor divisão do tempo entre as disciplinas e construção de um currículo que dê conta das diferenças.

Participamos das reuniões de professores e das aulas, do turno da manhã, em 2006.

As três Escolas são organizadas por ciclos de formação. A opção por focar o estudo no 3º e no 4º ciclos de formação surgiu dos seguintes motivos: são os ciclos de formação em que a organização do ensino, ainda, prevê professores de cada área do conhecimento para lecionar as disciplinas; a implantação da proposta dos ciclos fez com que um número significativo de alunos chegasse ao 3º e ao 4º ciclos, ainda, com muitas dificuldades no processo de alfabetização; é o

momento da escolarização menos pesquisado, e nele, ocorreram poucas mudanças na proposta de ensino.

É importante acrescentar o que Zaidan (1999) afirma sobre o assunto:

A implantação do ciclo tem sido um momento de repensar a escola e sua estrutura de funcionamento. Esse movimento, diferenciado e diversificado, enfrenta muitos problemas. No âmbito da reconstrução do tempo e espaço escolares, o tratamento do Ensino Fundamental como um tempo articulado encontra enormes dificuldades. São várias as razões para isso: a formação muito rígida do professor, a preponderância da lógica transmissiva do conhecimento da escola e dos pais e o pouco/recente conhecimento incorporado à escola sobre a adolescência e seus processos. Entender a adolescência e os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem tem sido um desafio, de maneira que as inovações podem perder-se pelos caminhos ou ficar restritas aos primeiros anos, caso não se avance nas construções dessa idade de formação (p. 58, 59).

A escolha do turno em que se desenvolveu a pesquisa foi determinada pela direção da escola, que avaliou ser o grupo de professores que mais “vestiu a camisa” do projeto da Escola Plural.

3.2 A escuta e o olhar dos “dados”

A escuta e o olhar detiveram-se nas práticas de ensino tidas como inclusivas e adotadas no cotidiano das escolas municipais de ensino de Belo Horizonte-MG, que desenvolveram a proposta do *Programa Escola Plural*, buscando a compreensão dos professores sobre inclusão escolar.

Concomitantemente à pesquisa em campo, buscamos os princípios da educação na Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988, que incluiu como fundamentos da República a “cidadania e a dignidade da pessoa humana” (art. 1º, incisos II e III), e como um de seus objetivos fundamentais a promoção do “bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). A Constituição garante, ainda, o direito à “igualdade perante a Lei” (art. 5º), e trata, nos artigos 6º, 205º, 206º,

207º, 208º, 209º, 210º, 211º, 212º, 213º, 214º, “do direito à educação”:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205).

O ensino ministrado prevê, como alguns dos princípios, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I) e a “garantia de padrão de qualidade” (art. 206, inciso VII).

A Constituição define os princípios, que regem a educação, e coloca-a como direito da pessoa e um dever do Estado, da família e da comunidade e, garante a todos o acesso e as condições para permanência no processo de ensino. A qualidade da educação é dada pelo ensino, que leva ao pleno desenvolvimento da pessoa.

A revisão bibliográfica sobre o tema da inclusão escolar e a busca da literatura pertinente aos princípios educacionais, enunciados pela Constituição e em autores como Mantoan (2001, 2003), Mittler (2003) e Stainback (1999), ocorreram durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, a fim de auxiliar na busca do diálogo e da reflexão com o cotidiano escolar. Outros temas que surgiram, durante a pesquisa, foram acrescentados aos dados coletados, auxiliando na escuta e na nossa análise e propostas.

A proposta de pesquisa em campo implica uma imersão do pesquisador, no cotidiano do 3º e do 4º ciclos, para conhecer a proposta e a prática da Escola Municipal A, no turno da manhã durante o ano de 2004; da Escola Municipal B, no turno da manhã durante o ano de 2005, e da Escola Municipal C, no turno da tarde durante o ano de 2006 e, assim, investigar e compreender o conceito de inclusão contido nas práticas dos professores, no dia-a-dia nas escolas.

Buscou-se no cotidiano na/da escola a multiplicidade de valores, crenças, invenções, compreensões, emoções de professores, alunos, funcionários e famílias. Esse cotidiano foi estudado a partir do olhar, do compartilhar, do ajudar, do ouvir, do tocar, do degustar, do cheirar, do intervir, do discutir, ou seja, do sentir o mundo escolar, nas unidades de ensino em estudo. Utilizou-se a observação participante, que relata o observado a partir do olhar do pesquisador, sem predeterminar os dados a serem observados. Para Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2001), nesse tipo de observação, o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo e buscando compreender o cotidiano vivido. Pretendia-se não provocar muitas alterações no

cotidiano, apesar de saber que, a simples presença do pesquisador influencia nesse cotidiano.

Utilizaram-se para coletar os dados: observações, registros, documentos, anotações, entrevistas e gravações, abrangendo-se múltiplos aspectos das falas e do movimento cotidiano, que acontecem em rede, sem preocupação de organizar previamente a sequência. Todos os dados foram registrados num caderno no qual se anotou tudo o que foi possível de ser traduzido do local, dos participantes, da reconstrução dos diálogos, dos gestos e dos olhares. Após o término de cada encontro, na escola, foi feito um registro mais reflexivo com sentimentos, impressões, dúvidas, tal como o sugere Bogdan e Biklen (1999).

As entrevistas, produzidas de modo semi-estruturado, gravadas e transcritas, foram realizadas, individualmente, na própria escola, de modo informal com os professores. Elas permitiram tratar de temas complexos, tais como: concepção de ensino e aprendizagem, finalidade da escola, currículo, avaliação, enturmação, formação de professor e, também, esclarecer dúvidas da pesquisadora quanto a concepções que os professores estão desenvolvendo a respeito da inclusão escolar.

Assim, para tecer as memórias do cotidiano: encontros, diálogos, pensamentos e conjecturas, sem privar o leitor da riqueza do material coletado, organizamos os dados do caderno de registro e das entrevistas, em sete tramas (não se trata, aqui, de categorias de análise do material coletado, mas eixos de organização do material):

- 1 Do professor que sou ao que quero ser: form(a)ção inicial e continuada;
- 2 In-clusão;
- 3 Estoque do saber;
- 4 De série a ciclo;
- 5 Enturmação;
- 6 O caminho percorrido;
- 7 Avalia-ção.

Nessas tramas, capturaram-se as falas, as escritas, as imagens, as situações, que envolvem atitudes e práticas comuns na escola e que são consideradas includentes, ou não, pelos professores. Juntaram-se a essas tramas os fios que representam as ideias da pesquisadora e dos autores para compor o tecido deste estudo.

A redação final do texto da pesquisa deu-se em forma de narrativa. Todo o material coletado e organizado nas tramas foi retirado de situações reais do convívio com professores,

alunos e pais, nos encontros marcados e nos encontros acontecidos e recriados em uma escrita narrativa, para que se pudessem trazer as interpretações dos professores, entremeadas pelas ideias de outros autores e da pesquisadora, criando os nós da rede, que ajudaram a refletir sobre o cotidiano vivido. Em páginas da esquerda travamos um diálogo silencioso com os autores que me acompanharam na escuta do cotidiano escolar. Essa forma de apresentação do trabalho foi escolhida para preservar a integridade da narrativa e ressaltar posições, sem quebra da coerência textual.

Várias vozes, que julguei essenciais para me ajudarem a dizer, o que sozinha não conseguiria, foram trazidas para este trabalho. Essas vozes não foram colocadas em um capítulo à parte, exatamente, para mostrar o diálogo estabelecido entre a pesquisadora, o cotidiano e a literatura. A ciência esconde o pensamento de quem pesquisa, sob uma linguagem impessoal, e por isso, procurei registrar o meu processo de conhecer, ao longo do texto, nas páginas à esquerda e no diálogo com os professores com a intenção de revelá-lo. Esse processo foi se desenrolando, formando um tecido composto de vários fios e tramas, envolvendo vários autores e atores.

Essa forma de escrita e de comunicação tem como objetivo apresentar os dados através de uma rede de nós interconectados de forma amigável e contextualizada. Segundo Ramal (2002), a vida e o tempo estão fragmentados, divididos em múltiplos pontos, compondo uma rede em que novas conexões surgem, conforme o momento e a necessidade. O mesmo vale para o texto. Escrevemos e lemos com a possibilidade de abrir “janelas”, de associar e conectar nossas ideias, que vão se associar, rápida e intuitivamente, a outros textos, outros fragmentos, outras ideias. Às vezes, fui buscar na literatura uma pista para literaturizar a ciência (SANTOS, 2002) e tornar mais suave o que me parecia árido.

A narrativa parte de uma concepção nova de conhecimento, em que há ruptura da linearidade, descentramento, contínua produção e negociação de sentidos e informações e geração de novos discursos. Essa concepção de conhecimento permite, ainda, pensar uma temporalidade, que comporte a simultaneidade, em vez de criar limitações da sucessividade, como forma de concepção e percepção do tempo.

Os fragmentos, referentes à passagem por essas escolas, refletem os problemas que os

professores têm encontrado para trabalhar numa perspectiva inclusiva de ensino. Outros autores como José Carlos Libâneo, Menga Ludke, Donald Schon, Leonor Tanuri, Maurice Tardif, Humberto Maturana, Antonio Flávio Moreira, Homi Bhabha, Jacques Derrida, Paulo Freire, Jean Piaget, Ilya Prigogine, Philippe Perrenoud, Boaventura de Souza Santos, Nilda Alves, Jacques Ranciére, Edgar Morin, Maria Teresa Mantoan, Maria Teresa Esteban, Jaqueline Moreira, Tomaz Tadeu Silva, Stuart Hall, Willian Doll, para citar os mais importantes, vieram fundamentar a discussão dos dados selecionados, de modo que se pudesse, a partir da multirreferencialidade, conseguir uma aproximação da complexidade do objeto de estudo.

Anunciando quem sou, de onde falo e qual a minha intenção, procurei mostrar nas narrativas o cuidado que tive com as pessoas, que participaram desta pesquisa, meus questionamentos, os diálogos travados com os textos e com as pessoas, e aqueles questionamentos, às vezes, solitários. Agora só resta ouvir a pluralidade de produções de sentido que estas linhas possam vir a provocar nos leitores e nas leitoras e, com isso, ajudar a compreender de *outro* jeito o que só foi possível entender de *um* jeito.

Nota ao leitor

Leiam o texto que segue nas páginas à direita como o fariam lendo um romance. Em alguns momentos, estendemos nossas ideias, convocando autores para este fim na página à esquerda. A inserção dos autores tem como objetivo enriquecer a discussão do tema e não quebra a sequência da narrativa.

Os atores dessas histórias têm nomes fictícios, mas contam histórias reais.

O autor não se responsabiliza pelas identificações e emoções que o leitor possa reviver ao ler as páginas que seguem.

MEMÓRIAS DO COTIDIANO: ENCONTROS, DIÁLOGOS, PENSAMENTOS E CONJECTURAS

Isso de começar a escrever não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então, escreve-se um latinzinho: *finis*. Há tantos caminhos, que fico na dúvida de qual escolher.

A forma de escrever científica parece, no final das contas, mais fácil do que tentar literaturizar (narrar) o texto científico. É fácil, porque primeiro já se define quem será o leitor (a banca); segundo, define-se a forma, impessoal, com a devida distância entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa e, aí, podemos evitar tantas emoções.

Eu vou começar, então, contando o que vivi no dia-a-dia com os professores de três escolas públicas municipais de Ensino Fundamental em Belo Horizonte nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006. Para que a gente não se confunda, chamaremos essas escolas de Escola A, Escola B e Escola C.

Foi difícil escolher uma forma para registrar a experiência vivida nas três escolas, ainda, mostrar as interrogações que fiz a mim mesma e aos autores – mestres com quem dialoguei em silêncio, porque é em silêncio que se tecem histórias. Já foram tantas ideias de como escrever essa história, que até dá outra história. Quero inventar um jeito de narrar o cotidiano sem ser hermética, dura ou a dona da verdade, que classifica a fala do outro em uma categoria. Pretendo que o texto permita, a todos nós, tirar nossas próprias conclusões e, ao mesmo tempo saber o que penso. *As Histórias de Tia Anastácia*, de Monteiro Lobato, e o *Grande Sertão: veredas*, de Francisco Guimarães Rosa serviram-me de inspiração. Claro, que não cheguei nem aos pés desses autores, mas tenho que dizer que me inspiraram. Acho que, no final, inventei um jeito que não é de ninguém, mas também não é só meu.

Mas, quem sou eu, que quer contar o dia-a-dia desses professores, inspirada por Monteiro Lobato e Guimarães Rosa? Quem quiser me conhecer melhor, pode ler o meu memorial. Fiz uma breve menção no antes, na Introdução, porque acho importante me desnudar e mostrar as

inquietações que me levaram a escrever essas histórias. Há, também, um texto-depois, memorial¹⁶ completo, da minha história. Mas, o importante mesmo, são as histórias que vou contar dos e com esses professores. Vou escrever essas histórias para mostrar o cotidiano e a compreensão captados dos/pelos professores, do que seja uma educação inclusiva e o que estão praticando na sala de aula.

Ao narrar as histórias, não o farei sempre sozinha; umas vezes sim, outras não. Eu e os professores vamos destacar nossas ideias e práticas, que envolvem o conceito de *conhecimento, ciclos, enturmação, currículo, avaliação, formação de professor e inclusão escolar*. Todos, eu e eles, contaremos essa história juntos. Não é uma tarefa fácil, por que são muitas as cenas vividas. Histórias de vidas.

Mas, para que comecemos a narrar as histórias vividas e reconstruídas, é preciso, antes, dizer de que educação queremos falar e construir. Se considerarmos que uma história tem um antes, o texto dos princípios do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal B, vai nos ajudar a contar essa história com um durante e um depois:

A B vê-se obrigada a viver em constante estado de reinterpretção das finalidades educativas, em função do perfil do aluno que acolhemos, das novas variáveis que aparecem, dos novos paradigmas que surgem e dos novos referenciais teóricos explicativos.

Mudanças de toda ordem estão acontecendo no mundo: globalização do mercado de trabalho, a informatização das empresas, crise geral dos valores, instabilidade no trabalho, desemprego, prevalecimento da lógica capitalista, individualista, com o dinheiro acima da necessidade das pessoas.

Pretendendo dialogar de maneira permanente com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na educação, estabelecemos um posicionamento a favor de uma educação escolar que necessita ser repensada e cuja finalidade maior seja humanizar o educando, o educador e a escola. Enxergamos aí a grande dificuldade da escola e a dicotomia da realidade na qual nos inserimos: existe uma lógica capitalista, exploradora, que visa o interesse do capital, a subserviência ao dinheiro e não cria espaços para possibilidades transformadoras que transgridam sua ordem. A Escola sente-se no dever de possibilitar a transformação dessa realidade injusta, perversa e desigual. Optamos por uma educação transformadora da realidade que ora se encontra. Uma educação humanista, sociointeracionista, progressista, inclusiva e emancipatória, que valorize o ser humano, que crie espaços para esse ser em formação sentir-se parte integrante do processo de construção do seu saber e da sua própria identidade. Uma educação que possibilite ao aluno enxergar-se como

¹⁶ Ler o Apêndice B.

sujeito sócio-cultural e cidadão, com características e necessidades próprias e com capacidade para reconstruir o saber acumulado pela humanidade até hoje, usufruir dos bens materiais e culturais existentes, receber, dialogar e reconstruir o saber, bem como sentir-se agente transformador dessa realidade. Não só usufruindo, mas transformando uma sociedade mais humana, cooperativa, fraterna e justa.

Essa renovação deve afetar o coração da Escola, devemos repensar seu sentido para que os alunos recebam uma aprendizagem significativa, que lhes permita enfrentar criticamente as mudanças aceleradas da atual sociedade, da informação, do conhecimento. Que os ajude a transitar com autonomia por essa realidade, sem deixar-se enganar, contribuindo, sonhando com um futuro no qual, a partir da igualdade de fato e de direito, cresçam e se projetem as diversidades.

Esse novo modelo formativo requer uma sintonia maior entre o pensar e o sentir. Trata-se de associar, a qualquer proposta educativa, o conhecimento e o afeto, o pensamento e os sentimentos, o raciocínio e a ética, o acadêmico e a pessoa, as aprendizagens e os valores.

Dentro desse contexto, a Escola precisa ser um espaço aberto, democrático, onde o aluno possa se conhecer, encontrar sua identidade, entender sua realidade, compreender o sentido de sua vida, ter perspectiva e esperança, descobrir suas potencialidades, elaborar seus próprios projetos, realizando seus objetivos.

Conhecendo o nosso aluno, suas experiências e as demandas que têm da própria escola, mobilizando seu raciocínio e afetividade, a tomada de decisões, a imaginação, a criatividade, a ousadia, a improvisação, solidariedade, cooperação e fortalecimento da auto-estima, com a construção de identidades positivas, estaremos convictos de que formaremos cidadãos capazes de responder aos problemas que se lhes apresentará e capazes de contribuir para a melhoria da sociedade e deles mesmos.

Sendo assim, concluímos, conforme Zabala, que a escola deve ser um lugar para reflexão crítica da realidade, que favoreça uma compreensão dos fatos além dos reducionismos simplificadoros. Ela deve desenvolver nos alunos a capacidade de tomar decisões com base na reflexão e no diálogo, promovendo, mais que a formação de futuros cientistas, a educação de cidadãos, capacitando-os para interpretar fenômenos e atuar de forma crítica e responsável em relação aos problemas sociais. A tarefa da escola deve ser a de oferecer as estratégias necessárias para coletar, selecionar, interpretar, integrar e transformar a informação, com espírito crítico, com um conhecimento cotidiano aliado ao científico para sua intervenção na realidade. Trata-se de aprender a pensar por si, para deliberar, julgar e escolher a base de suas próprias reflexões. Uma educação que permita aos indivíduos emanciparem-se, capacitando-os para transformar a si e ao mundo em que vivem.

Sendo assim, se o objetivo é preparar os aprendizes para dar respostas aos problemas que lhes colocará sua vida pessoal, social e profissional, devem-se

tratar na escola esses problemas, a realidade que os cerca. Se a finalidade última é a intervenção na realidade, esta deve ser objeto de estudo com as estratégias para transformá-la.

Partindo-se do pressuposto de que o compromisso da Escola é com a estruturação de uma sociedade inclusiva, torna-se pertinente considerar: a capacitação constante do professor, o perfil do aluno, a realidade em que vive e saber onde, quando, como e por que intervir.

E permitir ao aluno uma postura crítica, participativa e inclusiva, é partilhar com ele e a comunidade, a realidade da Escola: seus problemas, suas demandas, seus projetos. O grande desafio de uma Escola, que pretendemos popular, emancipatória, democrática, inclusiva, plural, sociointeracionista, é trabalhar para que o aluno não se aliene da realidade de sua escola, que seu conhecimento e intervenção nela sejam parceiros da construção de um projeto político-pedagógico que realmente seja de todos e por todos.

É assim mesmo que esse Projeto está escrito, e acho que esse trecho disse tudo o que eu sonho de, e para uma escola. Está bem, não vou “enrolar” mais, vou começar logo!

CAP. 1 Do professor que sou ao que quero ser: form(a)ção inicial e continuada

Muitos dos que leram e vão ler essas histórias, que contamos, já devem ter ouvido essa parlenda: “Entrou por uma perna de pinto, saiu por uma perna de pato, o Rei mandou dizer que contasse mais quatro” e, desse modo, entenderão o que diremos agora. Foi isso que se deu com a história da formação de professores que, a princípio, não aparecia em nossa investigação, mas acabou merecendo nossa atenção, já que foi o que ouvimos, repetidamente, no cotidiano das três escolas, em que estivemos, fragmentos de histórias vividas: “Não fui formado(a) para trabalhar com aluno com necessidade especial”, “Não tive nenhuma disciplina na graduação que me preparou para trabalhar com o aluno especial”, “Não sei mais o que fazer com este aluno” (professor referindo-se ao aluno com dificuldades para aprender ou “indisciplinado”), “Tinha que preparar primeiro os professores”.

A formação diz de um caminho de construção cognitiva e da imagem do eu a ser percorrido. Esse processo é atravessado pela idealização, que nos constitui semelhante a um outro perfeito, o que torna difícil a aceitação, pelo sujeito, das falhas e incertezas na ação. A formação

pode ser entendida como uma receita de bolo que ao misturar os ingredientes e colocar numa forma, previamente, escolhida espera-se que saia com um determinado gosto e formato, ou, como uma receita de massinha caseira de que, tanto a textura como, o formato, dependem do tempo e das mãos que desenham a forma.

Pois bem, assim pensando, voltamos ao encontro dos nossos registros de pesquisa, procuramos saber qual a formação inicial dos professores, o que pensavam sobre formação inicial e continuada e que necessidades sentiam em relação à própria formação. Como não havíamos previsto, a princípio, focar a questão da formação dos professores, não encontramos todas as respostas a nossas indagações; então, buscamos o reflexo da formação, nos nossos registros e observações, a maneira como os professores pensavam, e agiam na escola. Procuramos, também, a Gerência de Política Pedagógica de Formação do Núcleo de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, para saber sobre a política de formação continuada da rede, no período de 2003 a 2006. Buscamos, também, autores na literatura – histórias cruzam-se, entrecruzam-se, completam-se –, que nos ajudassem a dialogar com o que ouvimos na escola e no Núcleo, dando a devida consideração ao que foi ouvido, como escreveu Rubem Alves (2007), uma vez, parafraseando Alberto Caeiro, sobre o escutar: "Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito; é preciso também que haja silêncio dentro da alma". Daí a dificuldade: a gente não agüenta ouvir o que o outro diz, sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como, se aquilo que ele diz, não fosse digno de descansada consideração e precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor. E, para dar o que de melhor temos em nós, realizamos duas pesquisas sobre a questão da formação inicial e continuada de professores: uma, em escolas de Belo Horizonte e Contagem, em 2002 e, outra, em escolas do município de Ribeirão das Neves, em 2007. Assim, os dados que colhemos nessas escolas, levaram-nos a outra história.

Em 2002, Corrêa e outros pesquisadores mostraram que, em 73 escolas públicas, das 172 existentes em Belo Horizonte, e mais as 61, do município de Contagem, a maioria dos educadores tem nível superior e, sempre, estão participando de cursos de formação continuada, mas ainda há uma grande demanda de informação acerca do processo de inclusão, as características do quadro de deficiências e as intervenções pedagógicas mais adequadas. Logo, a formação não tem sido suficiente para que os professores fiquem tranqüilos no seu trabalho, de

modo que a mudança pedagógica necessitará de tempo de convivência e experiência dos educadores com o novo alunado. Os professores apontam que as melhores estratégias de formação envolvem os espaços de trocas de experiências, reuniões pedagógicas no interior da escola com o coletivo de profissionais e palestras. A pesquisa aponta a necessidade de avaliar os programas de formação inicial quanto à articulação entre teoria e prática. E a pesquisa em 2007 reafirma as mesmas conclusões.

Como as histórias de agora terão um depois, fomos ao antes dessas histórias, por que sentimos necessidade de voltar no tempo e investigar como ocorria, antes, a formação de professores, para compreender suas raízes. Segundo Tanuri (2000), as escolas destinadas à formação de professores surgem com a implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. Para essa autora, a primeira forma de preparação dos professores ocorreu nas escolas de ensino mútuo, a partir de 1820, nas quais se ensinavam as primeiras letras e instruíam-se os alunos no método, mas de forma prática.

As primeiras Escolas Normais, no Brasil, foram estabelecidas por iniciativa do governo das Províncias, depois da reforma constitucional de 1834. Essas escolas tiveram uma trajetória incerta e atribulada de criação e extinção, com poucos alunos, e só lograram êxito a partir de 1870. A organização didática era, extremamente, simples com um ou dois professores para todas as disciplinas; o currículo rudimentar com estudos primários e formação elementar em pedagogia; falta de interesse da população pela profissão docente; salários parcos e concepção de que não era preciso estudar para ser professor. O insucesso das primeiras Escolas Normais levou alguns presidentes de Províncias a adotarem o sistema de inspiração austríaca e holandesa, de “professores adjuntos”, que consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los, de maneira estritamente prática, sem qualquer orientação teórica.

Entre 1868 e 1870, transformações de ordem ideológica, política e cultural na sociedade repercutiram na educação. A crença de que o país era reflexo da educação e, de que seu desenvolvimento social e econômico dependia dela, generalizou-se. Na época, o governo central foi autorizado a criar e subsidiar escolas de formação nas Províncias, mas não chegou a executar. Houve a valorização da Escola Normal e enriquecimento de seu currículo.

A fase que se segue à Primeira Guerra, e se prolonga por toda a década de 1920, é de preocupação e entusiasmo pela problemática educacional, em âmbito internacional e nacional, sendo caracterizada por esforços da iniciativa estadual, pela difusão e remodelação do ensino.

O Distrito Federal, em 1917, na reforma realizada por Afrânio Peixoto, separou o curso da antiga Escola Normal em dois ciclos: um preparatório e outro profissional. Essa diferenciação de cursos acabaria por consagrar a dualidade de Escolas de Formação, na maior parte dos estados brasileiros, o que possibilitou certa expansão de Escolas Normais de nível menos elevado, mas compatível com as possibilidades da época. A expansão de Escolas Normais, de iniciativa privada aumentou, significativamente, o número de estabelecimentos.

Apesar da separação do Curso Normal, em ciclos de formação geral e profissional, a Escola Normal chegou ao final da Primeira República como um curso híbrido, que oferecia um exíguo currículo profissional e um ensino de humanidades e ciências, quantitativamente, mais significativo. Depois de 1930, passou-se a exigir o secundário fundamental.

O movimento da Escola Nova, em 1930, que continuava a criticar os padrões tradicionais de ensino aliado à necessidade de expansão da escola pública, a importância da racionalização dos gastos públicos e a necessidade de implantação de uma política nacional de educação levou a remodelações da Escola Normal. A reforma realizada por Anísio Teixeira, em 1932, propôs que o ciclo preparatório da Escola Normal fosse ampliado e equiparado ao ensino secundário federal – curso fundamental, de cinco anos, e curso profissional, totalmente reformulado, vindo a constituir a Escola de Professores. A reforma transforma a Escola Normal, do Distrito Federal, em Instituto de Educação, que tinha a Escola de Professores, a Escola Secundária, Escola Primária e Jardim de infância. As três últimas escolas eram utilizadas como centros de experimentação.

Entre as décadas de 30 e 40, o movimento ruralista atingiu o Ensino Normal, com o objetivo de ajustar os currículos da escola primária e normal às peculiaridades do meio. Buscava, portanto, utilizar a escola para reforçar valores rurais a fim de criar uma consciência agrícola e fixar o homem ao campo.

Em 1937, a Constituição centralizou a administração e a organização dos sistemas de ensino na União. Poucos meses depois de aprovada a Lei Orgânica do Ensino Normal, a Constituição, promulgada em 1946, retoma a orientação descentralizadora e liberal da Carta de 1934, atribuindo aos estados e ao Distrito Federal a competência de organizar os seus respectivos

sistemas de ensino, desde que respeitando as “diretrizes e bases” fixadas pela União.

O Censo Escolar de 1964 aponta que apenas 56,00% dos professores tinham curso de formação profissional. Dos 44,00% de professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário, 13,70% ginasial e 14,60% curso colegial e, a situação, em cada estado, era diversa. Havia queixa sobre despreparo dos professores, regime didático pouco exigente com relação à avaliação do aproveitamento e à promoção, falta de articulação entre as cadeiras no curso, falta de controle em relação à rede privada, cursos noturnos com o mesmo modelo pedagógico do diurno, desvirtuamento das finalidades profissionais das escolas normais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 não trouxe mudanças em relação à organização do Ensino Normal. Trouxe, apenas, equivalência legal de todas as modalidades de Ensino Médio e descentralização administrativa e a flexibilização curricular, o que quebrou com a uniformidade curricular das Escolas Normais. Nesse período, é visível o desinteresse dos egressos pelo magistério, a falta de preparo do professor – as metodologias e a prática do Ensino Primário não estavam incluídas nos currículos dos cursos de Pedagogia –, e a falta de relevância dos Institutos de Educação. O curso normal disponível começava a descaracterizar-se, como instância adequada de formação do professor das séries iniciais, acentuando-se, progressivamente, com o regime militar e com as condições de trabalho e de remuneração dos professores.

A Lei 5.692, de 1971, aboliu a profissionalização no nível ginasial. A Escola de Professores tornou-se Habilitação Específica para o Magistério (HEM), como uma habilitação do 2º Grau. Desapareceram os Institutos de Educação e, a formação de professores para o Curso Normal e especialista passou a ser feita, exclusivamente, nos cursos de Pedagogia. A especialização, por níveis, nos cursos de formação, tendência tecnicista, acabou por conduzir a uma diversificação das disciplinas, específica para cada habilitação. Os HEMs não tratavam, adequadamente, nem os conteúdos científicos, nem os instrumentais, e receberam críticas quanto à dissociação entre teoria e prática, disso decorrendo desprestígio social do curso e inexperiência dos formandos por causa dos estágios, que eram, na maioria, apenas de observação. As pesquisas, na época, apontavam a desestruturação, a perda de identidade ou a descaracterização sofrida pela Escola Normal como motivo para o fechamento dos cursos, que tiveram queda acentuada de matrícula. Essa situação era agravada, ainda, pelo descaso das políticas nacionais e

estaduais de educação.

Inúmeros esforços foram feitos. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) propôs a criação de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em 1983, mas em muitos Centros não se ampliaram as ações e não houve qualquer política de aproveitamento dos egressos nas redes públicas. Outros projetos, como o “Habilitação ao Magistério - implementação de nova organização curricular” ficaram inconclusos; as Secretarias Estaduais de Educação tentaram a formação, em serviço, procurando corrigir falhas apontadas pela prática, e a remodelação do Curso de Pedagogia, na década de 80. Apesar de todas as iniciativas, nas últimas décadas, não houve melhoria na qualidade da formação dos professores. Além das falhas na política de formação, não há ações governamentais adequadas para melhorar a remuneração e a carreira do professor, o que acaba por resultar na desvalorização social da profissão, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

Esse quadro não sofreu grandes alterações, a nosso ver, na década de 90. Mudamos a estrutura de formação, mas mantivemos a mesma concepção sobre educação e as condições de valorização social e salarial dos professores. As recentes propostas de reforma dos governantes, com ideias neoliberais, para a formação de professores, incluem-se no quadro geral para o desenvolvimento da educação no país, e são concebidas como recurso para o crescimento econômico, comprometido com metas quantitativas (LÜDKE, 2004). Se, de um lado, há parâmetros e diretrizes curriculares para os diferentes graus do ensino, por outro, introduziu-se um sistema de avaliação nacional, típico de uma postura neoliberal, que flexibilizou e descentralizou o ensino. No entanto, introduziram-se novos mecanismos de financiamento e gestão do sistema, aliados a um controle voltado para influir, diretamente, nos resultados dos processos de educação formal. Há uma supervalorização das dimensões produtivas do sistema educacional e um esforço, no sentido de reorganizar os cursos de formação de docentes, segundo esse princípio, de modo a capacitá-los a promover um ensino na escola básica, em consonância à ideia de qualidade, presente nessa reforma. O professor tem um papel, apenas, de promotor de aprendizagens, que atendam às demandas do sistema.

A Constituição de 1988 é um marco na busca de condições dignas de salário e de exercício da profissão (LÜDKE, 2004). Houve avanços, pois várias outras leis e acordos foram realizados – consolidaram-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da

Educação (Anfope) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) –, mas ainda não se conseguiu implementar um piso salarial nacional e diminuir a diferença salarial entre os níveis básico e o superior.

A LDBEN/96 é incisiva, na elevação do nível de formação dos professores da educação fundamental para o nível superior, apesar de termos o curso de Pedagogia. Para estimular a formação, foi proposta a criação do Instituto Superior de Educação, que teria como objetivo formar professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, além de promover a formação continuada, o que até o presente momento, continua sendo alvo de grandes dúvidas e discussões.

A LDBEN/96 imprimiu às instituições formadoras de professores, a possibilidade de produzir efeitos benéficos sobre a organização dos cursos. Nos últimos anos, os cursos de licenciatura têm sido alvo de uma série de normas emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, sendo uma delas a de o curso ter identidade própria, independente do bacharelado. Desde a matrícula, o aluno tem de optar pela licenciatura e começar as atividades práticas, logo no início do curso, agora, com 800 horas. O que preocupa é a adoção da formação, em nível de especialização de profissionais com outras formações, como solução para a falta de professores de algumas áreas de conhecimento, em determinadas regiões do país (LÜDKE, 2004).

A formação inicial, segundo Tardif e Raymond (2000) é, ainda, uma questão polêmica e com muitas questões para serem resolvidas, e parece ter pouca influência no fazer do professor. O trabalho é que modifica a identidade do professor/educador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo e consigo mesmo.

Segundo esses autores, a aprendizagem do trabalho do professor/educador passa por uma escolarização, mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparativos para o trabalho. Essa formação teórica é completada com uma experiência direta no trabalho, de duração variável e, graças à qual, o professor/educador familiariza-se com seu ambiente e assimila, progressivamente, os saberes necessários à realização das suas tarefas. O professor, sempre, teve o papel de ensinar os conhecimentos sistematizados e validados pela ciência. Ele pode encher cabeça ou fazer cabeças bem-feitas. Na escola inclusiva o seu papel é possibilitar cabeças bem-feitas, que transformam o conhecimento e a realidade, em vez de, encher as cabeças dos alunos de informação (MORIN, 2001).

Com o passar do tempo, o trabalho modifica o “saber trabalhar” do professor/educador. Os saberes ligados ao trabalho do professor/educador são temporais, pois são construídos no próprio processo de trabalho, e nele se baseia. Os saberes provêm de fontes diversas como formação inicial, continuada, em serviço, socialização escolar, domínio do conteúdo a ser ensinado, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares. Esses saberes são os conhecimentos, competências, habilidades e as atitudes dos docentes.

Essas ideias lidas em Tardif e Raymond (2000) mostram a complexidade sobre a questão da formação inicial e continuada dos professores/educadores com os quais convivemos nas escolas pesquisadas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Não contei, apenas, quatro histórias, com pede a parlenda, com que iniciei esta narrativa. Conteí várias e, a essas várias histórias acrescentarei outras, que se completam e completam as todas as histórias contadas nos livros e nas três escolas municipais de Belo Horizonte, em que estive.

Todos os professores dessas três escolas foram aprovados em concurso público e, com formação inicial de nível superior, em área específica da disciplina que lecionavam, ou seja, cada um fora considerado habilitado para dar aulas no 3º ciclo. Existe, hoje, a concepção e a preocupação, nos sistemas de ensino, e dos professores em relação a uma formação inicial nos moldes propostos pelo MEC. Entretanto, a percepção de que essa formação não é suficiente, está presente no cotidiano escolar; por isso, a maioria dos professores dessas escolas, investiu em cursos de Pós-Graduação. Os diálogos, travados com eles, mostram, além de formação inicial e continuada, a percepção desses professores sobre suas necessidades no cotidiano do trabalho. Começamos conversando com alguns professores da Escola Municipal A.

O professor Francisco, de História e Geografia da Escola A, conta que se formou em História, em 1987, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e está na rede municipal de ensino desde 1988. Em 1991, fez um curso de Pós-Graduação e que, inclusive, já realizou uma pesquisa em outra escola, que mostra que os professores na década de 90 tinham jornada de trabalho de mais de 40 horas. Na atual escola, leciona desde 2001 e trabalha em dois turnos. Ele me diz que a maioria dos professores, do 3º ciclo, trabalha em dois turnos, nessa escola, o que, me fez refletir, sobre como um professor, que trabalha, dois ou três turnos por dia, pode estudar e preparar suas aulas?

Quando falamos sobre o planejamento das aulas, ele comenta:

– Com essa jornada de trabalho e, além dela, tem a jornada doméstica, tenho família, 3 filhos, lá em casa a gente divide as tarefas. Eu ajudo em casa a arrumar a cozinha, supermercado, moro em uma casa velha que, tenho que sempre estar consertando. O tempo do coletivo na escola é sempre ocupado com muitos problemas para serem resolvidos e, como o tempo e o trabalho são em condições bastante desfavoráveis, acaba que esses problemas resultam em conflitos entre os próprios professores. Os conflitos são normais de acontecerem, mas que se acirram e as dificuldades para trabalhá-los, são maiores. Às vezes, você prioriza trabalhar os conflitos em uma reunião. Nas várias reuniões nossas, do 3º ciclo e da Escola, em geral, são discutidos problemas de conflitos entre os professores. Dificuldades nos relacionamentos. Nós começamos agora, semana passada, não só conflitos coletivos, de sindicato, mas conflitos entre os próprios professores. Dificuldades na comunicação, no entendimento do que o outro colocou na reunião, da proposta. Um atropelando o outro. Então esses conflitos acabam ocupando e dificultando um planejamento e um entrosamento mais coletivo, que requer uma afinidade. Trabalhar em conjunto requer uma afinidade. Esses choques acabam dificultando isso. Isso significa que tem a ver tudo, também com EU (no singular) estou pensando em um projeto assim. Eu, ainda, não tive condições de propor isso para o grupo. E nem sei se vou ter essa condição. Não dá para você esperar. Acaba que o trabalho tem se acentuado muito, nos últimos tempos, e depende um pouco dessa afinidade. Se ela já foi construída pela prática, pela história prática destes indivíduos até, mas quando você encontra um grupo que tem muita diversidade, diferenças, dessas vivências históricas, quando você tem pessoas com perspectivas muito diferentes, aí dificulta essa afinidade para o planejamento coletivo. Eu procuro planejar minhas atividades em algo que seja significativo, tanto do ponto de vista de estar ligado à experiência dos alunos, como também ao conhecimento cultural que a gente tem.

Ao registrar a fala do professor Francisco, registro, também, minhas reflexões sobre dois pontos importantes, surgidos na nossa conversa. O primeiro trata da angústia de se ter tempo para trabalhar e estudar; o segundo diz respeito à questão da afinidade entre os pares, na busca coletiva de solução de conflitos.

Quanto à questão do tempo, está previsto o tempo de estudo no Projeto da Escola Plural, mas ele não é entendido como espaço de formação e, quando existe na rotina da escola, muitas

vezes, é ocupado por outras questões. Acontece, também, de o professor ficar sozinho no horário e não haver oportunidade de trocas entre os colegas de profissão. Isso não acontece porque não existe esse entendimento; é que, não há uma vivência de espaço na escola para o professor estudar sozinho, ou em grupo. Parece haver, no senso comum, que o professor não foi formado para ser reflexivo e pesquisador, que a metodologia que aprendeu, serve, via de regra, para reproduzir a didática e, como ser humano, foi tolhido do direito de questionar e de questionar-se. Esse modo de pensar leva o professor a entender que o ensino está adequado e que o problema é do aluno, que não aprende. Por isso, por que estudar e pesquisar?

O problema da afinidade tem raízes mais profundas. As dificuldades de mudança, ou seja, de congruência, de entendimento, de pensamento, de valores é grande, segundo Maturana (1998), e acontecem, porque cada um de nós incorporou um modo de viver que não é fácil mudar, pois cada pessoa já viveu de um determinado modo, quando a questão da mudança se apresenta. Como cada um de nós escuta a partir de si, a interpretação aparece, decorrente da organização e do resultado de uma história de interações recorrentes. Para que haja congruência na nova interação, e possível mudança de entendimento, é preciso que aceitemos o outro como um legítimo outro e vice-versa, o que caracterizaria uma relação social, não cultural. No espaço da escola, muitas vezes, confundimos as relações e acabamos por não estabelecer relações sociais, mas relações hierárquicas.

Outra professora, Astrid, de Português, formou-se há 20 anos em Letras, mas começou no magistério, antes de formar-se, pois havia feito o antigo Curso Normal. Quando nos conhecemos, tinha 29 anos de carreira, 19 anos na Rede Municipal de Ensino e 15 anos na Escola A.

– E a sua escolha pelo magistério, como é que surgiu? – pergunto-lhe.

– Talvez porque minha mãe seja professora também, sabe? Eu sempre gostei, e ela, naquela época, em que o pessoal falava: “Ah, não, você faz o magistério que tem emprego garantido”. Eu não fiz magistério para ter emprego garantido. Eu não vou ser demagoga a ponto de falar que eu não faço pelo dinheiro. É lógico que eu preciso dele, eu tenho dois filhos, tenho a minha vida, mas eu trabalho, porque eu amo o magistério, eu amo dar aula, sei que eu vou sentir muita falta, quando eu aposentar. E no atual momento, eu estou precisando dar uma parada.

Ela se lembra que começou, cedo, a trabalhar e acha que hoje em dia não vale à pena começar tão cedo. Lembro-me, então – é difícil não lembrar – que, antes, o Magistério tinha a ver

com a possibilidade de trabalho para a mulher e, agora, entre outros motivos, possibilita a ascensão da classe baixa ou, mesmo, dá *status*. Ainda, temos a escolha de uma profissão determinada pela influência familiar, ou, de alguém que é admirado.

– Você está pensando em se aposentar?

– Pensar desde os quarenta e dois anos, mas o governo, a cada hora inventa uma moda. Agora não são quarenta e oito mais, são cinquenta, quando vai aproximando a data de eu aposentar – acho que é por isso que ando um pouco assim, dá essa tristeza, sabe? Quando eu achei que fosse aposentar, com quarenta e dois anos, no auge da minha vida, eu ia retomar meus estudos, eu ia retomar a obtenção de novo título para fazer inglês, mexer com tradução, poder dar aula, até para cursinho, faculdade, essas coisas. Vou fazer quarenta e sete, esse ano. Aí eu aposentaria ano que vem. Já não vou mais. E já tem vinte e nove anos de efetivo, de contribuição previdenciária. Se eu for aposentar, mesmo com a idade que eles já falaram, que é cinquenta e cinco, vou contribuir com trinta e nove anos. E o que acontece? A gente vai desgastando, a gente vai ficando chata, vai se achando que é dona do pedaço e, sem querer, eu já chego, já mando, já falando, já impondo a maioria das vezes, não vou falar que é às vezes não, os meninos me acham muito brava, mas eu falo assim: “Eu não dou aula, enquanto o menino tiver pulando pela sala”. Nem que eu não dê aula naquele dia, mas o primeiro dia que você foi lá, na sala, foi o primeiro dia, também, que eu dei aula na turma. Você viu que eu não consegui dar nada, né? Agora, as outras aulas já foram diferentes. Eles já perceberam que eles é que vão perder. Ficam aqueles palhaços da turma que a gente pergunta, não sei nem se é certo chamá-los de palhaço, porque palhaço é uma profissão tão séria, né? Mas a gente pergunta as coisas e eles respondem coisa totalmente diferente para mostrar que está viajando, que não está nem aí para o que a gente está falando. Tem dia que eu lido com isso numa boa, eu entro na onda deles também. Mas tem dia também que é ó: “Tchau para vocês e tem ocorrência”. E eu não gosto muito de mandar menino pra fora não, sabe? Eu agüento até o fim. Mas com esses, agora, eu não vou me acabar não. Eles perderam completamente a educação.

– Mas, o que você acha que provocou essa mudança no comportamento dos alunos?

– É a família que está achando que é a escola que tem que educar, que tem que mostrar, que tem que respeitar as pessoas, então eu jogo isso na cara deles demais da conta, não sou eu que tenho que dar educação para eles, é uma questão de respeito, eles me dizem que eu não

mando nada, então eu falo: “Mando, aqui, quem manda sou eu, vocês vão sentar onde eu quiser que vocês assentem para minha aula poder render”. Que eles não são mais criança de ficar mandando. Eu falo: “Mas, aqui, na sala são, sim”. Aí começa aquele bate-boca e eu me acho muito autoritária. Eu falo que: “Eu mando mesmo!”. “Você não é minha mãe, você não manda em mim!”, respondem os alunos. Aí, tem hora que eu falo: “Graças a Deus, que eu não sou sua mãe! Se eu fosse sua mãe eu agiria de outro jeito”. Eu penso: “Que pena que não tem palmatória mais!”. Ô saudade dela!”. Nunca usei, nunca vi ninguém usando, mas devia ser bão demais. Mostro para eles como é que era antigamente, que o professor era um mestre, a sua mesa ficava até num tablado, acima do nível dos alunos, mas depois que a mulher explicou: “Isso era o que as pessoas falavam mas na verdade era para você ter uma visão melhor dos alunos”. Não no sentido de ser superior a eles.

– Você está falando do relacionamento com o aluno. Parece que, o que te preocupa é que a família joga a responsabilidade de educar os meninos para a escola. Você estava me contando a forma como você lida com eles. Você acha que, ao responder assim, você dá um exemplo, mostra como eles deveriam ser? Você está usando uma forma de educar, não é verdade?

– É. É, e ao mesmo tempo em que eu falo isso, eu me sinto culpada, às vezes. Porque a gente sabe do drama familiar desses meninos. Da maioria deles. Eles presenciam coisas do outro mundo, dormem tudo no mesmo quarto, é mãe com filho, filho com mãe, com pai, nesta parte sexual. Não tem respeito, pai chega bêbado, mãe chega bêbada, quando tem pai. Eu me lembro que, quando eu fiz o meu estágio, eu tinha que escolher um aluno para acompanhar, para fazer a data de nascimento dele até a atual, sete anos, porque eu peguei a primeira série. Agora, eu não me lembro mais dos nomes técnicos que a gente usava. A posição familiar dele, se era primeiro, segundo, terceiro filho, então eu entrevistando a menina perguntei: “Como é que chama seu pai?”. “Eu não tenho pai, não”. “Sua mãe mora com alguém?”. “Eu tenho pai de cortesia”. Eu menina com dezesseis anos nas costas! Eu perguntei para a minha mãe: “O que é pai de cortesia?” Mamãe era supervisora lá da escola. Ela falou que pai de cortesia era aquele homem que vai a mulher prostituta. Ele vai lá, e dá um agradinho para os meninos e chama pai de cortesia, é aquele pai da noite. Isso há vinte e nove anos atrás! Eu era aquela menina deslumbrada, achando que ia salvar o mundo, que ia ser aquela professora, que todo mundo gostaria, acabou que eu fiquei rancorosa comigo mesma e passo isso para os meninos.

– Esse seu jeito de conversar com eles, de mostrar como tem de ser a sala de aula, qual é a sua intenção, quando você fala com eles, por exemplo, você espera que eles te ouçam para poder começar?

– Não, a minha intenção é mostrar para eles que tudo tem o seu tempo, isso que estou falando é para o bem deles, eu não estou querendo simplesmente uma sala quieta, silenciosa, me ouvindo, tem que ter questionamento, mas com respeito, assim como eu devo respeitá-los, eles devem me respeitar a mim, eles não podem ir chegando e botando banca, achando que podem fazer o que quer, a gente sabe que isso é da idade, eu também fui adolescente, pode não parecer, mas fui, fui muito certinha, até certinha demais. Mas eu sei quais são as contradições que a gente passa e tudo, mostrar para eles que tudo tem seu tempo, tem seu lugar, tem sua hora.

– E você acha que esse jeito tem funcionado?

– Ah, não tem, tem. No frigar dos ovos, os meninos depois vêm procurar no final da oitava e falam comigo: “Ah, a gente, no princípio, achava que você era muito mandona, fazia até abaixo-assinado para você sair, mas a gente viu que você estava querendo era o nosso bem”. Puxa, não é que eu consegui meu objetivo mesmo? “Eu aprendi a gostar de Português por sua causa”. Porque a gente só vê, quando os meninos estão bocejando, é aquele tédio. Se eu vejo isso na sala, eu quase morro de tristeza. Aí, eu dou um jeito de apimentar a matéria, conversar, falar sabe? Para eles verem que é necessário também. Para o psicólogo, para o engenheiro, para o lixeiro, como qualquer coisa, o Português é fundamental.

A fala da Astrid impôs algumas considerações, que faço, somente agora, para não interromper o diálogo que tivemos, antes, com minhas reflexões. Como todo ser humano, o professor sente necessidade de mudar e buscar novos desafios. Ficar em um mesmo nível de ensino e espaço acaba por imobilizá-lo, por isso o desgaste. Por outro lado, um professor que se formou, há muito tempo, e que tem como ideal dar aula e progredir na profissão, guardou da formação uma grande dificuldade de lidar com as diferenças de geração e acaba por sair do lugar de educador. Ele não entende que tem que estudar para entender e ensinar a questão da disciplina, ou seja, as regras de convivência. Os alunos são adolescentes, estão buscando uma nova identidade e vivendo as angústias do luto do corpo de criança e da imagem dos pais idealizados. Eles estão tentando afirmar-se e, quando o professor os infantiliza, reagem de forma agressiva. Essas reflexões levam-me a considerar que o curso de preparação, do qual participou, forma o

professor para ser o explicador (mito) e então ele não precisa atualizar-se. Esse professor intuiu, com a vivência familiar e com os colegas de profissão, que sua função é instruir, e não, formar, o que acaba gerando uma atitude de queixa, quando não pode exercer seu papel e reage, de forma inconsciente, à situação vivenciada na sala de aula, saindo do seu lugar de educador. As questões imaginárias e as contra-transferências, do professor, não são trabalhadas, na sua formação inicial, nem na continuada.

A professora Renata, de Educação Física, formada pela UFMG, trabalha na Escola A, em dois turnos, está na coordenação do 3º ciclo e comenta o acompanhamento dos núcleos da Secretaria de Educação Municipal de Belo Horizonte (SMED) e o quanto isso ajuda a trabalhar com os alunos especiais na escola:

– E a gente sempre cobrou acompanhamentos de pessoas dos núcleos da SMED e da Regional, tentando analisar o processo desses meninos, acompanhando, às vezes, dentro da sala de aula. Eles vinham e faziam uma leitura com a escola. O Francisco, que é um menino que estava aqui na escola, eu estava na coordenação, ele tem microcefalia, então tinha pessoas que vinham, que analisavam o processo do Francisco e diziam: “Ó, o Francisco está no caminho, é esse, e isso, está tomando medicamento”. Isso nos ajuda a acompanhar esse processo e fazer encaminhamentos. O caso do Paulo Roberto, da tarde, os médicos estavam com a gente, nós passamos por várias semanas, com encontros com o pessoal do Centro Psicopedagógico da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (FHEMIG) e eles nos ajudando. É, até perguntas nossas, de como é que esse menino pensa, eles explicavam. Entendemos que com a necessidade auditiva do aluno, há uma mudança no processo como ele associa as coisas e a gente não sabia. O Tiago, por exemplo, precisa sentar na frente e tal, essas coisas práticas. Entender que aquela letra do Tiago não é à-toa. O caso do Daniel no, ano passado. Ele precisa de um texto específico, nunca deu conta exatamente do que a gente queria dele, mas eu acho que a gente idealizava demais algumas coisas.

É uma ilusão do professor, pensar que o saber do especialista irá resolver o problema de ensino do aluno, que está fora do padrão desejado por ele. Os cursos de formação inicial e continuada podem auxiliá-lo a pensar alternativas de ensino, mas é o compromisso e a reflexão sobre a sua prática que darão luz ao processo de ensino e aprendizagem. Temos muitas experiências em salas de aula, que atestam que o compromisso, associado à criatividade do

professor, resolveram problemas, que a princípio pareciam sem solução. Lembro-me do grupo de professores da Escola C que recebeu no início do 3º ciclo, um aluno com deficiência mental, que vinha de escola especial e que sabia contar até 15 e decodificar palavras. Durante os dois primeiros meses, os professores preocuparam-se em comparar o desempenho dele com os dos outros colegas. A preocupação de como ensinar o aluno, junto com os demais da sala, levou esses professores a deslocarem a preocupação com a diferença do desempenho dele, em relação à turma para a participação desse aluno com deficiência mental nas atividades propostas. A professora de Português criou a solução de passar a ler em dupla os textos que dava na sala. Ela tirava xerox, ou dava mais tempo para que o aluno tivesse a matéria no caderno. Com dois meses de aula, segundo a acompanhante da escola, o aluno com deficiência mental tinha aprendido o que ele não aprendeu em todos os anos na escola especial.

Os professores pensam que precisam ser especialistas para ensinar aluno com deficiência, e isso os impede de entender que devem ensinar a qualquer aluno.

O professor Pedro, de Matemática, comenta que faltam pessoas com qualificação, que possam ajudar nos trabalhos:

– A questão da alfabetização também é um problema. Nós temos pessoas trabalhando, alfabetizadores, que estão trabalhando em diversos ciclos, o trabalho vem lento e extrapola nossa formação. Nós não somos alfabetizadores e sabemos que a questão da alfabetização é um trabalho específico, precisa de um profissional especialista nisto para orientar os trabalhos. Então essa é uma das demandas na qual há uma discussão e há uma tentativa de resolução do problema, porque um aluno com um problema de alfabetização no 3º ciclo com certeza é um problema para todas as outras disciplinas, porque ele não dá conta de ler, interpretar e redigir. Pensando na Matemática, se a questão da alfabetização é uma coisa pioneira, nós enfrentamos obstáculos ainda maiores em relação ao ensino dessa disciplina. Não temos o profissional qualificado para orientar os professores de Matemática, as formas e metodologias para trabalhar com o aluno de necessidades especiais. Então eu acho que a caminhada é muito deficiente em relação à necessidade. Se for olhar, há momentos de inclusão. Eu tenho muita dificuldade de discutir isso, porque eu vejo momentos onde está sendo feito um trabalho em que o aluno tem condição de poder avançar. Há momentos! E há momentos onde nós nos sentimos impotentes e sem um instrumental para poder fazer caminhar. Por exemplo: Eu tenho um aluno no 3º ciclo, do turno da

1. “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (JACOTOT apresentado por RANCIÈRE, 2002: 31).

tarde, que tem certa questão especial de aprendizado detectado até por profissionais da área de saúde, mas não tenho nenhuma orientação de como trabalhar com ele. Então, de onde eu vou tirar essa condição se não temos alguém para ajudar na questão da formação. Então é uma questão complicada. Algumas situações nós nos sentimos impotentes diante delas. Fico vendo que tem atividades que são oferecidas, não promovem o aprendizado de todos. Há a dificuldade na questão da formação do professor, na questão da estrutura da organização do ensino, a questão do número de alunos e outras que impedem a inclusão. O que sobressai mais são estes alunos, estes que têm uma questão mais diferenciada na aprendizagem dentro da sala de aula. A atividade única oferecida para um grupo, cada indivíduo vai ter sua resposta e também ele vai ter aquela caminhada, o trabalho diferenciado, seriam momentos mais específicos no qual você estaria direcionando as questões mais específicas daquela demanda. As atividades são propostas. O grupo que tem condição de ir mais à frente, vai. Aquele aluno que a gente vê que tem uma dificuldade, às vezes se vê uma caminhada. Eu acho que a escola promove estas atividades para todos os alunos, quando nós conseguimos dentro do grupo de professores uma organização, uma interação e pensamos no coletivo, propostas de atividades.

O professor parte do princípio de que o aluno precisa de um mestre explicador, nesse caso um **especialista** 1, que acabará por embrutecê-lo em vez de emancipá-lo. Eu diria, também, que o próprio professor pede um mestre explicador, que lhe mostre o que tem de fazer, em vez de aprender por si mesmo.

Os professores esperam ser instruídos a como ensinar os alunos “diferentes” na sala de aula. Assim, concebem a formação como um curso de graduação, especialização ou de extensão e acreditam que, se tiveram aulas sobre etiologia, prognóstico das deficiências e dificuldades de aprendizagem e de métodos e técnicas específicas para a aprendizagem desses alunos, estarão preparados.

Os professores entendem atividade diversificada como uma atividade diferenciada para o aluno diferente. O trabalho diversificado deveria ser uma oportunidade para todos os alunos aprenderem, de forma variada, o que muitas vezes só é trabalhado de um jeito na sala de aula. Normalmente, os professores transmitem o conteúdo e pedem que os alunos repitam. Atividades diversificadas trabalhariam as diferentes linguagens e, de formas variadas, o mesmo conteúdo, dando oportunidade para que todos os alunos possam reconstruir o conhecimento. Atividades

diferenciadas acabam por discriminar os alunos, que aprendem, de modo diferente do que é esperado pela escola, daquele outro aluno que se adapta a ela. A atividade diversificada dá autonomia ao aluno de fazer a escolha do trabalho que melhor ajusta a seus interesses e, portanto, propicia a aprendizagem.

A bibliotecária Lílian, acha que ter um bibliotecário na escola “É fundamental para desenvolver o prazer e o hábito de leitura”:

– Porque fica aquela coisa amadora, as pessoas acham que vai fazer daquele jeito ou do outro jeito, vai na tentativa de achar soluções e acaba a coisa vai ficando sem método, vai fazendo organizações precárias nos espaços.

A formação específica na educação possibilita o professor saber mais sobre o conteúdo, mas não, a ensinar de forma a contextualizar, o que deveria ensinar.

Todos esses professores, e os que ouvi durante esses anos da pesquisa, mostram a importância das formações inicial e continuada, mas consideram-nas insuficientes para resolver todos os problemas que o professor enfrenta na sala de aula. Pensando na complexidade da questão, lembrei-me que, um dia, na sala de aula do 3º ciclo da Escola A, a aluna Ingrid me perguntou o que, mesmo, eu estava fazendo ali. Ela pensava que eu estava estudando para ser professora. Expliquei-lhe que não, e que eu já era professora, que estava fazendo uma pesquisa. Ela me perguntou se eu tinha dificuldade e, por isso, estava estudando. Disse-lhe que eu tenho dificuldade porque não sei tudo, mas que eu estudava porque queria saber mais, mas também se pode estudar para ganhar mais. Então ela me perguntou por que outros professores não faziam pesquisa também. Respondi-lhe que alguns fazem, outros não.

Entendo que a pesquisa acadêmica é diferente da pesquisa que um professor deve realizar na sua sala de aula. Uma relação analítica com a ação pedagógica deve tornar-se um *habitus*, independentemente, dos obstáculos ou decepções encontradas na profissão. Só assim o professor passa a fazer parte e encontra a solução para os problemas, que não estão nos livros e nem podem ser resolvidos, apenas, com a ajuda dos saberes teóricos e didáticos (DEWEY, 1959; SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2002).

Compreendemos as dificuldades de professores que, em sua maioria, não estudaram em uma escola que propusesse a ação e a reflexão como eixo do ensino, e nem foram formados para ser profissionais reflexivos, que soubessem lidar com a incerteza e o novo, lidar com o aluno

diferente na sala de aula. As questões levantadas acima, levam-nos a refletir sobre as propostas contidas no Núcleo de Inclusão Escolar da pessoa com Deficiência da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte da Gerência de Coordenação Político Pedagógica e de Formação (GCPF).

A GCPF começou a funcionar em 2005 e é responsável pelos serviços e cursos, e pela organização das diretrizes político-educacionais da SMED. Antes, existiam o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), responsável pela formação dos professores e a Gerência de Coordenação Político-pedagógica (GCPP), que cuidava das diretrizes políticas.

Escolhemos ouvir a GCPF, e não os outros núcleos, porque a maior dificuldade apresentada pelos professores era em relação aos alunos com deficiências ou transtornos gerais do desenvolvimento.

O Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência representa um dos instrumentos da Política Pedagógica para garantia da escola como “direito para todos”. Esse núcleo tem como função propor e coordenar as estratégias de inclusão escolar das pessoas com deficiência, síndromes, transtornos invasivos do desenvolvimento (autismo e quadros, dentro do espectro autista) e altas habilidades.

Se, uma escola para todos, é uma política da Secretaria, por que criar núcleos? Só agimos se separarmos, ou seja, se identificarmos um conjunto de ações como atribuição de um grupo? Dividimos esforços quando a ação tem que ser coletiva? Isso dá resultado? O próprio Núcleo escreve que não podem fragmentar o aluno, mas a organização do núcleo não é fragmentada?

Mais paradoxal, ainda, é ter um Núcleo que regula a ação pedagógica das escolas, quando essas é que deveriam regular sua própria ação. A estrutura organizacional da rede parece buscar o controle da produtividade do professor, do aluno e do ideário da proposta da Escola Plural.

A ideia de ter um núcleo da pessoa com deficiência reforça a ideia existente de que inclusão escolar significa a escola ter alunos com deficiência. A inclusão vê a diferença como algo que “não contém” e, não, como algo que “contém”. Incluir **não é** tratar a diferença como *diversidade* cultural, que parte do pressuposto de que a “natureza” humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente, que todas devem ser respeitadas ou toleradas, e por isso, deve haver vários núcleos para representar cada grupo em qualquer organização social.

2. Uma proposta de reinvenção da formação baseada em quatro teses, propõe:

- a) valorizar a formação centrada nos contextos educativos de onde decorre a atividade profissional;
- b) quebrar o isolamento dos professores, mediante comunidades de aprendentes;
- c) mostrar estruturas de qualidade no nível da gestão, coordenação, acompanhamento e auto-avaliação da formação...;
- d) divulgar experiências de sucesso em nível da formação contínua de professores (CACHAPUZ, 2003).

Incluir é entender que o outro é diferente e que se constitui numa relação de poder, que produz a identidade e a diferença. O outro é sempre uma outridade e, jamais, irá enquadrar-se em qualquer categoria.

De acordo com o Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência, até 2003, as discussões nas escolas, a respeito dos diversos aspectos da política pedagógica, tratavam das demandas das escolas ou de formações com características de rede de trocas e cursos, formatados com base na necessidade de aperfeiçoamento, observados pela equipe ou apontados pelas escolas.

Em 2003, o CAPE reestruturou as estratégias de trabalho. Sua equipe passou a constituir referências por escola, executando uma gestão da política pedagógica e da formação dos professores em um formato chamado **acompanhamento** 2. Esse formato de trabalho, também, foi assumido pelas Equipes Pedagógicas das Gerências Regionais de Educação, criadas naquele ano.

As equipes de gestão passam a estar na escola, sistematicamente agora, de forma independente da demanda explicitada pela escola. Uma vez lá, as ações são de discussões do funcionamento, da proposta pedagógica e da organização dos tempos e dos espaços. Por meio dessas ações, busca-se a implementação da política pedagógica na escola, que constitua uma das estratégias de formação dos seus coletivos. Ainda assim, permanecem ações de formação centralizadas ou regionalizadas, por representação das escolas.

Em 2004, as escolas passaram a receber subvenção para Projeto de Ação Pedagógica, e elaboram projetos a partir de sua comunidade, dos processos pedagógicos vivenciados pelos professores e alunos. O foco devem ser os sujeitos educandos e o aprimoramento do trabalho pedagógico. Essa subvenção continua sendo depositada e, uma das possibilidades de utilização tem sido contratação de assessoria para formação docente.

Entre os anos de 2003 e 2004, foram realizados processos de formação, com assessorias externas, para subsidiar as discussões do Conselho Municipal de Educação e dar suporte à elaboração do Parecer nº 060/04 sobre a educação inclusiva (Bases legais, direitos das pessoas com deficiência, educação especial e Ensino Fundamental).

Em 2004, foi desenvolvido um processo de formação das equipes das salas de recursos, com o objetivo de proporcionar discussões acerca do reordenamento do trabalho desenvolvido por esses equipamentos. As salas de recursos tinham como objetivo, desde a sua criação, pela

3 “Há uma dualidade de sentidos existente na organização e na manutenção de tais instituições especializadas: de um lado, a imagem difundida de que elas existiriam para proteger e preparar as pessoas, com deficiência, para uma futura integração no ambiente social; de outro, a ideologia camuflada de atendimento, aos interesses da sociedade dos normais, de identificação e isolamento dos desviantes. No primeiro caso, o sentido do discurso é explícito, enquanto no segundo caso, o sentido não está aparente, mas escamoteado por uma prática difundida como boa e necessária, principalmente, para as pessoas com deficiência ali atendidas.

A normalização visa a tornar acessível às pessoas, socialmente, desvalorizadas as condições e os modelos de vida análogos aos que são disponíveis, de um modo geral, ao conjunto de pessoas de uma determinada sociedade, desconsiderando-se suas identidades” (MARQUES, 1994).

Resolução de 01/92 da SMED¹⁷, a integração do aluno com deficiência no ensino comum, e constitui uma modalidade de serviço do Ensino Especial localizada em uma escola-pólo.

Refletindo sobre esse serviço, a equipe chegou à conclusão de que o serviço visava **equiparar** as pessoas com deficiência, a um determinado padrão aceito pela escola, contrário à proposta da Escola Plural, que pressupõe que é a escola que deve estruturar-se para assegurar a inserção de todos, no seu espaço. Além disso, o atendimento realizado, em nível individual e sem diálogo, não contemplava toda a demanda da escola nem atendia à de formação dos educadores. O processo, a avaliação da realidade das escolas e as discussões em torno do parecer culminaram no encerramento do atendimento em salas de recursos, de alunos com deficiências e transtorno global do desenvolvimento, bem com de muitos alunos com dificuldades na aprendizagem. Por essa razão, criou-se a Equipe de Apoio à Inclusão, por meio da Resolução SMED Nº 001/2004, que compõe as Equipes Pedagógicas das Gerências Regionais de Educação, e tem como objetivo acompanhar a inclusão dos alunos com deficiência. O trabalho é desenvolvido de forma articulada com o Núcleo de Inclusão Escolar, de modo a subsidiar a proposição de estratégias de atendimento educacional. Assim, atuam na escola, a Equipe de Apoio à Inclusão e a Equipe Pedagógica, que são responsáveis por orientar a escola em relação às questões administrativas e pedagógicas.

Em 2005, criou-se e começou o processo de seleção e formação para os componentes da Equipe de Apoio à Inclusão, pelo Núcleo de Inclusão.

Os Acompanhantes da Equipe Pedagógica das Gerências Regionais de Educação (GEREDS e GCPF) têm como objetivo implementar as diretrizes da política pedagógica do município, garantindo que a escola seja para todos, onde todos aprendam, participem, exercitem a cidadania e se desenvolvam, de acordo com as potencialidades de cada um, estando todos juntos.

Segundo o Núcleo de Inclusão, no cotidiano das escolas da rede municipal, hoje em dia, perpassa a educação das crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos com deficiência. Em todas as escolas encontram-se pessoas com deficiência. Sendo assim, os sujeitos não poderiam ser segmentados, ou seja, ter marcadas suas identidades, e cada Núcleo do GCPF iria trabalhar uma questão referente ao direito de acesso e permanência das pessoas nas escolas. Daí a

¹⁷ A base legal dessa resolução funda-se em dispositivo das Constituições Federal e Estadual a partir da resolução No. 213/75/CEE e na Lei Nº 3908 de 07 de setembro de 1982.

4. No quadro teórico, as referências da formação continuada devem estar alicerçadas sobre três pilares: construtivismo, reflexão e comunidade. Nessa perspectiva, percebe-se, também, a dificuldade dos sistemas educativos em articular tal quadro de referências teóricas às práticas de formação relevantes para os professores.

As estratégias de formação continuada permanecem marcadas pelo academismo, no qual se valoriza a aquisição, e não a construção do saber, pelos professores. Dessa forma, o que está em jogo é o que está por trás dessa lógica de formação de professores (CACHAPUZ, 2003).

fundamental importância de se ampliarem as discussões em fóruns internos, de modo a garantir que todos compartilhem das concepções, que permeiam a educação dos alunos.

O Núcleo de Inclusão oferece, todos os anos, curso de formação **permanente 4**, conforme programação que se segue:

- de formação de estagiários, que atuam nas turmas em 2005-2006 (É esse o conteúdo?: Direito à educação, as atribuições do estagiário, discussões e trocas de experiência, orientações para o trabalho);
- sobre LIBRAS, oferecido sistematicamente aos professores da RME em 2005/2006;
- de formação dos Educadores Infantis recém-nomeados em 2006;
- de formação de Educadores e Professores da RME nos temas relativos à inclusão escolar com turmas que receberam educandos com autismo e alterações motoras,
- financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em 2006;
- sobre o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade do MEC em 2004/2005/2006/2007 e
- sobre alteração motora – ações com parceria da Rede Sarah e Associação Mineira de Reabilitação nas escolas.

Nos anos de 2006 e 2007, foram criadas as Frentes de Trabalho, que se iniciam com os componentes do Núcleo de Inclusão, dividindo-se em referências por deficiência. Cada referência iniciou o trabalho de observação na escola e a orientação de alguns alunos incluídos em suas turmas. Esse trabalho seria mais pontual, mais próximo e com apoio de assessorias externas, como num estudo de caso, acrescido de intervenções, avaliações, etc. As assessorias externas atuavam na formação das equipes de acompanhamento, da escola e dos componentes do Núcleo.

Os objetivos iniciais, dessas frentes de trabalho, era conhecer e entender mais profundamente a situação, as limitações e as possibilidades da prática pedagógica, pensada para alunos com deficiência, que estão estudando nas turmas de alunos sem necessidades especiais. A seguir, a pesquisa das Frentes de Trabalho passou a registrar os avanços educacionais, planejar estratégias políticas, ações de formação para a RMEBH, planejar o atendimento educacional especializado e publicar o trabalho, com amplo acesso aos professores da rede municipal de ensino. O que levou a RMEBH a adotar essa estratégia foi a necessidade de dar conta da demanda do "despreparo" de todos os componentes da equipe, na construção da Escola Plural, que pudesse assegurar às crianças e aos adolescentes o direito à educação de qualidade.

Aos poucos, com a socialização e formação das equipes de apoio, as Frentes de Trabalho ganharam novas abrangências de modo a buscar soluções para as questões de:

a) Alterações motoras

No ano de 2007 foi desenvolvida ação em parceria com Vânia Loureiro, pedagoga da Rede Sarah de Hospitais, em Belo Horizonte. Com essa parceria, foram acompanhados os processos educacionais de alunos com paralisia cerebral, com quadro de quadriplegia e alterações da fala da Rede Municipal de ensino, buscando-se a qualificação das ações pedagógicas dos professores das escolas municipais de Belo Horizonte e a reversão de conhecimentos para a formação de professores que trabalham com alunos que apresentem alterações motoras.

A frente responsável por esse trabalho pretende levantar, também, junto à Rede Sarah de Hospitais e Associação Mineira de Reabilitação, as necessidades materiais, de tecnologias assistivas e de adaptação de recursos para os alunos da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte. Os conhecimentos adquiridos ao longo de 2007, nas escolas acompanhadas, foram registrados e deverão ser publicados, visando a contribuir para a formação de professores, que venham a trabalhar com alunos com as mesmas necessidades.

b) Deficiência mental e Síndrome de Down

A Frente de Trabalho, responsável pelo acompanhamento dos processos educacionais de alunos com deficiência mental, incluídos na Rede Municipal, visam à garantia do acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento integral de crianças, que apresentam essas diferenças. Essa ação deverá subsidiar as de formação dos professores e proposições políticas para implementação de estratégias a ela pertinentes.

c) Deficiência auditiva e surdez

No ano de 2006, foram desenvolvidos estudos e ações de formação de professores de Português, que subsidiaram a continuidade do trabalho em 2007, e visam à garantia de formação de qualidade para alunos e professores. Os estudos desenvolvidos foram publicados, para amplo acesso dos professores e educadores da Rede Municipal de ensino.

No ano de 2007, foram desenvolvidas ações de monitoramento da alfabetização e letramento dos alunos surdos, que envolvem a aquisição da escrita em língua portuguesa no processo pedagógico dos alunos surdos da Rede Municipal.

Também, houve o acompanhamento dos processos educacionais de alunos surdos em

idade de educação infantil, visando ao acesso aos objetivos formadores dessa etapa educacional.

d) Cegueira e baixa visão

A Frente de Trabalho responsável pela inclusão de alunos cegos ou com baixa visão, realiza ação conjunta à Gerência de Coordenação do Centro de Apoio Pedagógico às pessoas cegas e com baixa visão (GCCAP).

Ao longo dos anos, algumas escolas da Rede Municipal tiveram oportunidade de receber alunos cegos em suas turmas, que já utilizavam o código Braille de leitura e escrita. Entretanto, em 2005, tiveram a oportunidade de receber, no 1º ciclo do Ensino Fundamental, crianças cegas, não alfabetizadas, que vivenciariam a primeira escola e não conheciam a materialidade e o funcionamento da escrita e leitura Braille. Nessa ocasião, foi implementado o Projeto de Alfabetização e Letramento de estudantes cegos na Rede Municipal. Esse projeto organiza-se com ações articuladas da GCCAP e Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência (SMED). O objetivo dessas ações é formar professores para a alfabetização e letramento, em sala de aula, incluindo o aluno cego nas atividades coletivas; proporcionar a apropriação do Código Braille pelo aluno, em turno diferente ao da escola; oferecer formação sistemática aos professores alfabetizadores das turmas dos alunos cegos e orientar as famílias desses alunos.

Atualmente, a Rede tem recebido e acompanhado crianças cegas ou com baixa visão na Educação Infantil. Essa ação visa a acumular conhecimento das necessidades dessas crianças para que elas tenham acesso aos aspectos formadores dessa etapa da educação. A partir das observações e do conhecimento construídos, nesses acompanhamentos, serão propostas estratégias sobre materialidade e planejamento pedagógico para toda a Rede Municipal.

Em 2007, foram desenvolvidas ações de formação para professores e educadores da RME, envolvendo o código Braille, o uso de Soroban, a inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão.

e) Autismo e Síndromes

No ano de 2006, professores e educadores da RMEBH, que atuam com turmas, em que estão incluídos alunos com autismo, tiveram a oportunidade de realizar um curso de 40 horas sobre autismo e inclusão escolar, com subvenção do FNDE e a participação de formadores qualificados. Algumas das escolas, que receberam alunos com autismo e síndromes raras, foram acompanhadas por assessoria externa de profissional capacitado, e o conhecimento construído

com os professores foi publicado, para amplo acesso na RMEBH, visando a contribuir para as intervenções pedagógicas nas escolas que receberem, ou que já estão com esses alunos.

Em 2007, houve continuidade dessas ações e de novas oportunidades para formação de professores, educadores e equipes de acompanhamento às escolas (Equipe de Apoio à Inclusão/GERED e SMED).

O que acabo de contar, estava escrito nos textos publicados pela RMEBH, que consultei. Entretanto, revendo as anotações que fiz no meu caderno, não posso deixar de relacionar essas informações com o que escutei dos professores da Escola A. Tenho que retornar a essas conversas. Há muitas indagações surgidas dessas leituras e, que, ao longo deste trabalho procurarei responder. Vamos a elas:

Por que tirar, dessas escolas, a possibilidade de gerirem a formação de seus professores, a partir das suas necessidades e interesses, e substituí-la por um acompanhamento? Seria por acreditar que a escola não é capaz de fazê-lo? O processo para a autonomia da escola não poderia ser conduzida de outra forma? Será que o acompanhamento está ajudando a escola a pensar, de forma mais crítica, a produção da diferença na prática escolar? O acompanhamento ajuda a escola a pensar, ou dá respostas prontas? Os cursos, propostos, propõem sensibilizar o professor para o ensino do aluno com deficiência? Os encontros propõem uma análise da prática desse professor?

Em síntese, o desafio da formação docente não se restringe, apenas, ao ato de o professor capacitar-se e ser reflexivo, mas é uma responsabilidade de todos os elementos envolvidos na complexidade da formação. É preciso que haja verdadeira intenção das autoridades competentes para a elaboração de Políticas Públicas, para o investimento na formação docente, que não tenha como base a lógica economicista e racionalista, mas a lógica humanística, em torno do eixo comum da inclusão.

Tudo o que foi escutado dos professores e no Núcleo de Inclusão da SMEDBH reforçou a ideia do que os teóricos (LIBÂNEO, 1998) apontam como importante para a formação de professores, porque não há mudança educacional, ou proposta pedagógica, sem professores. Todos os autores apontam que, para que exista a escola com a qual sonhamos, são necessários universidades e cursos de formação de professores para o magistério, que proponham a possibilidade de formação de um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais e dos meios de

comunicação. Acreditamos que, só assim, é possível assegurar a todos os alunos uma formação cultural e científica possível a uma vida profissional e cidadã, que possibilite uma relação autônoma, crítica e construtiva.

Uma formação, nos moldes que propõe a RMEBH, não nos parece suficiente para resgatar a profissionalidade (LIBÂNEO, 1998) do professor e reconfigurar as características de sua profissão, na busca da identidade profissional. Há muitas outras tarefas pela frente. É preciso fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e melhores condições de trabalho, ampliar o leque de ação dos sindicatos, e nele envolver, a luta por uma formação de qualidade, o intercâmbio entre formação inicial e continuada de modo que, os futuros professores possam nutrir-se de demandas práticas e teóricas exigidas pelo exercício da profissão (LIBÂNEO, 1998).

Segundo Moreira (1994) e Demo (1995), a formação do professor está na educação pela pesquisa. Entendemos, no entanto, que a pesquisa na sala de aula difere da pesquisa acadêmica. A formação não deve ser forjada por intermédio de treinamentos, mas, em cursos mais longos, que ofereçam oportunidades concretas de reconstrução da competência, por meio dos quais seja possível praticar o questionamento reconstrutivo (pensar, questionar, fundamentar e entender o conhecimento no seu aspecto sempre provisório) e teorizar práticas. Cabe ao professor universitário ajudar a refletir sobre a educação. É, pois necessário, resolver, definitivamente, o problema do profissional de educação no sentido da valorização socioeconômica e da reconstrução da competência (DEMO, 1995).

A história, sobre a formação e as pesquisas a ela relacionadas, aponta mudança na estrutura da formação de professores. Repete-se, no entanto, o sentido, ou seja, formação técnica, concepção de educação bancária, e os mesmos problemas permanecem: rigidez curricular, metodologia tradicional dos cursos de formação, desligamento da prática, modelo de treinamento dos cursos de formação continuada, críticas depreciativas à profissão de professor, além da falta de uma política séria de formação das redes públicas. Essa repetição funciona como obstáculo a uma formação mais adequada e comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Temos que buscar respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino, o que supõe levar em conta os novos paradigmas de produção do conhecimento e subordiná-los a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino.

5. RECEITA PARA O DIA-A-DIA DA SALA DE AULA NA ESCOLA

Elaborado por Rosa Maria Corrêa

Ingredientes:

1. Professor, que acredite e aposte na capacidade dos alunos, e que goste de trabalhar com eles e por eles;
2. Professor que enxergue e valorize o conhecimento e a produção dos alunos;
3. Alunos com diferentes vivências, conhecimentos e desejos;
4. Uma boa porção de diálogo e imaginação.

Ingredientes opcionais:

Carteiras, quadro, giz, papel, lápis, caderno, vídeo, TV, computador, livros, data show, retro-projetor, etc.

Modo de fazer:

Leve para sala, atividades que tenham sentido e significado para os alunos e cuide que todos possam participar;

2. Promova com as atividades: trabalho em grupo, interações, discussão e criação;
3. Discuta e organize com os alunos tempo para realização das atividades e apresentação dos resultados obtidos para a turma toda;
4. Realize avaliação e auto-avaliação das apresentações de cada um, ou do grupo, sem que haja comentários depreciativos;
5. Que ao final da atividade os alunos sejam incentivados a criar outras soluções que eles avaliem como melhor ou mais criativa.

Dicas:

- Para que esta receita não desande, trabalhe para ter uma equipe, e não um amontoado de pessoas na sala.
- Coloque uma pitada de amor e outra de limite.
- Recheie tudo com respeito mútuo.

Desse modo, o caminho nos parece (1) ter como norte uma concepção da formação do professor crítico-reflexivo, entendendo a prática como referência da teoria e a teoria como nutriente da prática de melhor qualidade; (2) adotar a investigação como uma das abordagens metodológicas orientadoras da formação, numa perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem e (3) criar competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, que permitam ao professor ir além das responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe, que trabalha conjuntamente, discute no grupo suas concepções, práticas e experiências e adota o projeto pedagógico como elemento norteador.

Uma formação de professor inicial ou continuada, que tenha como perspectiva a inclusão, provoca o professor a buscar respostas aos desafios que sua prática coloca e, não, a esperar uma **receita pronta**. Uma prática inclusiva propõe o confronto com as diferenças, que não é resolvido de fora para dentro, porque a resposta implica em abrir mão do “ideal” dos nossos sonhos de perfeição como professor, e por isso, nos angustiamos. O que nos angustia não é a falta no outro, mas a nossa própria. O outro, diferente de mim, funciona como espelho e me faz ver a própria imperfeição e a incompletude.

Precisamos desconstruir nosso ideal imaginário de escola, professor e aluno, porque, se não o fizermos, continuaremos a equivaler diferença com inferioridade, como forma de nos defendermos de nós mesmos. Se os cursos (inicial e de formação continuada) continuarem a preparar os professores para reproduzir técnicas e ter sucesso, esses profissionais se frustrarão, diante da diferença, que mostra o insucesso, e o professor, então, sente-se despreparado e projeta o problema nos alunos. A desconstrução dessa equivalência só será possível se a escola conviver

6. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 01/2008, Programa Incluir: igualdade de oportunidade e direito à universidade (SESu); Educação Inclusiva: direito a diversidade (SEESP); Projeto Educar na Diversidade (SEESP); Programa Diversidade e Inclusão (SECAD). Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/>

7. Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa; Projeto Incluir.
Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>

com o diferente, o outro que não sou eu. Podem ir profissionais especializados em raça, deficiência, transtorno global do desenvolvimento e quantas outras categorias criarmos para enquadrar o outro, mas não para dar receitas ou impor soluções. A escola e os professores, ao lidarem com a sua falta e não quererem encobri-la, assumem sua diferença na formação e enfrentam o desafio para ensinar melhor, tal como o aluno enfrenta o desafio para aprender melhor.

Inspirada nas ideias de Moreira (2002) o que neutraliza a relação de indecifração diante do outro é a nossa tentativa de catequização ou tradução do outro. Os professores são domesticados na sua formação para domesticar depois. Eles aprendem que são capazes de domesticar, têm até certificado, mas quando entram em contato com o aluno, essa identidade fica ameaçada, na medida em que o aluno não responde conforme à sua idealização. Os professores, então, têm várias saídas diante do outro: colonizá-lo, ao acreditar que o aluno aprendeu o que ensinaram e, se se tratar de um aluno com deficiência, transferi-lo para um especialista; traduzi-lo, ao tentar aproximar o conteúdo ensinado do aluno, facilitando, diferenciando o ensino e, ao relacionarem-se com o outro na sua outridade, reconhecer que o outro guarda sempre algo de indecifrável. Por fim, reconhecer a necessidade que o aluno tem de se apropriar, a seu modo, do que lhe é oferecido e de o professor aprender com os seus alunos. Esse último jeito é o que nos parece ser a forma de relacionar-se com o outro, que a inclusão exige.

CAP. 2 In-clusão

Nos últimos tempos, a discussão do tema inclusão vem tomando corpo nas escolas e nas redes de ensino brasileiras, o que pode ser verificado, inclusive, nas ações do Ministério da Educação, que lançou política e **programas** ⁶ específicos para promover a inclusão. Também as redes de ensino do estado de **Minas Gerais** ⁷ e do município de Belo Horizonte organizaram-se para promover o acesso e, principalmente, a permanência de alunos com deficiência nas escolas. Vê-se, ainda, que especialistas em inclusão são convidados para discutir a situação desses alunos nas escolas, professores promovem palestras sobre o tema e delas participam. Em todos os meios de comunicação o tema tem sido debatido.

8. Aqui, utilizamos o termo entre aspas, por partir do princípio de que todos somos diferentes e é isso que nos iguala, mas parece que os professores falam do aluno incluso como aquele que é diferente, que não corresponde às suas expectativas. Tomaz Tadeu da Silva (2004) nos alerta, nesses casos, para a diferença, como aquilo que o outro é, em oposição à identidade, aquilo que eu sou, passa simplesmente a existir e é naturalizado. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nessa perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. Não há nenhum questionamento sobre a produção da identidade e da diferença:

“Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinantes. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto identidade quanto diferença (compreendida como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença - compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação” (SILVA, 2004).

9. Encontramos dois entendimentos sobre esse atendimento especial. Um, ancorado no paradigma da integração, tal como expresso nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001e), que propõe a escolaridade, para alunos com deficiências ou outras diferenças, separada dos demais alunos em escola ou classe especial com um currículo adaptado. O outro, ancorado no paradigma da inclusão, como entende a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que entende como complementar à formação do aluno de modo que este tenha ultrapassado as barreiras que a deficiência impõe ao desempenho escolar. Esse atendimento estende-se ao aluno em sala de aula, mas não diz respeito ao apoio às atividades curriculares. O professor especializado acompanha o aluno no uso de recursos, que facilitam sua aprendizagem do conteúdo ministrado para toda a turma. É, portanto, um atendimento educacional, e não de saúde, que ajuda os alunos com deficiência a ter acesso a outros recursos para ler, escrever e se comunicar com os colegas para poderem participar de todas as atividades propostas na escola comum. Exemplos: a aprendizagem do Braille, Soroban, LIBRAS, Tadoma, informática adaptada, comunicação alternativa e tecnologia assistiva.

No cotidiano escolar, ouve-se falar do “**aluno incluído**” 8, “aluno inclusivo” ou “aluno incluído”. E, entre esses comentários, estão os de professores que se dizem despreparados para a prática da inclusão, os quais, ainda afirmam que, além da dificuldade com o aluno incluído, também, não sabem lidar com os alunos que não aprendem, com os que conversam muito e com os irreverentes, fazendo-os sentirem-se como se não fossem ouvidos por nenhum desses alunos, mesmo que cheguem a gritar!

Vendo, ouvindo e sentindo todo esse movimento, participando dele e percebendo uma grande confusão conceitual, indaguei-me sobre o que estamos chamando de inclusão e sobre quem é esse aluno incluído.

Para ilustrar essa situação, relato e teço comentários sobre (a) conversas que ocorreram na Escola A, turno da manhã, 3º ciclo, durante intervalos de aula; (b) um e-mail da professora Conceição, profissional da rede municipal de Belo Horizonte; (c) o Projeto Político Pedagógico da Escola B; (d) uma conversa com a diretora da Escola C e (e) apresento a minha opinião. Nesse material, pude recolher muitos olhares diferentes sobre a inclusão.

Esses olhares têm a ver com as experiências escolares desses professores, o que não poderia ser diferente, pois é a partir dos seus esquemas cognitivos que o professor irá atribuir significado ao que está ao seu redor (PIAGET, 1976; VYGOTSKY, 1979). Esses esquemas foram construídos pela linguagem e pela experiência sociocultural do sujeito e, “a experiência de qualquer coisa ‘lá fora’ é validada de modo especial pela estrutura humana, que torna possível ‘a coisa’ que surge na descrição” (MATURANA, 1995, p. 68).

Nos intervalos de recreio, conversando os professores da Escola A, foi possível construir os diálogos a seguir. A Astrid, professora de Português, iniciou uma conversa dizendo:

– Inclusão pra mim é você aceitar aquele aluno problemático, seja fisicamente, emocionalmente, psicologicamente, e fazer de tudo para ele se sentir aceito, se sentir querido, se sentir amado. Aqui, na escola, dificilmente recusamos um aluno. A gente não procura saber por que ele veio para esta escola. Ele vem, depois pode ser que tenha um problema seriíssimo porque a outra escola não aceitou, mas a gente não barra esse aluno não. Quando o aluno tem necessidades especiais mesmo, aí pega. Eles não conseguem acompanhar, fazem o esforço em ler, em fazer. A gente motiva, mas não tem uma coisa assim preparada pra esses meninos, não tem um tipo de professor que dê um atendimento **especial** 9 a esse aluno, não tem um profissional

da saúde na escola. Ele fica defasado, coitadinho. Se a gente pensa só na socialização dele, tudo

10. O conceito de *différance* de Derrida (2002) mostra que o processo de significação é fundamentalmente indeterminado, sempre incerto e vacilante. E como nós ansiamos pela presença do significado, do referente – a coisa à qual a linguagem se refere – e, na medida em que nunca a desejada presença acontece, porque a linguagem é caracterizada pela indeterminação e pela instabilidade, nós acabamos por nos angustiar. Mesmo quando temos um termo para determinar qual a deficiência/diferença que o aluno tem, num primeiro momento, parece que a angústia se aplaca, para, em seguida voltar.

11. Segundo Prigogine (1997), o determinismo do século XIX é utilizado, até hoje, para resolver os problemas de sistemas complexos. O processo de aprendizagem do aluno com deficiência, ou de qualquer outro, que ocorre na sala de aula, não é determinado, apenas, pelo tipo de deficiência que ele tem. São vários os fatores, que interferem nesse processo. A aprendizagem ocorre, de forma diferente, em cada aluno, na mesma sala de aula. A professora pensa que, com o diagnóstico médico, poderá identificar o que interfere na aprendizagem do aluno e, com isso, poderá controlar e prever o que irá acontecer, mas não percebe a complexidade do contexto de sala de aula e do processo de aprendizagem do aluno, nem as possibilidades existentes. Assim, engana-se e se impede de encontrar outras soluções, ao localizar, apenas, na deficiência a causa da dificuldade de aprendizagem do aluno.

12. “Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar”, disse Rancière (2002), citando Jacotot. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade, pelo próprio ato, que pretende reduzi-la (embrutecimento) ou, inversamente, forçar uma capacidade, que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as conseqüências desse reconhecimento (emancipação). O professor tem de libertar sua inteligência e a de seu aluno. Quando o professor ocupa o lugar de explicador, parte do princípio de que seu aluno não sabe e que irá igualá-lo a outro; quando ocupa o lugar de mestre ignorante, emancipa a inteligência e clama o reconhecimento da igualdade e da inteligência.

13. Os professores entendem que o aluno “diferente” não sabe nada e nem tem condições de aprender, porque ele não segue o ritmo e o modo de aprender dos outros alunos. Como este aluno é assim, o professor não investe na aprendizagem desse aluno, de modo a levá-lo a vencer as dificuldades naturais do processo de aprendizagem. Assim, a inclusão escolar passa a ser, apenas, a aceitação incondicional de socialização desse aluno. Desse modo, o professor deixa de ser o mediador do processo de aprendizagem-conhecimento, aquele que engendra e participa da caminhada de construção do conhecimento, cuja trama é imprevisível *a priori*.

bem, eles são super-bem aceitos aqui, talvez o preconceito maior parta dos professores, porque os colegas são super-receptivos. Vocês lembram-se do Daniel, não lembram?

– *Lembro*. Alguns professores afirmaram.

Astrid continua:

– Aquilo ali é um exemplo clássico. O menino chorou porque tinha que sair daqui, porque a gente tinha até medo do que podia acontecer com ele em outra escola, não que a gente fosse bom demais, mas como seria a aceitação dele em outra escola? Infelizmente aqui a gente está caminhando pra ver se conseguimos as coisas. A gente tem que ter um profissional que trabalha com aquele tipo de deficiência do aluno para descobrir o que é que leva esse aluno a não ser incluído nas escolas para nos ajudar a incluir mais ainda. Deu pra entender?

A professora de Artes, Júlia concorda com a Astrid:

– Para mim é você trabalhar com pessoas, com adolescentes ou crianças que tenham uma dificuldade maior, seja física, seja cognitiva. Essa inclusão eu acho interessante porque eu tenho um aluno à tarde que faz parte desta proposta de inclusão porque ele tem vários problemas motores, cognitivos e tal. E é a paixão da nossa turma da tarde. Ele tem uma enorme dificuldade. Quando fiquei sabendo que ia receber uma criança que tinha alguns problemas, e eu não sabia **quais** ¹⁰, fiquei receosa, preocupada com o que eu iria fazer. Eu tinha medo de não saber trabalhar com essa criança. Pensei que teria muita dificuldade e tive medo de não saber me organizar com meus alunos e essa criança. E eu vi que foi a melhor coisa que aconteceu. Porque ele tem que ter uma atenção especial.

Nesse momento, comentei com o grupo que tinha conversado com uma professora da Escola B, que me contou que, para ela, era preciso **saber** ¹¹ se o aluno com necessidades especiais aprendia ou não e o quanto ele poderia aprender. Segundo essa professora, se o educador souber o quê e o quanto o aluno é capaz de aprender, o professor não ficará angustiado.

Júlia olhou para a Astrid e, com ar de quem não concordava plenamente, completou:

– Vocês sabem, eu não sou formada em **nada** ¹², eu não tenho nenhum curso que me habilite a trabalhar com crianças com dificuldades, sejam elas quais **forem** ¹³. Quando o Lorenzo entrou, ele tem 6 anos, não sei o nome técnico do problema dele, mas qualquer hora eu mostro o relatório dele. Ele tem um pouco de autismo. Eu acho que ele tinha porque atualmente ele está saindo disso. De ficar com aqueles movimentos repetitivos. E eu comecei a ver que a única coisa

que eu tinha que passar para ele era carinho. Era segurança. Eu e a turma toda, porque é um

14. Somente, um novo olhar não basta, é preciso, “criar contextos educacionais capazes de ensinar a todos os alunos, o que demanda uma reorganização do trabalho escolar. Tais contextos diferem radicalmente do que é proposto pedagogicamente para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas de toda ordem – da deficiência mental a outras dificuldades de ordem relacional, motivacional, cultural. Sugerem-se, nestes casos, as adaptações de currículos, a facilitação das atividades escolares, além dos programas para reforçar as aprendizagens ou mesmo acelerá-las, em casos de maior defasagem idade/séries escolares. A possibilidade de se ensinar a turma toda, sem discriminações e sem adaptações predefinidas de métodos e práticas especializadas de ensino advém, portanto, de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo, e das reformulações que esse novo projeto exige da prática de ensino, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa” (MANTOAN, 2002 :22).

combinado nosso. Eles vêm que ele tem essa necessidade. E os alunos da turma sabem que ele precisa, por exemplo, de alguém que o ajude a tirar o caderno do para casa, que ele não sabe qual deles que é. De alguém que o ajude a guardar a merenda porque senão outro vem e pega. Coisas pequenas para os alunos da turma, mas grandes para Lorenzo. E a gente viu que ele começou a desenvolver de uma forma assim deliciosa. Por exemplo, quando eu dou uma atividade de alfabetização para os meus alunos, eu dou para o Lorenzo. Eu sento do lado dele, eu faço com ele. Eu não dou nada diferente para ele.

Nesse momento, a professora Jane, de Matemática, emitiu sua opinião, discordando da Astrid e, aceitando, parcialmente, o que a Júlia dissera, comentou:

– Acho que a palavra inclusão tem sido usada de forma errada. Tome como exemplo esses alunos da escola que tem mais dificuldades para aprender. Eles poderiam estar incluídos em qualquer turma. Isso depende do trabalho do professor, depende do seu olhar sobre esse **aluno** 14. Não é preciso separar os alunos que têm mais dificuldades, não é preciso segregá-los. Tirar de uma turma maior e colocar em uma turma menor é, para mim, segregação. A inclusão seria se eu tivesse um espaço, se tivesse um momento em que o meu olhar sobre esse aluno fosse diferenciado. E que eu pudesse ajudá-lo a crescer.

Continuando a conversa, a professora Júlia lembra-se de outro exemplo:

– O Mateus, que tem Síndrome de Down, é uma delícia de menino também. Ele é da outra professora do 1º ciclo e nós professoras da tarde trabalhamos com pequenos grupos. Então todas as atividades que trabalhamos com os alunos são trabalhadas com o Mateus também. Já tem a Ana Luíza, outra aluna que é complicado porque não se movimenta muito bem, mas, mesmo assim, participa de todas as atividades, até das optativas onde poderia estar com a professora dela em outro espaço. Mas não, a cada momento ela está com uma professora e participa de tudo, para ver, para conhecer o trabalho que está sendo realizado. Então, eu vejo assim que eles estão inseridos no processo. Eles não estão ali só para ocuparem o tempo deles. Ah, não tem onde ficar então vai para a escola. Não, eles são trabalhados o tempo todo.

Diante desses exemplos, a professora Márcia, de História, passou a participar do debate, ampliando o conceito de inclusão e, ao mesmo tempo, concordando com a professora Astrid:

– A inclusão, para mim, deveria ser a possibilidade de trabalhar com várias realidades distintas, com estrutura e mecanismos adequados a isso. A minha maior dificuldade é com as

dificuldades cognitivas porque essas eu acho que a gente esbarra na estrutura. Eu tenho alunos

15. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe que o atendimento educacional especializado (AEE), para garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, seja prestado por professor especializado, que contribua para o trabalho do professor da sala de aula comum, sem, contudo, substituí-lo. Essa contribuição é bem vinda e não se refere a uma superposição de saberes, mas a um compartilhar conhecimentos em prol do aluno.

16. A escola pode cumprir dois papéis distintos, entretanto, complementares: o de informar e o de formar. Uma escola de qualidade deve formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, e cabe à escola, trabalhar para que os alunos infratores aprendam a respeitar-se e a respeitar o direito do outro.

com problemas cognitivos que eu não tenho competência para interferir, para interagir nessa dificuldade específica eu não tenho apoio da regional e nem institucional que o acompanhe comigo ou que me acompanhe com ele. Não tem. Isso é uma dificuldade.

Dessa vez, passa a fazer parte da discussão o professor Pedro, de Matemática, que concordou com Márcia:

– Eu acho que incluir alguém é você dar condição para que ele possa participar daquele processo e encaminhar de forma que ele cresça diante de um grupo. A referência para o crescimento é ele mesmo. E aqui na escola temos alunos que têm diferenciação, que são desafios e acho que o trabalho está muito aquém, do que precisaria para ajudar estes alunos. Faltam pessoas com **qualificação** 15, que possam estar ajudando nos trabalhos.

Retomando sua fala, a professora Márcia lembrou-se de um caso em que precisara do apoio institucional e contou:

– Eu não tenho alunos aqui na escola, mas eu tive alunos de liberdade vigiada na outra escola que trabalhei. Tive dois alunos. Um, eu tinha um ótimo relacionamento com ele. Ele participou de um assassinato. Os professores morriam de medo do menino, e eu cheguei e pensei: ou eu vou ficar aqui babando de medo também, ou vou chegar perto dele. Hoje a gente troca e-mails e temos uma relação muito legal. Mas esse aluno era tranqüilo. O que ele fez assustava, mas ele era tranqüilo. Agora tinha outro que era liberdade vigiada por causa de tráfico que era o terror da escola, que fazia e acontecia, e ninguém dava conta de fazer nada. Institucionalmente, este aluno desestruturou muito o trabalho que vinha sendo feito com essas turmas de Ensino Médio. Nós tínhamos conseguido acabar com essa coisa de tráfico na escola e quando esse menino entrou, é inclusão, acredito que ele mereça outra oportunidade, outra chance, mas esse menino fazia da escola um campo de atuação do tráfico. Aí a gente ia, mandava para conselho, voltava com nenhuma restrição. Ai fazia, acontecia, ia, ia, ia, voltava. Esse tipo de inclusão eu acho prejudicial, muito **prejudicial** 16, porque a cada vez que ele voltava fortalecia em alguns, num numero significativo, a sensação de que: eu também posso. Aqui na escola a gente tem alguns casos. A gente até já conversou sobre o Francisco Paulo. Ele é um menino que faz e acontece e vai e volta do mesmo jeito. E é comum os outros alunos questionarem isso. Se o Francisco Paulo pode, por que eu não posso? Então esse tipo de inclusão eu não acho que é positivo. O aluno vem encaminhado pela regional. Ele é de algum desses programas. A regional

sabe de todos os problemas que esse menino tem, e então ele já tinha que vir encaminhado para

17. A política educacional do Estado de Minas Gerais adota o modelo de política incremental (lança projetos pilotos para resolver problemas que surgiram na rede), e na formação de professores adota a proposta de formar multiplicadores (um professor é formado para que repasse para os demais). É o mesmo modelo adotado pelo Governo Federal. Não há discussão e mudança da concepção do processo de aprendizagem, do fracasso escolar e do papel da escola nesse processo. Quando questionado, o governo estadual, sempre, se justifica apoiando-se na falta de verbas e na política há muitos anos estabelecida. Esse tipo de política e de justificativa, que não modificam as concepções a elas subjacentes, acaba por neutralizar os desafios; distorcer os problemas que são apresentados, quando temos que mudar, radicalmente, a prática vigente, como: promover uma política intersetorial, propor uma nova organização do tempo e espaço escolar, desenvolver outro tipo de avaliação escolar e até a prática de sala de aula, para, real e indistintamente, incluir todos os alunos.

Na rede municipal, discutem-se as concepções de ensino e aprendizagem, de avaliação, de organização do ensino e de prática de sala de aula, mas o Projeto Escola Plural não foi, efetivamente, implementado em todas as escolas. A Escola Plural sofreu com a descontinuidade política e, atualmente, há na Secretaria de Educação, para dar suporte à inclusão, um Núcleo de Inclusão, que formula a política de educação do município. Na escola, os professores contam com um professor acompanhante, como é chamado, que é orientado pelo Núcleo e dá suporte aos educadores, mas não atende a todas as demandas das escolas do município. O atendimento educacional especializado ainda não foi implementado totalmente.

18. Os professores esperam ser instruídos, para ensinar os alunos “diferentes” na sala de aula e, concebem a formação continuada, como um curso de graduação, especialização ou de extensão. Acreditam, também, que se tiveram aulas sobre a etiologia, prognóstico das deficiências e das dificuldades de aprendizagem, de métodos e técnicas específicas para a aprendizagem desses alunos estão preparados.

19. Alfabetização implica na aquisição de linguagem, que extrapola a aquisição da base alfabética. É um trabalho que permeia todo o processo de escolarização, do Básico ao Superior.

20. O professor parte do princípio de que o aluno precisa de um mestre explicador, nesse caso um profissional qualificado, que acabará por embrutecê-lo, em vez de emancipá-lo, pois “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência.”, como nos ensina Jacotot, apresentado por Rancière (2002: 31). Eu diria, também, que o próprio professor pede um mestre explicador, ou o professor palestrante, de Paulo Freire (1978), para que lhe mostre o que tem que fazer, em vez de aprender por ele mesmo.

outros programas que o ajudassem nos problemas que ele já traz. Mas não, ele vem para escola, vem nesse processo de inclusão, é feito um trabalho de receber este aluno, sabendo que ele está trazendo, e aí esse aluno começa a dar problema, e a gente tem que acionar a regional, para a regional tentar um programa assim, um programa assado, sendo que a regional já mandou esse aluno sabendo da história dele, sabendo que ele teria que ser encaminhado para esses programas. Então é isso que eu acho, o grande impasse da inclusão. Assim como vêm alunos com problemas cognitivos, eles sabem que têm esses problemas de comportamento, mandam sem nenhum tipo de encaminhamento. Aí há uma morosidade, porque tem fila para o atendimento, aí o aluno fica e, por mais que você tente fazer na escola grupos mais homogêneos, que o aluno se sinta encorajado, ele não vai sair muito daquele lugar. Eu acredito na inclusão, sou favorável à inclusão, mas numa inclusão que tem estrutura para dar **suporte** 17.

Novamente, posicionou-se o professor Pedro, que deu outro exemplo para reforçar o de Márcia:

– A questão da alfabetização também é um problema. Nós temos pessoas trabalhando, alfabetizadores, que estão trabalhando em diversos ciclos, o trabalho vem lento e extrapola nossa **formação** 18. Nós não somos alfabetizadores e sabemos que a questão da alfabetização é um trabalho **específico** 19, precisa de um profissional especialista nisto para orientar os trabalhos. Então essa é uma das demandas na qual há uma discussão, e há uma tentativa de resolução do problema, porque um aluno com um problema de alfabetização no 3º ciclo com certeza é um problema para todas as outras disciplinas, porque ele não dá conta de ler, interpretar e redigir. Pensando na Matemática, se a questão da alfabetização é uma coisa pioneira, nos enfrentamos obstáculos ainda maiores em relação ao ensino dessa disciplina. Não temos o profissional **qualificado** 20, para orientar os professores de Matemática, as formas e metodologias para trabalhar com o aluno de necessidades especiais. Então eu acho que a caminhada é muito deficiente em relação à necessidade. Se for olhar, há momentos de inclusão. Eu tenho muita dificuldade de discutir isso, porque eu vejo momentos onde está sendo feito um trabalho em que o aluno tem condição de poder avançar. Há momentos! E há momentos onde nós nos sentimos impotentes e sem um instrumental para poder fazer caminhar. Por exemplo: Eu tenho um aluno no 3º ciclo, do turno da tarde, que ele tem certa questão especial de aprendizado detectado até por profissionais da área de saúde, mas não tenho nenhuma orientação de como trabalhar com ele.

Então de onde eu vou tirar essa condição se não temos alguém para ajudar na questão da

21. O não reconhecimento do saber dos alunos, considerados diferentes, na sala de aula, marca a exclusão dentro da escola e aponta a diferença, como empecilho do aprender. O aluno, considerado diferente, ocupa um lugar fixo na sala de aula. A escola tende a desconsiderar o *entre-lugar* (BHABHA, 1998) em que os alunos transitam no espaço da sala de aula. Esteban (2006) afirma que esse lugar de aprendizagem é “[...] fluido, contraditório, deslizante, mutante, híbrido, fronteiro e diferente [...]”. Para mim, a escola desconsidera esse *ente-lugar* e joga os alunos no não-lugar, representado pela reprovação, e diria, o não reconhecimento do processo de aprendizagem e de potencialidades desses alunos. Na ânsia de encontrar um lugar de aprendizagem para esses alunos, os professores buscam um currículo, um método ou uma atividade específica para eles.

22. Se o professor parte do princípio de que o aluno é emancipado e, não subordina a aprendizagem ao ensino, a atividade pode promover a aprendizagem pela interação dele com o conhecimento. O aluno ativo constrói o conhecimento, quando o ambiente educacional proporciona interação com umas propostas educacionais ricas em estímulos e sem coerções ou restrições.

23. Mesmo que não reconheça que os alunos são diferentes e ocupam os entre-lugares (BHABHA, 1998), a escola deve considerá-los como um espaço típico de aprendizagem de todos os alunos, como propõe a inclusão escolar. A ideia do entre-lugar não pode ser restrita aos alunos com deficiência ou com qualquer problema de aprendizagem, pois trata-se de um conceito que ultrapassa a ideia de diversidade, na escola, e destaca o sentido múltiplo e infinito das diferenças dos alunos e das condições de aprendizagem, que precisam ser urgentemente reconhecidas.

formação. Então é uma questão complicada. Algumas situações nós nos sentimos impotentes diante delas. Fico vendo que tem atividades que são oferecidas e não promovem o aprendizado de todos. Há a dificuldade na questão da formação do professor, na questão da estrutura da organização do ensino, a questão do número de alunos e outras que impedem a inclusão. O que sobressai mais são estes alunos, estes que têm uma questão mais **diferenciada** ²¹ na aprendizagem dentro da sala de aula. A atividade única oferecida para um grupo, cada indivíduo vai ter sua resposta, e também ele vai ter aquela caminhada, o trabalho diversificado seria em momentos mais específicos no qual você estaria direcionando as questões mais específicas daquela demanda. As atividades são propostas. O grupo que tem condição de ir mais a frente, vai. Aquele aluno que a gente vê que há uma dificuldade às vezes se vê uma caminhada. Eu acho que a escola promove estas **atividades** ²² para todos os alunos quando nos conseguimos dentro do grupo de professores uma organização, uma interação e pensamos no coletivo propostas de atividades.

Para se contrapor a todas as ideias, a Renata, professora de Educação Física, destacou:

– Olha, eu acho que inclusão é um movimento, eu vejo como um movimento social, a escola faz parte desse processo, acho que é um movimento das pessoas e muito maior do que a escola, para começo de conversa. Incluir é a gente organizar o trabalho escolar de forma que estejamos sempre muito atentos a alguns aspectos da organização humana, da organização do saber, da organização das relações, e que, ao longo dos últimos anos percebemos que isso criava muitos entraves para que as pessoas aprendessem, para que elas não estivessem na escola, que estivessem felizes onde elas estão. Agora, estar atento só não basta. Porque a gente acha aquela famosa história: “ele não é racista!”. Não é racista o caramba! Aqui na escola tem alunos de inclusão social de uma maneira geral e já teve inclusão de alunos especiais como: surdo, paraplégico. Essa escola na origem dela há quarenta, cinquenta anos atrás, vocês sabem que a escola tem quase sessenta anos, era o lugar dos pobres. Tanto que eu acho que funcionavam separando as turmas. A gente mudou totalmente, essa escola faz parte desta comunidade, para os pobres, para os ricos, quem quer que seja e com direitos iguais. Desde que resguardado os direitos se tem vaga ou não tem, se tem necessidade ou não tem, essa coisa toda. Não é mais aquele **lugar** ²³. E a gente viveu muitos anos esse conflito, a gente tinha combates aqui na rua, assim: “aquele menino da favela veio me dar uma porrada aqui”. Era da favela. E hoje a gente

24. A nossa Constituição (BRASIL, 2003) reafirma o direito de todos, sem exceção e qualquer tipo de discriminação, o direito à educação de qualidade. Entendendo, como educação de qualidade, aquela que proporciona o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, é dever do Estado e da família assegurar, a todos, esse direito.

25. Algumas redes de ensino têm adotado a proposta de colocar um estagiário (aluno do ensino médio ou superior) na escola em que estejam matriculados alunos com necessidades educacionais especiais. Algumas questões precisam ser pensadas, como: O que aprende esse estagiário? A ser professor? A ser um cuidador? A ser um auxiliar de enfermagem? Não é validado como estágio, para formação de professor, se o estagiário não participa da elaboração da proposta pedagógica e do planejamento das aulas que são ministradas pelo professor regente. O tipo de atendimento, que o aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) precisa, e que não pode ser oferecido pelo professor, deveria ser dado por um profissional da saúde ou um cuidador de higiene e de saúde. Essas atividades não podem sobrepor-se às de formação de um professor, cuja atividade não seja a de um profissional de saúde. Questões como: Ainda que tenha um estagiário a seu lado, o que impede um aluno com NEE de aprender junto aos demais colegas? A presença de um estagiário desobriga o professor de atender um aluno com NEE?

Essas questões exigem reflexões, antes que atitudes como essas sejam consideradas adequadas ao processo de inclusão. Se assim não for, o aluno com NEE poderá sentir-se o diferente, o que reforçaria a segregação, e o professor poderia sentir que não é responsável pelo processo de aprendizagem do aluno. A política de colocar um estagiário para auxiliar o professor encobre a necessidade de mudar as condições de trabalho do professor, como, por exemplo, o número de alunos por sala de aula.

26. O professor que trabalha com um aluno com NEE, tem de saber da importância da interdisciplinaridade, porém não pode permitir que predomine o discurso da medicina, ou outro qualquer. Saber que o comportamento de um determinado aluno tem características próprias, devido ao seu funcionamento intelectual ou psicológico, auxilia o professor a planejar intervenções, mas não pode justificar a falta de preparo, ou de propostas de trabalho específicas com esse aluno. O diagnóstico de outros profissionais pode enriquecer a avaliação pedagógica, que o professor faz do seu aluno, mas não substituí-la ou ser imprescindível para o planejamento pedagógico. O diagnóstico e a intervenção pedagógica do professor podem auxiliar no prognóstico do desenvolvimento do aluno com NEE, pois o seu trabalho pode potencializar o aprendizado e, conseqüentemente, auxiliar no processo de inserção social e melhoria da sua saúde desse aluno.

conseguiu modificar isso. É um movimento de um grupo, e é legítimo aquele grupo existir. As pessoas têm afinidades, moram juntas, vivem juntos. Eu sinto que a escola se esforça para fazer isso. Quando a gente recebe um grupo, um menino que seja, de liberdade assistida, um menino surdo ou um menino cego, a escola faz o esforço de receber esse aluno, de tentar atendê-los e, se há uma demanda, por exemplo, nós já fizemos curso para atender o aluno surdo, à tarde, quando eu lecionava à tarde, nós recebemos agora uma menina que veio desta escola Caminhos para Jesus, então o Bruno falou assim: “ah, não, pelo amor de Deus, nós não agüentamos mais!”. Não existe essa coisa de não **aceitar** 24.

A professora Astrid, então, queixou-se:

– Não é sempre que a gente consegue apoio que é necessário para o nosso trabalho.

A professora Renata continuou:

– Nós já tivemos muitas experiências nesta escola, de modificação, de reivindicação, a gente entrar na reivindicação, por exemplo, uma criança com síndrome de Down, a gente precisava de um estagiário, então a escola se mobilizou. Nem que a gente tem que bater panela para o estagiário. A política da Secretaria Municipal de Educação é a seguinte: esses casos de síndrome, de deficiência, essa coisa toda, a prefeitura oferece um estagiário que esteja acompanhando a menina dentro da sala de aula. Tem hora que precisa como no caso da Pâmela que é hiperativa. Ela fugia, então imagina assim: a professora dava uma atividade aqui e de repente a aluna sumia para lá. O **estagiário** 25, sempre, dá esse suporte, ajudava a professora a acompanhar o aluno, por exemplo, nós temos aluno de manhã que tem necessidade de ir ao banheiro e não dá conta sozinho. E a gente sempre cobrou acompanhamentos de pessoas dos núcleos da SMED e da Regional, tentando analisar o processo desses meninos, acompanhando às vezes dentro da sala de aula. Eles vinham e faziam uma leitura com a escola. O Francisco, que é um menino que estava aqui na escola, eu estava na coordenação, ele tem microcefalia, então havia pessoas que vinham, que analisavam o processo do Francisco e diziam: “Ó, o Francisco está no caminho, é esse, e isso, está tomando medicamento”. Isso nos ajuda a acompanhar esse processo e fazer encaminhamentos. O caso do Paulo Roberto, da tarde, os médicos estavam com a gente, nós passamos por várias semanas, com encontros com o pessoal da CPP (Centro Psicopedagógico da FHEMIG) e eles nos **ajudando** 26. É até perguntas nossas, de como é que esse menino pensa, eles explicavam. Entendemos que com a necessidade auditiva do aluno, há

27. Nas três escolas pesquisadas, o número de alunos no 3º ciclo não ultrapassava 25. Em escolas de outras redes de ensino, os números variam entre 30 e 48 alunos por sala de aula. Em uma escola especial, esse número cai para, no máximo, 15 alunos. Parece que é uma questão importante o número de alunos em sala de aula. Como equacionar o número e o tipo de aluno para promover o processo de aprendizado? Uma sala superlotada dificulta o entrosamento entre os alunos, o acompanhamento do processo de aprendizagem e o desenvolvimento de atividades interativas pelo professor. Uma turma muito pequena, onde se reúnem todos os alunos com deficiência, também inviabiliza o trabalho pedagógico, porque não promove a troca entre os pares de idade, com diferentes processos de aprendizagem.

28. O saber do professor, como escreve Tardif e Raymond (2000), exige domínio cognitivo, instrumental; a socialização da profissão e vivência profissional, por meio dos quais, constrói-se e experimenta-se, pouco a pouco, uma identidade profissional, em que, entram em jogo, elementos emocionais, relacionais e simbólicos, que permitem ao professor assumir, objetiva e subjetivamente a profissão.

29. Os professores dizem que não estão preparados, porque esperam que a teoria dê conta da prática profissional, e desconsideram o saber fazer, de Piaget (1978) que é desenvolvido na prática pela ação-reflexão-ação, que Schön (2000) chama de conhecer-na-ação. A observação e a reflexão de nossas ações possibilitam uma descrição do saber tácito, que está implícito nelas. A reflexão sobre cada ação prepara o campo para a próxima ação e, assim sucessivamente, o professor chega a desenvolver estratégias que o auxiliem no trabalho. Se o professor é aventureiro ou improvisador, pode perder-se em caminhos que nunca trilhou. Entretanto, se é inventivo e pesquisador, percorrerá o caminho e apreenderá com a experiência (PERRENOUD, 2002).

30. A escola democratizou-se, abriu suas portas, e muitos alunos, que não estavam nela puderam entrar, mas continuamos a funcionar com a lógica metonímica, segundo a qual estabelecemos justaposições de coisas e conceitos, ou seja, usamos um conceito fora do seu contexto semântico, de acordo com Boaventura de Souza Santos, (2007). Por essa lógica, torna-se impossível entender que alunos, com deficiência mental, tenham uma lógica diferente que, também, lhes possibilite aprender. Acabamos por produzir a exclusão dentro da escola, ao considerar, apenas, uma forma de aprender. O mesmo autor inspira-nos a fazer emergir o saber do aluno com deficiência mental, sem compará-lo com ao aluno com o “cognitivo preservado”. Se pudermos fazer dialogar na sala de aula os diversos saberes, estaremos contribuindo para o processo de aprendizagem de todos os alunos.

uma mudança no processo como ele associa as coisas e a gente não sabia. O Tiago, por exemplo, precisa sentar na frente e tal, essas coisas práticas. Entender que aquela letra do Tiago não é à-toa. O caso do Daniel, no ano passado. Vocês já falaram dele aqui. Ele precisa desse e desse texto, nunca deu conta exatamente do que a gente queria dele, mas eu acho que a gente idealizava demais algumas coisas.

Veio, então, um comentário do professor Pedro, com o qual o grupo concordou:

– É, mas nós não estamos tendo condições de trabalho. O **número de alunos** ²⁷ em sala de aula é o principal fator. Para atender uma demanda, que tem essa perspectiva de inclusão, no processo, para você acompanhar nas atividades únicas e nas atividades diversificadas, o número de alunos é essencial neste trabalho. Como acompanhar de perto o desenvolvimento, o processo do aluno e entender que ele caminhou um pouquinho, que ele está estagnado ou que ele está avançando com um número muito grande de aluno. É um complicador. O horário de elaboração e o horário de formação é outro. O tempo de elaboração e de discussão, de estar trocando, de estar tendo uma assessoria, para melhor conseguir o aprendizado do aluno, é um outro elemento fundamental. É essencial a unidade deste grupo de professores, que nem sempre acontece, há divergências, há vários fatores que fazem com que o grupo não consiga também criar e construir atividades que atendam os objetivos e executar. Nós aqui na escola tivemos alguns conflitos na forma das relações entre nós. Nas nossas relações de trabalho, as diferentes formas de conduzir e de executar as propostas tiradas do grupo foram motivo de **discórdia** ²⁸. Então há ainda uma dificuldade de entrosamento do grupo que reflete também nas atividades com os alunos. Esse grupo está se movimentando. Tanto é que nesse primeiro ano que eu estou trabalhando neste turno da manhã, o grupo tem três professores novos, tem um histórico de problemas maiores e o que eu mais percebo é que há muitos problemas e estes estão superando as potencialidades do grupo. Aí que eu falo: o grupo precisa de auxílio. Auxílio externo de **formação** ²⁹, de construção de melhoria das relações e organização das atividades para poder a gente chegar aos objetivos.

O tempo do recreio terminou, o sinal bateu e todos voltaram para a sala de aula.

Eu voltei para casa, pensando, tanto no que acabara de ouvir, quanto no que outra professora da rede, Conceição, havia escrito e enviado a mim, por e-mail, quando discutíamos o que era uma escola inclusiva. Ela me escreveu, dizendo que inclusiva seria aquela escola que recebesse, não só os PCs (pessoas com paralisia cerebral) **inteligentes** ³⁰, mas aqueles cujo

31. “Uma escola de qualidade” – diz Mantoan (2002: 19) – “é um espaço educativo de construção de personalidades humanas, autônomas, críticas, uma instituição em que todas as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar - sem tensões competitivas, solidário, participativo, colaborativo. Escolas assim definidas são contextos educacionais capazes de ensinar a todos, numa mesma turma. E nesse sentido, não excluem ninguém de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo.” Ela comenta que “não se pode imaginar um ensino para todos, quando caímos na tentação de constituir grupos por séries, por níveis de desempenho escolar e atribuímos a cada nível tarefas adaptadas. Essa maneira de agir pedagogicamente instala cada criança em seu nível e aumenta ainda mais as diferenças, acentuando as desigualdades e promovendo o fracasso e distanciamento escolares. Tal organização escolar também pode impedir o funcionamento ativo dos alunos frente a situações-problema, pois os grupos de alunos de nível mais elevado têm oportunidade de ir mais longe e os de nível mais baixo de funcionar com menos eficiência. É, sem dúvida, a heterogeneidade que dinamiza os grupos, que lhes dá vigor e funcionalidade”.

cognitivo não fosse preservado e, apesar disso, o educador conseguisse que a turma aprendesse a lidar ou conviver com ele. Afirma ainda que, “se a família do aluno incluído não pudesse comprar, por exemplo, o computador, que a escola dissesse a ele que ele tinha direito. Que a escola tivesse vergonha de dizer infelizmente! Não estamos preparados para recebê-lo, mas no mínimo ouvisse dele as possibilidades que ele já conhece e buscasse alternativas para ensiná-lo. O conteúdo principal em uma escola de qualidade é a formação do cidadão, ou seja, mostrar e demonstrar que ele é uma pessoa de saberes, direitos e deveres também”.

Assim, o e-mail da Conceição apontou possibilidades para a escola mudar. Porém, quando procurei e li o *Projeto Político Pedagógico* da Escola B, ficou claro, para mim, que a escola pública hoje, democrática e inclusiva, abriu-se para receber os alunos de todas as classes sociais, mas ainda queixa que não se sente preparada para recebê-los. Desconhecendo as diferenças de cultura, saberes, experiências dos alunos, a escola – com seus ritos, estruturas, grades, e avaliações – ainda se percebe excludente e seletiva.

Comprova-se isso com o fato de que a escola implantou o projeto da Escola Plural, mas não conseguindo lidar com essa nova organização, continuou discriminando e excluindo alunos e defendendo-se, agindo segundo as expectativas de comportamento esperado de um “mau aluno”. O mesmo projeto aponta que se vivem experiências significativas na escola para resolver esses **problemas** ³¹, mas pouco se fala deles.

Além dessas experiências, há a que se deu com a diretora da Escola C. Ela me disse que houve uma reunião, para discussão da política de inclusão da Rede Municipal, marcada pelo colegiado, na noite de 17/05/2006. Compareceram 25 pais, além de representantes da Regional e da equipe de inclusão, que esclareceram que já existe a inclusão de 1.400 alunos na rede, que a política é a de assegurar o acesso dos alunos com deficiência à escola, bem como manter o seu percurso na instituição comum. Acrescentaram que as escolas especiais virão para atuar no apoio e complementação.

A diretora mostrou-me uma pesquisa realizada na escola, com os professores, na qual se perguntava sobre a proposta de inclusão, e como eles têm recebido e tratado as diferenças de gênero, etnia, ritmos, aprendizagem, etc. Quanto à pergunta sobre o que é inclusão, o resultado da pesquisa foi o seguinte:

- Uma conquista social importante;

32. Concordamos com Mantoan (2004) quando afirma que o direito à diferença nas escolas desconstrói o sistema de significação escolar excludente. Os educadores têm agrupado e rotulado os alunos com NEE em carteiras, salas de aula ou escolas especiais, justificando-a pelo princípio da igualdade e por uma identidade “padrão”. Se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade, como norma e fazemos cair toda uma hierarquia de igualdades e diferenças, que sustentam a ideia de agrupar os iguais. Esse processo de igualização, também, chamado de normalização, pelo qual a Educação Especial tem proclamado o seu poder, propõe, sutilmente, com base em características, devidamente, selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal”, como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos.

Temos de ter cuidado, para não continuar perpetuando a exclusão, nas formas mais sutis, dentro e fora da escola.

- Uma política imposta pelo poder público;
- Uma forma de atender alunos com deficiência física e mental ou com extremas dificuldades de aprendizagem;
- Inclusão entendida no seu sentido mais amplo, em que a escola é colocada no plano dos direitos. Nesse sentido, todo cidadão, independente de sua condição física, mental, intelectual, de seu gênero ou etnia, será recebido e atendido em suas necessidades de aprendizagem.

A escola, segundo a pesquisa, vive a inclusão como um grande desafio, exigindo formação continuada e apoio do poder público para efetivar tal política. No entanto, percebe-se na pesquisa, que o profissional da educação queixa-se de receber, cada vez mais, uma variedade de problemas que são de ordem econômico-social e ter de dar conta de sua resolução, sem ter apoio necessário, em termos de formação e tempo. Há o sentimento de que os professores estão vivendo um período de transição e têm de abandonar muitos conceitos e construir outros.

Os professores dessa escola pensam que têm de construir um currículo que consiga trabalhar com a diferença, na perspectiva de uma escola para todos, na lógica do **direito** 32 e da equidade, e que isso é, ao mesmo tempo, o que os move e os angustia. Alguns projetos/ações, como projeto sexualidade; cultura afro-brasileira; projeto diagnóstico, que procura conhecer a história de vida de cada aluno, e inclusão digital, com investimentos no laboratório de informática desenvolvidos pela escola, nos últimos anos, apontam um atendimento diferenciado para alunos com dificuldades de aprendizagem. Há, também, trabalhos que buscam aproximar família e escola, como a Escola de Pais e o investimento em outras reuniões de pais e oficinas culturais.

Esses profissionais pensam que o movimento de inclusão, que vem crescendo nos últimos anos, impulsionado pelas políticas governamentais ou pela própria realidade vivida, não é linear. Estão acertando e errando, avançando e retrocedendo. Apesar desse movimento, acreditam que têm avançado na construção de estratégias de avaliação, de busca de informação sobre o aluno, considerando-o como sujeito e aproximando os conhecimentos da realidade dos alunos.

Há, ainda, alguns problemas: muita dificuldade com a chamada “indisciplina”; compartimentação do currículo por áreas de conhecimento; escassez de momentos/projetos de

integração e precariedade na formação do profissional. Segundo os professores da Escola C, é

33. O substantivo inclusão vem de incluir (do latim *includere*), e significa “conter em, compreender ou participar de ao mesmo tempo” (FERRERA, 2003).

34. A professora Mantoan alerta a todos os professores e gestores, com a seguinte citação bíblica: “Ninguém põe remendo de pano novo em vestido velho, porque semelhante remendo rompe o tecido e faz-se maior a rotura”. (Mateus 9-16). “A analogia é com a maioria dos projetos de inclusão escolar, que persistem em remendar situações escolares, referentes a dificuldades de alguns alunos, que não ‘acompanham’ a turma, e reduzem a questão a atendimentos à parte, segregados, que só aumentam a rotura do ensino regular, cada vez mais desobrigado de responder pelos casos de fracasso escolar” (2006: 23).

35. Segundo Mantoan (2006), alguns desses obstáculos são: “a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas, que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência. Há, ainda, a considerar, outras barreiras que impedem a transformação de nossas escolas – o corporativismo, dos que se dedicam às pessoas com deficiência e a outras minorias, principalmente, dos que tratam de pessoas com deficiência mental; a ignorância de muitos pais, a fragilidade de grande maioria deles, diante do fenômeno da deficiência de seus filhos.[...]. Na verdade, resiste-se à inclusão escolar, porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados, por uma concepção de normalidade e de eficiência, arbitrariamente definida”.

36. Cf. Introdução, desta tese.

preciso haver menos embates e mais parcerias com PBH, para que a escola possa continuar trilhando o caminho da inclusão de forma menos tensa e sofrida.

Há muito que caminhar para fazer esta “**in clusão**”³³ **acontecer** ³⁴. Temos uma legislação que, por si só, seria suficiente para justificar a inclusão escolar, mas infelizmente, as coisas não são assim. Vivemos muitos obstáculos para que as escolas se tornem **inclusivas** ³⁵. Um deles é o paralelismo, que se estabeleceu entre o surgimento da educação inclusiva e o da história da educação especial. Ficou parecendo que a inclusão escolar ocorreu devido a uma evolução da educação especial. Sabemos que a escola especial surgiu em 1971, no Brasil, com o objetivo primordial de ensinar os alunos, que não aprendiam na escola comum, para que futuramente fossem integrados, ou seja, retornassem a ela novamente. Esse modelo de integração não tem dado certo e criou um sistema paralelo de educação para os alunos mais “diferentes”, constituindo um modelo de segregação mascarado pela proposta de integração. Mesmo assim, nem todos os alunos, na fase obrigatória de escolaridade, freqüentavam uma escola, o que comprovamos, hoje, quando vamos a uma escola especial e encontramos alunos com necessidades educacionais especiais graves que, até então, não tinham ido à escola.

Na **pesquisa** ³⁶, que realizamos sobre a origem da educação inclusiva, encontramos alguns dos princípios de educação para todos nas revoluções democráticas lideradas pela burguesia, no final do século XVIII. Os direitos dos cidadãos foram sendo conquistados ao longo dos tempos. No Brasil, desde a primeira Constituição do Império, outorgada em 1824, já havia sido assegurada a educação pública e gratuita para as crianças. A nossa última Carta Magna, a Constituição de 1988, apelidada de Constituição Cidadã, ampliou a gama dos direitos civis, políticos e sociais. No que se refere à educação, não só legitimou políticas educacionais democráticas, em andamento em vários estados do país, como postulou o aprofundamento e a expansão para a totalidade do território brasileiro. Pela primeira vez, a inclusão escolar tem uma versão mais completa, na medida em que a obrigatoriedade da educação é incisiva quanto às minorias, dentre as quais se situa o grupo com necessidades educacionais especiais, historicamente, fora dos sistemas de ensino regular. Os professores desconhecem ou desconsideram o movimento da educação para todos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e entendem que o aluno incluído é aquele que veio da escola especial, ou para ela deveria ter ido.

37. Ninguém é igual a ninguém. Rousseau, citado por Bobbio (1997), escreveu sobre a origem da desigualdade entre os homens e alertou, que devemos distinguir entre as desigualdades naturais (produzidas pela natureza) e as desigualdades sociais (produzidas pelas relações de domínio econômico, espiritual, político). Para alcançar os ideais igualitários (acesso aos direitos sociais, políticos e civis) seria necessário eliminar as segundas, não as primeiras, pois essas são benéficas ou mesmo, moralmente, indiferentes.

38. “Respeitar a diferença não pode significar ‘deixar que o outro seja como eu sou’ ou ‘deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)’, mas deixar que o outro seja como eu **não sou**, deixar que ele seja esse outro que **não pode** ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença **da** identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativa a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade” (PARDO, 1996: 154).

A educação inclusiva é uma conquista do **cidadão** ³⁷, que exige maior igualdade no acesso a bens e serviços, mas esse direito está inserido numa sociedade democrática, pautada na igualdade de direitos e no mérito individual. Temos aí outro obstáculo porque, para incluir, é preciso propor a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade, que foi rompida com o acesso à escola comum por alguns, o modelo de escola especial e a exclusão escolar, além do reconhecimento e da valorização da diferença e da “**outridade**” ³⁸.

Ao entendermos que cada sujeito se define pelas suas particularidades, e não pelo fato de ser da espécie humana, caímos no dilema de quando mostrar ou esconder as diferenças (PIERUCCI, 1999). Temos um modelo de escola que prima pela igualdade. O aluno tem de corresponder a um modo e a um ritmo de aprendizagem e, ao final do processo, sair igual ao demais colegas. A escola, então, propõe criar turmas homogêneas na busca de aprendizado, ou separar os alunos com necessidades educacionais especiais em classe ou escolas especiais como solução para lidar com a diferença. A diferença igualizada acaba por inferiorizar o sujeito. Enquanto pensarmos na igualização da diferença, esquecemos a riqueza que a convivência com a diferença possibilita a todos, em termos de socialização e de aprendizado. Só aprendemos, quando há diferença. A diferença pressupõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. A cultura escolar não aceita a diferença, porque está baseada no discurso da Modernidade, que propõe racionalizar, ordenar, normatizar o mundo e os seres humanos. O aluno diferente desestabiliza o pensamento moderno da escola.

Outra solução proposta pela escola é colocar o aluno “diferente” junto com os outros na escola e dar-lhe uma atividade adequada ao seu aprendizado, ou dizer que esse aluno está, ali, só para socialização. Nessa perspectiva, a escola acaba por ignorar sua função primordial, que é de formar o cidadão. Nesse caso, a diferença escancarada inferioriza, da mesma forma, o sujeito, porque ignora seus direitos e minimiza a função da escola. Há um entendimento equivocado de que inclusão é, apenas, o acesso à escola de alunos com deficiência, e não à educação de qualidade para todos os alunos, independente da diferença que os identifique, como cor, raça, gênero, idade, orientação sexual, cultura, classe econômica, etc.

Enquanto a escola continuar a pensar a diferença, buscando torná-la igual (igualizando-a) ou destacando-a (escancarando-a) continuará a dizer que não está preparada para ensinar os

39. Rawls (2002) propõe uma política da diferença que se opõe à política igualitária democrática, que gerou a liberdade civil com suas desigualdades sociais e a igualdade de oportunidades, com suas desigualdades naturais. A política da diferença estabelece o princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença, ou seja, a identificação das diferenças como uma nova medida da igualdade. O talento ou a posição social da pessoa não é justa ou injusta, o que é injusto é maneira como as instituições as utilizam. O autor reconhece que as desigualdades naturais e sociais são imerecidas e precisam ser reparadas e compensadas, e o princípio da diferença é o que garante essa reparação, visando à igualdade.

Não podemos continuar professando a igualdade de oportunidade de acesso à escola quando, na verdade, desconsideramos a diferença dos nossos alunos quanto à classe social, raça, orientação sexual, gênero, habilidade, interesse para assegurar a permanência e percurso de cada um deles, em todos os níveis de escolaridade. Para garantir a igualdade, precisaríamos partir do princípio de que todos os alunos são capazes de aprender e que são diferentes no modo de aprender e onde irão chegar.

40. Como escreve Mantoan (2002), o professor deveria participar da construção da rede de conhecimentos, com todos os seus alunos onde não distinguir os que sabem mais dos que sabem menos, pois todas as contribuições se entrelacem. “Ensinar a turma toda é promover situações de aprendizagem que ensejam a formação desses tecidos coloridos, de vários fios, cada qual expressando uma possibilidade de interpretar, de entender de aprender em grupo e cooperativamente” (MANTOAN, 2002: 21).

41. Ver, no Apêndice A, estudo da produção científica sobre o tema educação inclusiva, realizada e apresentada na Introdução desta tese.

alunos com deficiência e continuará no discurso do preparar-se para atender esses alunos, em vez de mudar, radicalmente, a organização escolar, a forma de ensinar a turma, a avaliação do processo de aprendizado dos alunos para que todos possam aprender, juntos, mantendo cada um sua identidade sem ser, por esse motivo, **inferiorizado** 39.

Combinar, igualdade e diferenças no processo escolar, é um dilema e precisamos ter cuidado. Sabemos que o aluno não pode ser inferiorizado pela sua diferença na escola, de forma nenhuma, mesmo que seja bem intencionada a ação. Não podemos eximir da responsabilidade de nós, educadores, educar todos os alunos.

Para que todas as crianças, adolescentes ou adultos, realmente, sintam-se **pertencentes** 40 a uma turma de mesma faixa etária, na escola do seu bairro ou de seu desejo, é preciso vencer a naturalização da diferença; elaborar a angústia diante da incerteza e do desconhecido; mudar a concepção que temos sobre como se aprende. É preciso, também, compreender que o conhecimento é socialmente construído; que nos formamos como professores, na medida em que vamos trabalhando e refletindo sobre o nosso fazer e saber; que o percurso escolar não é um processo definido por alguém para o aluno; que ninguém é igual a ninguém em tudo. Ora, a diferença precisa ser identificada, quando for infringido um direito e, ora ela precisa passar despercebida para estarmos junto com o outro.

A inclusão garante o direito à diferença, desde que não seja redutível a uma determinada identidade: grupo de deficientes, grupo de meninos de rua, grupo de meninos ditos normais... Para que possamos conduzir a escola, numa perceptiva inclusiva, a discussão da identidade e da diferença teria de estar voltada para a questão de como elas seriam produzidas na escola. O que essa instituição produz, como identidades fixadas, impede que as diferenças se imponham por si mesmas, haja vista tudo o que foi discutido até aqui.

Algumas escolas públicas e particulares vêm propondo mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças entre os alunos, sem que haja discriminação ou segregação. Precisamos investir no questionamento da construção de identidades produzidas e fixadas pela escola, que criam padrões, modelos de aluno e de aprendizagem e também de ensino que mantêm a exclusão. No entanto, as **pesquisas** 41, sobre as práticas inclusivas continuam insistindo em outras questões, retardando com isso o avanço das práticas inclusivas de educação.

42. “Mediados por nossos registros, reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história, a nível individual e coletivo.

O movimento de trazer para dentro de si a realidade observada, registrada, para assim poder pensá-la, interpretá-la. É enquanto reflito sobre como que vi, que a ação de estudar extrapola o patamar anterior. Neste movimento podemos nos dar conta do que ainda não sabemos, pois iremos nos defrontar com nossas hipóteses adequadas e inadequadas e construir um planejamento do que falta observar, compreender, estudar” (FREIRE, 2003: 11-41).

43. “Podemos utilizar um instrumento de avaliação junto aos nossos educandos, simplesmente, como recurso de disciplinamento externo e aversivo, através da ameaça da reprovação, prática do estado de medo, da submissão e outros. Afinal, aplicamos os instrumentos com disposição de acolhimento ou de recusa dos nossos educandos?” (LUCKESI, 2000).

CAP. 3 Estoque do saber

Essa história vivida – a que vou contar, agora – aconteceu em 03 de dezembro de 2003. Fui, no primeiro horário da manhã, assistir à aula na turma 3111C, que tinha vinte e cinco alunos de doze anos de idade, do 3º ciclo da Escola Municipal A.

Aconteceu algo que preciso **registrar** ⁴² aqui, e que ilustra um fato que me marcou tanto, que saí da escola com as lágrimas rolando pelo meu rosto, e totalmente atrapalhada. A única coisa que me passava pela cabeça era o pedido de desculpa de um aluno, por ele ter “tomado” meu tempo. E, só de pensar no que aconteceu, volto a chorar.

Toda essa história começou, quando a professora de matemática preparou uma prova, com o intuito de fazer um diagnóstico e verificar como a turma 31A havia apreendido alguns conteúdos, que ela ensinara no primeiro semestre e, outros, no semestre em que eu buscava material para essas histórias que conto, que contamos. A professora queria **conferir** ⁴³ o que os alunos haviam guardado de *sistema de medidas* e de *operações* como a divisão. Disse-me, a professora, que não colocou porcentagem na prova, porque tinha acabado de ensinar essa matéria e, portanto, deixaria para avaliá-la na semana seguinte.

Era uma prova com perguntas práticas – segundo ela – e, que os alunos saberiam responder, considerando que havia ensinado a todos a matéria. Afinal, ela ensinara o que tem aplicabilidade no dia-a-dia, e os alunos já possuíam alguns conteúdos armazenados, que poderiam aplicar na ausência, tanto dela, como da do livro. Para essa professora, o problema era *aquele* aluno, que falta muito às aulas e não entra em contato com os conteúdos ensinados e, portanto, não consegue atingir um desempenho, na prova, como os colegas de sala, *sempre presentes* e, que por isso, absorvem tudo o que foi trabalhado.

Ela iria dar a prova para a turma da 31A, no último horário, mas resolveu aplicá-la na turma 31C, porque achou que os alunos iriam tirar de letra. Quando propôs a prova e explicou que não valia nota, eles logo se prontificaram a fazer.

– Aluno, sabe como é – disse a professora –, só tem medo de exercício, se ele valer ponto.

Era a ideia dela.

Então, eles foram separando as carteiras, e logo alguns já vieram entregar a folha com os exercícios resolvidos. Ricardo, aluno freqüente, a toda hora, chamava a professora para perguntar

44. “O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. [...] Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer.

O julgamento prévio está sempre na defesa ou no ataque, nunca no acolhimento. A disposição para julgar previamente não serve a uma prática de avaliação, porque exclui” (LUCKESI, 2000).

45. “Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho” (LUCKESI, 2000).

A dificuldade de Ricardo em dar a resposta certa, não está no desconhecimento do conceito de estoque, mas na dificuldade de relacionar o termo estoque (entendido como “lugar” de estocagem de mercadoria), ao conceito matemático de estoque (=quantidade), que suponho, não foi explorado pela professora, de modo a levá-lo a perceber que, liquidar um estoque, significa subtrair de uma quantidade “X” uma quantidade “Y” (NASCIMENTO, 2008, informação verbal).

sobre os exercícios, e ela amavelmente o encorajava a tentar fazer ou prestar mais atenção. Quase todos os alunos já haviam terminado a atividade e Ricardo, já desistindo, dirigiu-se à mesa da professora para entregar-lhe a folha com a prova.

Por um instante, no entanto, o olhar dele encontrou o meu, e lhe perguntei se queria ajuda. Ele balançou a cabeça, afirmativamente, e consultamos a professora para saber se ela poderia ficar na sala com ele, enquanto eu ia com a turma para a quadra, porque a professora, do próximo horário, havia faltado. Ao olhar para a prova dele, a professora ficou pensando o que ele sabia e que não estava ali **representado** 44. A professora pensou, e mais tarde numa entrevista, ela me disse, questionando-se: Será que ele não estocou nenhum saber?!

Assim, ela o chamou para sentar-se ao seu lado e perguntou-lhe se queria fazer os exercícios, porque a folha estava, praticamente, em branco. Ele disse que sim, com um olhar de alegria “desconfiada”. Na prova de Ricardo, ela via o retrato de quem não tinha aprendido nada do que era *esperado* por ela, que ensinou. Intuitivamente, ela resolveu inverter a ordem do comando e perguntar o que ele sabia, em vez de, logo, pedir para responder o que ela queria.

Foi aí que ela começou a ver algo novo: no problema sobre “Quanto havia no *estoque* de uma loja, que recebera 1024 mercadorias e ficara com 1635?”, ele tinha copiado, no espaço destinado à resposta, a questão formulada no exercício.

Quando ela perguntou ao Ricardo, se ele sabia o que era estoque, ele respondeu prontamente:

– É quando a loja liquida.

Sua resposta a fez pensar, instantaneamente: como aquele menino poderia saber que estoque é uma *quantidade* de mercadorias para uso ou venda? Com certeza, ele já ouvira ou lera, em propagandas de liquidação, a palavra *estoque*, com o sentido de que são as mercadorias que estão à venda. Ela concordou com a explicação, que me havia dado e disse-lhe que havia outro, o de depósito. Como, “num passe de mágica”, o problema foi resolvido, dessa vez sem nenhuma ajuda. Pensem vocês ela e eu ficamos pensando: Dá pra **acreditar** 45?

Em outro exercício, ela pedia que os alunos escrevessem, *por extenso*, uma lista de números e nada estava escrito na frente de cada um deles. Ela perguntou ao Ricardo, que número era cada um da lista, e ele foi falando e escrevendo, corretamente. Depois a professora veio me mostrar, animada, que ele tinha feito o exercício e me contou que Ricardo com olhar de espanto

indagou:

46. [...] criou e se passou a desenvolver um modelo e uma realidade nos quais a construção do conhecimento se dá de modo linear e hierarquizado, com uma antecedência claramente estabelecida de disciplinas teóricas (formadoras do campo científico específico) sobre as disciplinas práticas, sempre subordinadas, quer quanto ao lugar posterior ocupado, quer pelo tempo menor geralmente dedicado ao seu desenvolvimento.

Essa forma de “construir” o conhecimento é que vai possuir uma grafia em árvore, que pressupõe um único caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado. É a partir desta ideia que se entende que se está melhor, se sabe mais, quando atingindo o cimo, chegamos às indispensáveis folhas (que nos permitem respirar melhor), às lindas flores (que nos permitem poetizar a vida) e aos frutos saborosos (que não nos deixam morrer de fome) (ALVES, 2002: 113)

– Isto que é extenso?

Ela pensava como era incrível, aquele menino, sentado ao seu lado, não piscava o olho e nem se importava com os colegas, que estavam brincando na quadra.

De repente, do nada, ele lhe disse:

– Desculpa, professora.

– Desculpa de quê, Ricardo? Perguntou.

– De estar tomando seu tempo.

– Ricardo, estou aqui, porque vi que você queria fazer a prova e tinha perguntas inteligentes.

Ele, meio encabulado, pareceu ter entendido o motivo dila estar ali. E, assim continuaram. Ele contou a ela que fazia todas as atividades e que só tinha dificuldade em matemática, na operação de divisão. No outro exercício da prova – que envolvia a divisão – ele mostrou que compreendia a ideia, mas não sabia fazer o cálculo (algoritmo) como a professora havia ensinado.

Então, ela ficou sabendo que ele havia entrado na escola naquele ano. Até junho, Ricardo estivera na sala 31A, foi transferido para 3111C e não sabia por quê.

No final do segundo horário ele e a professora vieram me mostrar a prova toda feita e a professora de matemática me contou toda esta história.

Foi isso o que aconteceu.

Fui para casa naquele dia emocionada. Parece que algo, definitivamente, mudou em minha vida.

Agora, neste momento em que escrevo essas histórias, vejo que aquele menino, cuja professora poderia pensar que não tinha um estoque de saber depositado, guardado em caixas, intacto, os quais, ela havia transmitido de forma sistematizada, um a um e na quantidade ideal, vendia, a seu modo não conteúdos, mas conhecimentos, seus conhecimentos, *seus saberes*. Parece que continuamos a conceber o aluno como uma tábula rasa e que o ensino, ministrado pelo professor, deva ser gravado, ou seja, estocado, tal como foi transmitido parece ser hegemônico nas escolas.

Os conteúdos, não só aqueles, que havia aprendido na escola, foram transformados e organizados numa rede de **conhecimentos** 46.

Muitas dúvidas surgiram, eu nem sei direito o que pensar. Ricardo me pôs a refletir sobre

como se alcança o conhecimento. Ele não aprendia, como alguns professores imaginavam. Será que os outros professores, também, pensam como a professora de matemática? Será que eles ensinam da mesma forma que ela, ou cada um deles tem uma maneira diferente de entender, como o aluno aprende? Essas perguntas, ainda hoje, não me atormentam, porque eu acho que é possível encontrar respostas, olhando e escutando mais cada aluno, quando estão interagindo com um conteúdo ou uma atividade, e mostrando ao professor. Meu pensamento está entrando em parafuso, pois creio que já não sei como ajudar os professores a verem o modo como Ricardo e outros alunos adquirem conhecimentos, diferentemente do modo como eles pensam. Será que é freqüente eles pensarem sobre como os alunos aprendem? Acho que não.

Depois, em casa, ao reler o que escrevi no meu caderno – naquele durante que todas as histórias têm –, busquei, novamente, informação na ciência para compreender as questões que surgiram. Pelo que vejo, nem todo professor pensa igual sobre como seus alunos aprendem. Eu acho que o aluno não aprende como a professora de matemática pensa. Os teóricos da epistemologia do conhecimento têm interpretações diferentes de como a pessoa chega a ter o conhecimento, seja científico ou não, ao longo da história.

Na escola, encontro em muitas salas de aula o professor que fala e o aluno que escuta. O professor que dita e o aluno que copia. O professor que decide e o aluno que executa. O professor que ensina e o aluno que aprende. O professor transmite o conhecimento e o aluno o armazena. Se isso não acontece, é uma bagunça! Então, comecei a indagar por que o professor e o aluno agem assim? Muitos professores me disseram que foi copiando, armazenando conhecimentos, escutando, etc., que aprenderam a ensinar. Acredito que essa resposta está correta, mas não é suficiente para explicar a prática de ensino desse professor. Penso que ele age, assim, porque acredita na aprendizagem como transmissão do conhecimento, e que o aluno, também, se comporta dessa maneira, porque passa a acreditar que é assim que se aprende. Isso me faz pensar que essa prática tem a ver com a cosmovisão do professor, que se constitui a partir de suas crenças e valores básicos e do conteúdo das suas estruturas cognitivas (CORRÊA, 2001).

A visão de mundo do sujeito, ou seja, o que é o mundo para ele ou o modo de ser das coisas (ontologia) interfere na forma de o professor compreender, no seu procedimento, no seu entendimento de mundo ou na tomada de consciência da sua prática. A construção de visão de mundo ocorre, na maioria das vezes, de forma inconsciente e natural. Ela não pode ser “provada”,

pois faz parte dos princípios e valores do sujeito. Toda vez que há mudança de cosmovisão, há descentração do pensamento e o sujeito passa a enxergar o universo de forma, totalmente, diferente.

O professor acredita numa teoria de aprendizagem da qual, muitas vezes, não tem consciência, mas que está subjacente ao modo como ensina no dia-a-dia escolar e, interpreta a aprendizagem dos seus alunos e ensina-os à luz da sua concepção sobre a origem do conhecimento.

Ainda, em casa, procurei e li o que escreveu Hessen em 1999, sobre a teoria do conhecimento. Esse filósofo diz que a teoria do conhecimento é uma disciplina filosófica, que investiga os pressupostos materiais mais gerais do conhecimento científico, tais como a verdade do pensamento, a concordância do conhecimento com o objeto e a origem do conhecimento. Hessen comenta que o estudo sobre a origem do conhecimento humano tem um sentido lógico e, um psicológico. No primeiro caso, indaga-se sobre os fundamentos lógicos do conhecimento e, no segundo, como o sujeito procede para conhecer. Essas duas questões têm sido tratadas conjuntamente na história da Filosofia, e são várias as concepções epistemológicas sobre as relações entre sujeito e objeto, para explicar a origem do conhecimento.

Foi juntando o que registrei no meu caderno e o que escreveu Hessen (1999), que posso dizer da ajuda que obtive. Esse ajuntamento de conhecimentos me fez pensar que existem maneiras diferentes de explicar como o ser humano aprende e, principalmente, definir em qual delas acredito, a que esteja mais de acordo com uma educação inclusiva. Sei que é difícil explicar direito o que é essa tal de educação inclusiva, mas vou continuar a tentar fazer isso, ao longo das histórias que teço e conto. Agora, deixa eu contar as quatro concepções epistemológicas do conhecimento, que encontrei na atualidade: a racionalista, a empirista, a construtivista e a da complexidade. Cada uma delas explica, de modo diferente, o fato de o ser humano conhecer. Elas definem correntes psicológicas, que tentam explicar o processo de aprendizagem e contribuem para fundamentar os métodos de ensino. A concepção racionalista ou inatista, a mais antiga, está na origem da teoria psicológica da Gestalt e na teoria pedagógica, que parte do princípio de que o aluno aprende por si mesmo e que o papel do professor é de auxiliá-lo nesse sentido.

Essa concepção entende que todo conhecimento é anterior à experiência, sendo fruto do exercício de estruturas racionais já pré-formadas no sujeito do conhecimento. Essa teoria,

entretanto, não nega a experiência anterior do conhecimento, mas não a considera condição suficiente para que a pessoa aprenda, já que as condições hereditárias é que são as determinantes para esse fim. O que quero dizer é que o professor, consciente ou não, dessa concepção e impregnado dela, não considera que o ensino que ministra tem um papel fundamental para criar as condições necessárias à aprendizagem do aluno. Desse modo, para muitos professores, o aluno que não aprendeu ainda, está “imaturo” para o que ele ensina e é preciso, apenas, esperar um tempo para que o aprendiz “amadureça” e possa entender o que lhe foi ensinado. Já ouvi professor dizer que “pau que nasce torto morre torto”.

Antes de falar sobre a concepção empirista, gostaria de apresentar uma conversa que tive com a professora de Artes da Escola Municipal A. Perguntei à Júlia como ela achava que os alunos aprendiam:

– Acho – respondeu – que muito por eles mesmos. Muito por interesse, muito pelo que você instiga.

– O que é este conhecimento? Instiguei.

– Eu acho que é o entendimento do que é passado. É a percepção, é a compreensão do que eu tento passar para eles, do que eu proponho para eles. É o entendimento.

– Então é deles? Insisti.

– Sim, da forma como eles percebem. O conhecimento é aquilo: é a forma que eles percebem o que eu estou tentando passar.

Retomando o fio da história, para a concepção empirista, que fundamentou as teorias do Behaviorismo na Psicologia e em práticas pedagógicas diretivas e transmissivas, todo conhecimento provém da experiência. A pessoa é uma tábula rasa, e os conhecimentos adquiridos provêm, exclusivamente, do meio externo, pelo treino e pelo condicionamento. O conhecimento, nessa concepção, é cópia do real. O professor, que acredita, ou mesmo pratica um ensino empirista, sem reconhecer a teoria que o sustenta, considera que o aluno nada sabe e, ao qual, tudo tem de ser ensinado, desde o começo e numa gradação específica, conforme as disciplinas e as áreas do conhecimento envolvidas.

De novo, descanso o pensamento e volto para a Escola Municipal A, para uma breve conversa com Astrid, professora de Português, segundo a qual os alunos chegam ao conhecimento da seguinte maneira:

– É só através de muito exercício, muita fixação, muito exercício de fixação, você estar sempre falando, falando, falando, insistindo. Tem que dar muitas atividades de escrita e de fixação. Não tem como não fazer.

Lembram-se da professora de matemática, do Ricardo – do início dessa história? Ela e a professora Astrid têm uma concepção empirista sobre a origem do conhecimento, como acontece com outros professores, que acreditam que o aluno repete o que lhes é ensinado. Esses professores esperam que os alunos reproduzam o que foi ensinado. A prova aplicada, ao Ricardo e a seus colegas, é um instrumento utilizado para averiguar se, o que se ensinou, foi aprendido pela turma e, não para desvelar o conhecimento, que cada aluno construiu, com suas aulas. Para a professora de matemática, por exemplo, o conhecimento é transmitido e o aluno o “armazena”, compondo o seu “estoque de mercadoria intelectual”. A cabeça desse aluno é concebida como um depósito cheio de informações estocadas pelo mestre, que não entende que o ensino escolar é o mesmo para todos os alunos, mas o conhecimento prévio de cada um e os caminhos que fazem para aprender são singulares, diferentes e não podem ser homogeneizados e unificados. Esses professores não conseguem entender que cada aluno atribui sentido ao conhecimento construído, que muitas vezes, difere daquele que lhe foi ensinado.

Já encontrei outros professores que, ao aplicar uma prova, agem segundo outra concepção sobre a origem do conhecimento. Quando percebem que algum aluno não aprende como eles esperam, justificam a situação, comparando e diferenciando o desempenho dos alunos. Esses professores passam, rotineiramente, a se preocupar com estratégias de adequação do ensino ao aluno, o que cai nas chamadas adaptações curriculares e outras medidas, que revelam a concepção racionalista de que o ensino deve ser adequado à “medida” da capacidade de aprender de cada aluno! São as estratégias de ensino diversificado adotado para alguns alunos, e as que são, no geral, utilizadas para os alunos com deficiência. Ora, são essas práticas, que menos produzem o efeito desejado, pois não é possível fazer um ensino *à la carte*, uma diferenciação exterior da aprendizagem, um plano de ensino, que preveja e predefina o que o aluno é capaz de aprender. No entanto, o ensino diversificado e adaptado tem sido o mais indicado e presente no cotidiano das escolas, quando se propõe a inclusão e é, sem dúvida, o terror dos professores, que entendem a dificuldade de dar aula para classes numerosas e com práticas diferentes para alguns alunos. Esses professores preferem abandoná-los, ignorá-los, a questionar essa falsa ideia e,

deduzem, enfim, que o aluno com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla não tem as mesmas condições que os demais de aprender e, por isso, só vão à escola para se “socializarem”. Oferecem a esses aprendizes qualquer atividade, ou atividades muito facilitadas, para que eles se ocupem, mas sem nenhuma intenção de fazê-los aprender. Essa visão racionalista desqualifica o trabalho do professor e priva o aluno do seu direito de acesso ao conhecimento, em escolas comuns, em função de alguma deficiência que possa ter. O pior é que, esses professores, acham que só podem fazer isso, porque não há outro jeito. Afinal, esses alunos não têm condições de aprender. Os professores que têm uma concepção racionalista e/ou empirista sobre a origem do conhecimento ficam impedidos de ultrapassar as dificuldades, que se apresentam no ensino inclusivo.

Certo dia, conversando com o professor Pedro, perguntei como ele achava que o aluno aprende. A resposta dele foi a seguinte:

– Eu acho muito complexo, passa muito por uma questão interna e não externa, é a questão da vontade. O aluno que tem um objetivo, um sonho, um lugar aonde ele quer chegar, ele põe vontade naquilo, independente de muita situação que não vai gerar êxito, mas essa situação vai gerar o diferencial. Agora, claro, diante da diversidade, você tenta estimular com vários recursos, tenta mostrar matemática nas várias faces, tenta estimular vídeos, filmes, atividades extra-sala, tentando conduzir para que ele enxergue a matemática não só naqueles exercícios, mas em todo o espaço que a gente vive como apenas um elemento de representar alguma coisa que o homem construiu, mesmo abstratamente. Mas eu vejo que o grande diferencial é o da vontade para o aprendizado. A partir do momento que existe este motivador, a vontade de querer sair daquele lugar e chegar a outro ponto, seja profissional, seja outro nível até intelectual, o aluno caminha, o principal é isso.

– E quando ele tem isso, como ele aprende?

– Diante de um desafio, de uma situação que ele tem diante de si para resolver, ele começa a buscar estratégias. A partir do momento em que ele não consegue meios para resolver aquilo ali, eu acho que entra aí o trabalho da gente estar levando para ele um instrumental para resolver determinado desafio. A partir do momento que leva este instrumental, ele tem uma reflexão sobre este instrumental e como utilizá-lo, então começa a adquirir condição para entender um determinado conceito.

Como as histórias cruzam-se, entrecruzam-se, completam-se, a conversa com o professor Pedro e com outros professores me fez lembrar de *O mestre ignorante*, um livro do francês Rancière (2002), que diz que o ensino transmissivo tem muitos limites. Segundo Rancière, a criança aprendeu a falar por sua própria inteligência e, quando vai para a escola e começa sua instrução, os educadores pensam que ela não pode aprender com o recurso da inteligência que lhe serviu para aprender tantas coisas até então. É como se, para que a criança compreendesse, fossem necessárias explicações progressivas fornecidas por um mestre. O ensino aperfeiçoou-se nas explicações para melhor fazer compreender, melhor ensinar a aprender, sem que se procurasse um aperfeiçoamento correspondente na compreensão dos alunos.

Eu disse acima que as histórias cruzam-se, entrecruzam-se, completam-se. Pois foi assim, por meio de uma conversa de Rancière com Joseph Jacotot, que eu fiquei sabendo que esse pedagogo, nascido no século XIX, disse que só será possível mudança na educação, se invertermos a lógica do sistema explicador. A explicação do professor não é necessária para que o aluno compreenda, é sim para o mestre, que precisa do aprendiz para ter o que explicar. O professor é que constitui o aluno como incapaz de aprender, penso e convido Rancière para um diálogo. Ele diz sobre o meu pensamento: “Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só”.

Assim considerando, a pedagogia que propõe o ensino transmissivo parte do pressuposto de que temos duas inteligências: a superior do professor e a inferior do aluno. Na relação com o outro, ou seja, do professor com o aluno, esse último é visto na sua inferioridade e não na sua *outridade*. O mestre procede, primeiro, dando início ao ato de aprender, depois define todas as coisas a serem aprendidas e em seguida verifica se o aprendiz compreendeu. Nesse processo, começa o princípio do embrutecimento, definido por Jacotot, como impedimento à emancipação intelectual do aluno, que vê sua capacidade ignorada ou negada. Esse processo destrói a confiança do aluno, em si mesmo, e impede que construa o conhecimento. Bom, Jacotot não quer bagunçar a cabeça de ninguém. Ele quer dizer, apenas, que o aluno aprende, independentemente, do professor, embora o professor continue a ter um papel importantíssimo. É o que a Renata, professora de Educação Física, da Escola Municipal A, também pensa, pois ao perguntar-lhe como é que ela vê como as crianças aprendem, como eles chegam ao conhecimento, respondeu:

– Olha, necessita estar lá fazendo mesmo no grupo, vivendo aquele cotidiano, isso é

fundamental. Eu acho que é botando a mão na massa, se esforçando, tanto que eu exijo dos meninos muito eles reflitem o seguinte: qual é a medida do esforço que ele está colocando praquilo ali. Porque se ele não fizer eu não consigo abrir a cabeça dele, pegar a mãozinha dele, modelar como uma massa para que ele possa fazer aquilo. Ele tem que ver uma coisa de dentro dele. Eu acho que eles aprendem com a minha intervenção de olhar o que ele está fazendo, tratar de uma maneira massificada não faz o menino entender tanto que, por exemplo, eu faço exercício que às vezes é pra que eles façam muitas vezes, necessita fazer experiência, diversificar, joga bola pra cá, corre para ali, a diversidade, fazer ele andar uma marcha atlética, só fazer o gesto não resolve, tem todo uma diversificação. Agora, eu vejo. Vira e mexe eu falo “um por um, faz para eu ver”, aí eu olho, aí viro e falo assim: “posso dar uma sugestão? Presta atenção nisso, num sei que e tal”. Então eu fico sempre deixando ele experimentar o máximo possível, eu tento olhar para ele. Em termos de compreensão maior, no sentido de entendimento, eu sinto que a diversidade é uma coisa que ajuda muito ele a perceber que o azul não existe por azul mesmo. Ele está colocado em vários espaços, não só aqui da escola, que as coisas estão colocadas na vida deles, no plano do conhecimento assim, já de muito tempo atrás, então tudo que eu puder trazer e fazê-los pensarem.

Essa história, contada pela Renata, me lembra que tenho de continuar contando as quatro concepções epistemológicas sobre o conhecimento. A terceira é concepção construtivista. Pois bem, estudando a concepção construtivista, que fundamentou a Psicologia Genética, a Psicologia Sociocultural e as teorias pedagógicas da Escola Nova, entendi que o conhecimento não provém, exclusivamente, da experiência, nem está pré-formado na mente da pessoa. Segundo essa concepção, o conhecimento é construído na interação da pessoa com o objeto de conhecimento, um agindo sobre o outro. Nessa perspectiva, o conhecimento não é cópia do real e haverá, sempre, pela pessoa, uma interpretação do objeto do conhecimento. O professor construtivista é aquele que compreende que o aluno só aprenderá o novo se coordenar, ele próprio, ações sobre o objeto e suas próprias ações mentais para assimilá-lo ao que já conhece. O conhecimento prévio do aluno é ponto de partida para todas as suas construções e reconstruções intelectuais. O professor é um mediador entre o objeto de conhecimento e o aluno. Aprender, mesmo, quem faz é o aluno.

Na quarta teoria – a da complexidade – e na sistêmica, elaboradas pelo sociólogo,

antropólogo, historiador e filósofo francês Edgar Morin (2001), encontrei a concepção da complexidade que, no meu entender, ainda não repercutiu na prática de sala de aula. A complexidade instaura o desafio de se encontrarem explicações para a construção do conhecimento, a partir da articulação entre identidade e diferença, advindas dos fatores sociais, culturais, psíquicos, biológicos, físicos, espirituais e outros, que constituem a pessoa. Busca-se uma visão multidimensional da e na construção do conhecimento. Desse modo, Morin propõe uma possibilidade de se utilizar essa teoria para pensar a formação escolar.

Podemos imaginar que o professor, ao entender as concepções e teorias filosóficas, psicológicas, subjacentes às práticas escolares e, ao refletir sobre as cosmovisões, possa escolher a que mais se adequou a uma prática inclusiva de ensino. Acredito que, se o professor tomar consciência das concepções subjacentes à sua prática, ou seja, fizer um esforço de racionalização do seu fazer, passará a mudar a sua prática e a caminhar na direção de um ensino inclusivo, em vez de repetir sem compreender.

Sabe, coexistem, no cotidiano escolar, várias concepções sobre a aquisição do conhecimento, que estão presentes na prática e nas falas dos professores, mas as concepções racionalistas e empiristas parecem dificultar a mudança da prática escolar, para que todos os alunos possam aprender juntos. Por isso, creio que, as concepções construtivista e da complexidade, parecem abrir novos caminhos possíveis para a educação inclusiva. Um professor, com uma concepção construtivista, reconhece que os alunos aprendem, segundo suas possibilidades; considera o conhecimento prévio dos alunos, entende que cada um interpreta o mundo, segundo seus esquemas assimilativos e que não há como controlar o processo de aprendizagem, que depende dos mecanismos cognitivos de cada um. Se o professor se arrisca a pensar, a partir da concepção do conhecimento complexo, vai ainda além da construção lógica de um saber e amplia sua extensão, pela rede que se trama quando o aprendizado implica respostas que interligam outros saberes, para dar as respostas possíveis e contextualizadas em seu meio cultural, social, econômico, político e natural. Desse modo, teremos um ensino que encoraja e instiga a capacidade de interrogar e criar soluções, já que o conhecimento complexo não se reduz a uma verdade pronta e compartimentada, mas é o resultado das ligações e sínteses – sempre provisórias –, que somos capazes de construir, num dado momento, para entender uma situação, dar uma resposta possível. O objeto do conhecimento é visto como um todo complexo que não se

reduz à soma das partes, porque cada parte, em si, tem propriedades desconhecidas e diferentes do todo. Daí, a ideia de rede e de abertura do conhecimento, que se contrapõe à ideia de um conhecimento pronto e fechado no todo. Nessa perspectiva, a educação não mais apregoaria a disjunção entre as disciplinas e nos proporcionaria condições para responder aos desafios da globalidade e da complexidade na vida cotidiana.

Demorei-me um pouco no antes das histórias que estou contando, porque o passado faz parte das histórias de agora, como o fará das histórias do depois. Em ciclos.

CAP. 4 De série a ciclo

Certo dia, enquanto coletava material para as histórias que estou contando, encontrei, na biblioteca da Escola Municipal A, um livro interessante: *A escola que espirrava criança*, de Fátima Pfeilsticker, publicado pela Prefeitura de Belo Horizonte. Nesse livro, a Fátima conta a história de uma escola, onde as crianças não podiam fazer nada, caso contrário, ela as espirrava. Trata-se da esquisitice da reprovação e da boa intenção da *escola*. Mostra, também, a graça de não se reconhecer a sabedoria das crianças e a tristeza da escola, em não enxergar que cada criança é diferente. Depois, a *escola* começa a desconfiar de tudo o que estava acontecendo. Então, os olhares das crianças começam a direcionar-se para dentro da *escola* e os olhares dos professores para fora dela. A *escola* abre os portões de vez e convida as crianças e suas famílias para discutir formas mais interessantes e democráticas de ensinar e aprender. A *escola* deseja ser plural, passa a nunca mais espirrar crianças e entende que todas são capazes de aprender. A *escola* muda, mas continua discutindo uma maneira de fazer com que ela fique cada dia melhor. A história reflete o desejo de muitos professores – das professoras Astrid, de Português, e Júlia, de Artes, da Escola A – e diretores com quem conversei nas escolas em que assisti às aulas e o quanto ainda têm que construir para que a escola não espirre ninguém. Por isso, perguntei às duas professoras:

- Como é que vocês vêem a questão da participação da família na escola?
- Não sei se eu sei te responder essa não – respondeu Astrid –, porque às vezes eu acho

que a família não tem que se meter em nada. Mas, às vezes, eu acho que, porque a família não está participando, é que está desse jeito. Porque, infelizmente, eles só são chamados, aqui, quando acontece algo grave.

– A família tem muita abertura aqui na escola. Eu acho essa comunidade aqui tão complicada, porque eles culpam muito a escola por tudo o que acontece. Mas eles não colocam a mão na consciência e não enxergam os filhos, os problemas que os filhos têm, as atividades que os filhos têm. Isso é uma coisa muito de mãe, e de repente, achar que o problema é da professora, da escola e dos colegas e não problema do filho. Então eu sinto um embate muito grande. Estou falando do 3º ciclo. Teve 2 reuniões. Foi uma reunião que eu achei assim, uma rixa muito

47. Na tentativa de sanar os problemas causados pelas rupturas no processo de socialização, quando se tem reprovação e repetência, a Escola Plural propõe que se utilize um critério de enturmação dos alunos, de acordo com o que é chamado de “ciclo de idade” e um progresso pelas diversas séries, no qual se mantêm os alunos sempre juntos aos seus companheiros de ciclo de formação. Dessa forma, a educação básica organiza-se em três ciclos: 1º: característico da infância, compreende os alunos das faixas de idade de 6-7 anos, 7-8 e 8-9 em cada uma de suas três séries; 2º: pré-adolescência, compreendendo as faixas de 9-10 anos, 10-11 e 11-12 anos; 3º: adolescência, compreendendo as faixas de 12-13 anos, 13-14 e 14-15 anos segundo VEIGA e BARBOSA, 1997: 61 (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA B).

48. “É, em última análise dar o tempo adequado a todos”.

Princípios da proposta de Wallon:

1- Justiça: todas as crianças, independentemente de suas origens familiares, sociais, étnicas têm direito igual ao desenvolvimento de sua personalidade.

2- Todas as formas de trabalhos sociais têm igual valor. Desta forma, o trabalho manual e a inteligência prática não devem ser menosprezados em relação a outras capacidades.

3- A orientação da ação educativa deve estar de acordo com os fins de formação e harmonização humanas do indivíduo em questão.

4- Não há especialização profissional sem cultura geral: a especialização não pode ser obstáculo para a compreensão de problemas mais amplos [...], uma sólida cultura libera os homens dos limites (estreitos) da técnica (WALLON, 1964).

“Esta proposta de Wallon caminha no sentido de re-significação do processo de aprender. Ela surge como a estrutura que possibilitaria a formação do ser humano, tanto como ser cultural, como enquanto ator social” (LIMA, s. d.).

grande. A gente não estava ali para comungar, para tentar achar uma solução para o problema. Eu acho que a gente estava ali para ser atacado pelos pais e para contra-atacar. Nossa, eu achei um negócio horroroso. Outra reunião daquela eu não participo. Então eu sinto um embate muito grande. Não de todos, mas de um número que tem a sua presença – concluiu Júlia.

Dizem que, “Quem conta um conto, acrescenta um ponto”. Já ia eu, desviando a linha das histórias que estou contando. Escrevi, acima, que iria falar da passagem de série a ciclos de formação escolar. Assim, vamos a eles. Mas, para ir a esses ciclos de formação, precisamos retomar o texto do *Projeto Pedagógico*, elaborado pela Escola Municipal B, no qual encontramos um referencial teórico, que todas as escolas almejam e que serviria para orientar a reflexão da prática educativa das três escolas. É, por esse motivo, que o utilizamos, para dialogar aqui.

Nas várias **publicações** 47 da Prefeitura de Belo Horizonte, encontramos a proposta de uma educação que, a partir do ciclo de formação, propõe a reestruturação da escola, que envolve de maneira fundamental, a gestão, o gerenciamento do tempo, a utilização do espaço, dos instrumentos culturais, e da coletividade que se reúne em torno do espaço escolar e da socialização do conhecimento. A adoção de uma educação em **ciclos** 48, permite que o tempo seja visto de maneira flexível, ao mesmo tempo em que significa uma reconceituação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem. Ora, perguntaremos, o quê dizem os professores? Um dia, conversando com a Renata, professora de Educação Física, que está na coordenação do 3º ciclo, compreendi um pouco mais sobre a organização em ciclos. Ela disse o seguinte:

– Hoje, a gente já está vivendo há vários anos a não reprovação. E a gente está vivendo a construção de novos conceitos para isso. Porque as pessoas estavam cansadas de saber que a tal da bomba não resolvia na grande maioria. Aí, veio a história de que a não reprovação era deixar passar, mas a gente aqui dentro, pelo menos nessa escola, a gente nunca aceitou isso, não era de qualquer jeito. Então, está fazendo com que as pessoas mudem, encontrem alternativas de fazer com que o menino queira estar na escola, alternativas para que ele aprenda porque a gente não quer assinar um certificado, dizendo que a pessoa vai de qualquer jeito. A gente não concorda com isso. Várias pessoas da escola pensaram: o que nós podemos fazer por estes meninos? Um movimento realmente de reconstrução, de vamos tentar encontrar uma maneira, tem que fazer, tem que participar, eu vejo esse movimento das pessoas. Nós não encontramos ainda as fórmulas, mas eu te falo no cotidiano eu vejo as pessoas dizendo: “Desse jeito que está não vai seguir”. No

Final do ano, eu percebi que essa questão da retenção voltou. Tem professor que falou para o

49. “A discussão sobre o tempo pedagógico nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte já tem uma longa história, seus marcos podem ser vistos desde a realização do I Congresso Político-Pedagógico, em 1990.

Discutir esse processo e propor uma nova organização desse tempo de maneira a se efetivar novas relações com os sujeitos do processo educativo são objetivos nossos.

A garantia aos professores de condições e possibilidades de realizarem estudos e discussões sobre sua prática pedagógica de forma a enfrentarem melhor os desafios colocados pelo processo educativo, dentro da jornada de trabalho e que esta fosse incorporada à organização da escola de forma institucional e remunerada, veio respaldada na Portaria SMED/SMAD nº 008/97 Artigo 13, 15 e 16.

Na maioria das escolas, a organização deste tempo possibilitou uma intensificação do debate pedagógico, avanços nas concepções do processo educativo e nas possibilidades coletivas de trabalho, especialmente no “A discussão sobre o tempo pedagógico nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte já tem uma longa história, seus marcos podem ser vistos desde a realização do I Congresso Político-Pedagógico, em 1990”.

Discutir esse processo e propor uma nova organização desse tempo de maneira a se efetivar novas relações com os sujeitos do processo educativo são objetivos nossos.

A garantia aos professores de condições e possibilidades de realizarem estudos e discussões sobre sua prática pedagógica de forma a enfrentarem melhor os desafios colocados pelo processo educativo, dentro da jornada de trabalho e que esta fosse incorporada à organização da escola de forma institucional e remunerada, veio respaldada na Portaria SMED/SMAD nº 008/97 Artigo 13, 15 e 16.

Na maioria das escolas, a organização deste tempo possibilitou uma intensificação do debate pedagógico, avanços nas concepções do processo educativo e nas possibilidades coletivas de trabalho, especialmente no momento da reunião pedagógica.

Logo nos primeiros anos de existência da escola, ainda que tentássemos um trabalho de equipe, a organização da Escola, sem ainda um Projeto Político Pedagógico, obrigou-nos a trabalhar 25h/aulas. Esta organização, semelhante à da Escola Tradicional, obrigou os professores naquele ano a se isolar numa relação unívoca com sua turma, disciplina, avaliação e projetos.

Com empenho, em 1993, já com a aprovação de um projeto para a Escola, conseguimos formar coletivos de áreas, onde discutíamos e planejávamos ações comuns à área, mas ainda agíamos como produtores privados dentro de nossas grades.

A organização por Ciclos de Idade de Formação criou condições para superarmos nossa condição de trabalhadores isolados e caminhar para constituir-nos como produtores coletivos, o que representará um avanço profissional e político.

Fomos compreendendo que se tornava difícil sermos bons profissionais de nossa turma ou de nossa disciplina numa relação unívoca e isolada. Para sermos profissionais de um ciclo de Idade de Formação temos que avançar para uma qualificação mais plena e dominar competências, teorias, práticas, pesquisas referentes aos processos coletivos de formação, socialização, construção e apreensão do conhecimento, próprios do ser humano em geral e de uma fase específica de sua formação. O peso e a contribuição, que sem dúvida, tem cada área do conhecimento adquirem seu sentido profissional mais pleno nessa qualificação mais global.

Somente um trabalho de todos os profissionais de cada Ciclo permitirá construir essas competências profissionais exigidas pelo Ciclo.

É necessário problematizar o termo “coletivo” que compõe a denominação “tempo coletivo de projeto”. Muitas vezes, tem-se feito referência apenas a um dos momentos coletivos das escolas que é o das reuniões que contam com a presença dos profissionais de um turno de trabalho de uma determinada escola, com a dispensa dos alunos.

Pouca ou nenhuma referência tem sido feita aos momentos previstos na organização escolar, e já assegurados em lei, de trabalho coletivo, quer através dos encontros com colegas de uma

alunos: “Vocês precisam dar um jeito porque tem retenção”, meio como uma ameaça. Essa é uma leitura minha, não é generalizada e em alguns momentos eu vi isso, mais no finalzinho. Muitas vezes, a gente ficou com os alunos que a gente falou “Não acredito, mais um ano aqui!”. A gente sabia o que significava esse indivíduo ficar. E na discussão que a gente travou com os alunos, eu dizia o seguinte: Você precisa de um tempo, você não está dando conta, tem coisas que você não deu conta e a gente acredita que seja importante para você continuar nos seus estudos, que o ensino médio vai exigir de você e tal e a gente precisa que você dê conta disso.

– O que mudou, na escola, com a implantação da proposta da escola plural? – Perguntei.

– Em relação à escola eu vejo a mudança de **postura** 49 de muitos colegas. Uma coisa muito legal de ver. O compromisso de fazer as coisas, de fazer os alunos aprenderem, se dispor no tempo de trabalho e se redobrar na qualidade do que está fazendo. Por eu ter trabalhado com o primeiro e o segundo ciclos eu conheço todo mundo, eu vejo o envolvimento dos professores. “Eu tô precisando de um negócio, será que você pode me ajudar?” Eu vejo as pessoas fazendo projetos. Eu vi que essas pessoas foram envolvidas numa perspectiva diferente de trabalho. Hoje fazem parte de reagrupamento, faz parte de uma optativa onde às vezes o professor fala “Eu não dou conta”, ele saiu lá da Matemática, hoje trabalha com optativa de arte, de um projeto que vão fazer uma coisa de meio ambiente porque fizeram o curso. E isso é muito legal de ver fazer. A própria, por exemplo, ela achava que esses alunos não aprendiam e hoje não. Ano passado vinha o pessoal de fora para conversar com a gente, eu achei muito engraçado. Ela não acreditava nada nestas pessoas não. Ela achava que esse povo era doutro mundo, outro planeta e só vinham para escola para encher o saco, eu estou falando sério, sabe, só vem para cobrar, sabe? Ano passado eu lembro que numa discussão ela fez uma intervenção: “Gente pára com isso, o pessoal tá aí de fora, estão aqui para nos ajudar e qualquer coisa que eles nos digam fazem a gente pensar”. Eu peguei e fiquei olhando. Um dia na reunião de pais ela fez uma coisa: levantou, tomou a palavra na minha frente e entrou num processo de defesa do projeto Escola Plural. Eu olhei assim e falei: “Salve”. Essa é uma coisa boa de ver. De ver uma pessoa que está para aposentar, mas que conseguiu, está contribuindo, está fazendo uma coisa legal. É lógico que não é a mesma coisa da Clemência, que é uma professora que tem uma prática, tem um formato bem diversificado, que é muito legal.

– Como é que funciona a optativa?

mesma área de conhecimento, ou com aqueles que atuam com os mesmos alunos, bem como com a equipe pedagógica, ou com outros coletivos de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Além disso, o chamado “tempo de projeto”, um tempo pedagógico individual, mas nem por isso privado, pois deve ser subordinado à orientação coletiva e aos objetivos expressos na proposta da escola, aparece muitas vezes como um tempo próprio no qual o interesse privado e individualista do professor pode se exercer sem nenhum controle, satisfação ou avaliação do coletivo.

O desafio para a Escola consiste, entre outros, em administrar o tempo de trabalho numa perspectiva mais coletiva. Trata-se de construirmos uma escola estruturada em relações cada vez mais horizontalizadas, com tempos diferenciados, articulados e flexíveis. Portanto uma escola cada dia mais democrática e plural.

Essa proposta aponta a necessidade de discussões nos turnos para avaliar e construir a orientação coletiva dos tempos de projeto do professor” (Escola Municipal B, Projeto Pedagógico, escrito pela diretora).

50. “Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição (BRASIL, 2003) vigente e abrange as dimensões pedagógicas, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula.

Uma escola democrática, é antes de tudo, uma escola para todos. É democrática quanto ao acesso e permanência de todos. É, além disso, popular, isto é, tem um caráter social comunitário, espaço do público para elaboração da sua cultura.

Gestão democrática significa uma escola que se transforma em espaço permanente de experiências e prática de democracia. O aprendizado da democracia deverá permear todo o conjunto de relações que se desenvolvem no seu interior, e nas relações com a comunidade.

As unidades de ensino deverão desencadear processo de participação coletiva, produzindo exemplos concretos de ações democráticas que ultrapassem os seus muros, tenham extensão, profundidade e visibilidade, incidindo de forma efetiva na formação da cidadania.

Por outro lado, não haverá educação de qualidade se o processo pedagógico não estiver enraizado, impregnado e articulado com o real. Para trabalhar com a realidade, é preciso conhecê-la. Para conhecê-la, é necessário que se assegurem canais de expressão desta realidade. Não se pode, por exemplo, falar em respeito à vivência e experiência do educando, como ponto de partida para recriar e produzir conhecimento, se não existe espaço para expressão desta vivência e desta experiência. Como também não se conhecerá o contexto onde o educando experiência a sua vida, se a escola não abrir espaços reais de participação e expressão do cotidiano da comunidade.

Para que estes processos adquiram concretude, é necessária uma reversão das atitudes e comportamentos verticalizados decorrentes da nossa cultura autoritária. O nosso desafio é construir novas relações no interior da escola, onde pais, alunos e funcionários não sejam meros executores de parcelas das ações educativas, mas sujeitos coletivos, capazes de apropriar-se da concepção e do planejamento da escola como um todo. É preciso superar o funcionamento compartimentado, autoritário e excludente, onde os alunos apenas estudam, pais acompanham precariamente a vida da escola, funcionários cumprem a rotina e professores atuam isoladamente. A construção da democracia no interior da Escola pressupõe, portanto, o desenvolvimento de uma cultura democrática, gestada na positividade da polarização das diferenças, da convergência das semelhanças, da produção da síntese, em oposição à negatividade do verticalismo, do abafamento de conflitos, do consenso forçado, enfim, a todos os elementos constituintes da cultura autoritária que queremos superar.

Sendo assim é preciso continuar chamando os alunos à participação. Participação, como “sendo parte” como “co-responsabilidade”, através do incentivo à formação do grêmio, jornais, rádios e assembléias de alunos.[...]” (Escola Municipal B, Projeto Pedagógico, Presidente do Grêmio 2002/2003).

– A **optativa** 50 a gente vai fazer o seguinte: dentro da distribuição do tempo, é como se fosse uma matéria, é igualzinha na universidade, a gente vai oferecer tantas, vão ser pelo menos seis a oito ao longo do semestre. Vão ser dois horários, vão ser nas sextas-feiras, e cada aluno vai poder optar pelo trabalho que deseja fazer. Nós fechamos dois projetos diferentes. O primeiro vai ser quase que a optativa da maneira tradicional. Então, a Adriana vai trabalhar com teatro, a Márcia vai trabalhar com dança, a gente está vendo um rapaz da capoeira, vai ter um professor com ele mais uma pessoa da capoeira, o Francisco vai trabalhar com música junto com o Pedro, a Júlia vai trabalhar com alguma coisa nas artes plásticas – que eu sugeri que fosse o desenho – e a gente está vendo uma coisa na área de informática. Então isso vai funcionar toda sexta-feira, dois horários, é um espaço em que os alunos vão poder se identificar, a perspectiva é que seja uma coisa a longo prazo inclusive com um grupo fazendo não, necessariamente, uma apresentação, mas nós vamos construir alguma coisa que possa ser trabalhada na semana literária ou um encontro cultural que a gente possa fazer mais para frente. Então vai ter uma forma disso ser socializado e vivido.

– E o futebol, que é uma coisa que os alunos pediram muito, não entrou? Sabe por que eu estou me lembrando do futebol? Pergunto e acrescento: eu me lembro, que no ano passado quando houve as oficinas, uma das questões era: “De novo! Não tem futebol”. Principalmente os meninos. Mesmo algumas meninas queixaram.

– Sim. Confirma a Renata, e acrescenta. Essa questão, para ser resolvida tem um problema técnico, que eu estou tentando resolver. É o seguinte: não cabe dentro da minha jornada. Se eu for fazer optativa eu vou largar a coordenação para lá. Então, nós vamos ter um projeto que vai ser extracurricular que chama Projeto Segundo Tempo – e nós vamos ter e vão ser ofertadas, para os alunos, várias atividades esportivas extracurriculares fora do horário. Eu estou tentando conversar com o estagiário – um menino da Faculdade de Educação (FAE) que vem fazer estágio aqui – para ver se a gente coloca uma tarefa dentro do próprio estágio dele, eu sempre consegui isso, com a minha supervisão.

51. “Nossas reflexões, a nível de referenciais epistemológicos, sociológicos e filosóficos, mostram os enigmas que as diversas vertentes do conhecimento enfrentam. O conhecimento não é cumulativo, mas evolui segundo rupturas paradigmáticas de forma diferente de que o determinismo mecanicista propunha.

Os projetos de trabalho são a nossa resposta à necessidade de realizar uma organização globalizada e atualizada dos conhecimentos. O sentido da globalização não consiste em um somatório de informações disciplinares, mas em encontrar o nexos, a estrutura cognoscitiva, o problema central, que vincula os conhecimentos e possibilita a aprendizagem.

Transformar a escola voltada para o desenvolvimento de estrutura cognitiva dentro de uma abordagem de resolução das atividades propostas, é o que pressupõe o trabalho por projetos. Trabalhar com projetos tem sido algo ainda difícil de conseguir, embora urgente, em função da necessidade de reformular a prática pedagógica atual, distante da realidade dos alunos.

Nesse sentido, o trabalho com a metodologia de projetos exige de alunos e professores não somente o domínio de um conjunto de técnicas e métodos, mas também a busca de diferentes meios empregados, para a reconstrução do conhecimento, num processo ativo e participativo, que leve em conta os sentimentos e as diferenças individuais de aprendizagem.

O trabalho com projetos passa a ser visto por nós mais como uma postura pedagógica. Ele é nossa proposta de mudança na maneira de pensar e repensar nossa escola.

Sendo assim, buscamos novos paradigmas, capazes de permitir esta abordagem pedagógica, abrindo novos caminhos de aprendizagem, integrando linguagens, ritmos e caminhos diferentes de acesso ao conhecimento” (Escola Municipal B, Projeto Político Pedagógico).

– Além das optativas tem o **workshop** ⁵¹?

– E esse tipo de workshop foi uma ideia que dei que é o seguinte: a gente vai montar mensalmente ou bimestralmente uma programação durante uma semana de optativas onde os alunos vão poder escolher, mas dentro de determinadas áreas. Então a gente pensou, por exemplo, no campo da arte que tem o desenho, a pintura, a escultura e tantas possibilidades. Vão ser dois horários de segunda a sexta. Na aula de educação física, também, inclusive eu vou colocar o tema que eu e o Pedro vamos trabalhar que é a questão das lutas, as diversas lutas, o judô, a capoeira, etc. Eu tava pensando dentro da área da saúde, é uma proposta que eu ia falar, por exemplo, a questão da sexualidade, primeiros socorros, meio ambiente, algumas coisas que estão voltadas para isso. Nós vamos contar principalmente com pessoas de fora da escola. Eu estou fazendo contato ali na escola de arte, na escola de música. Cada dia o aluno pode, inclusive, escolher uma. Ter experiência de mexer no instrumento ou de fazer um trabalho de canto. Então os workshops vão ser pontuais. E à medida que a gente for dando conta. Eu já dei essa ideia, eu acho que o da arte vai ser um dos primeiros. Tem um que a professora deu e que eu acho muito interessante que é a gente trabalhar com o cotidiano. Coisas do cotidiano. Porque aí a gente vai trazer coisas da culinária, do fazer do dia a dia.

– Como funciona a coordenação, na escola?

– Cada escola tem direito a um pedagogo – vamos dizer assim – por turno. Nós temos a Maristela. E esse ano nós estamos vivendo uma experiência diferente de todos os últimos anos que é o seguinte: na verdade, o coordenador, essa pessoa ficava com uma coordenação geral como um ponto de referência para todo mundo. A Maristela de manhã, a Lourdes, que é professora da tarde, mas é pedagoga (ela tem os dois cargos). E a própria rede vem discutindo esse cargo, esse lugar das pessoas que é um incômodo geral, tem discutido posições que são muito controversas. Cada um acha uma coisa. Esse ano as meninas fizeram uma proposta diferente. Eles não queriam esse lugar (das pedagogas) porque elas pegam todos “os pepinos”, quer dizer, na dúvida elas estão aqui, recebem um para-raio para um monte de coisas e elas têm a sensação de contribuírem pouco para o grupo. Elas fizeram o exercício este ano, nós somos umas vinte pessoas e elas (as pedagogas). A Maristela foi para um grupo, que no caso ela deu a sugestão de ser no segundo ciclo, e vai estar atuando somente dentro daquele grupo. Obviamente,

em tese, a grande discussão é o seguinte: ela indo para aquele grupo, ela se envolve e o grupo fica com uma pessoa a mais. Esse grupo também abriu para os outros, por exemplo, a Cássia que é do grupo dela, vem dar aula de espanhol para nós, quer dizer, ela entrou como mais uma pessoa do grupo do terceiro ciclo. Essa questão da coordenação a gente vem discutindo muito, ano passado naquele seminário sobre a organização do tempo que a gente fez esse foi um dos itens que mais

se discutiu, quem é essa pessoa. O que a gente vê no cotidiano, é aquela pessoa que centraliza os atendimentos (os pais, os meninos etc.), tenta dar os encaminhamentos, a gente sabe que isso toma muito do nosso tempo, que na verdade é uma coisa assim, é uma central de atendimentos mesmo, por exemplo, a mãe do menino hoje quis vir conversar com a escola, fora que gente deseja que os pais venham, é muito atendimento.

– Em termos de coordenação, como é que você faz para lidar com a questão da quebra do 1º para o 2º e do segundo, para o 3º ciclo?

– Todo ano a gente se esforça o máximo possível para estar conversando muito, dialogando muito, sentando com o pessoal para saber como que os meninos estão vindo. O fato de algumas práticas já terem acontecido, antes, com o redistribuir já ajuda bastante. E as coisas aconteceram em função deste diálogo. A escola é muito apertada e mesmo o professor do terceiro ciclo já lida muito com a meninada dos outros ciclos, não tem muito isolamento. A gente participa muito de certa forma. A gente tenta participar da vida dos meninos.

– Vocês já têm um planejamento para o ano de 2004?

– Olha, nós fizemos em linhas gerais. Nós não fizemos ainda, nós não temos ainda, cada professor, dos projetos do início ao fim. O que eu percebi, o que eu pedi para o grupo é ter o máximo de objetividade este semestre. Alguns professores em termos de conteúdo – talvez as meninas das ciências – têm uma perspectiva bem clara disso. Elas têm a perspectiva de neste semestre trabalhar isto, no outro trabalhar aquilo. Pedi a todos os professores que me entregassem por escrito.

– Como você avalia a prática do reagrupamento, que aconteceu no ano passado, e está começando neste ano, novamente?

– Olha, eu até estou curiosa este ano porque há mudança no grupo de professores e antes tinha um grupo que defendia o reagrupamento. As professoras de português estão fazendo um

diagnóstico dos alunos e então vou conversar com eles. Houve época que eu sabia exatamente o que os alunos achavam. Eu sinto que os alunos que ao longo dos últimos anos foram atendidos em grupos no início não foi fácil, eles se sentiram excluídos porque isso mexia com eles.

– O aluno vai para o reagrupamento de português ou de matemática, enquanto o resto da turma fica na sala com o professor?

– Sai. Então, alguns aspectos a gente descobriu que precisa respeitar inclusive para não desencadear uma coisa que não é necessária. A educação física é um bom exemplo disso, até arte também não dá para tirar os alunos neste horário. Porque essas disciplinas ocupam um lugar na escola que está colocado no campo do prazer. Então a gente descobriu que não dá pra fazer um corte nesses lugares. Temos que preservar. Agora, muitos desses alunos quando foram para o reagrupamento eu acho que eles sentiam na verdade que estavam tendo uma oportunidade de serem atendidos em algo que eles são muito cobrados pela sociedade “não sabe ler, não sabe escrever, num sabe isso”. Eles sabem que isso é importante, que isso tem uma importância. E eu nunca vi nos alunos um “Eu não quero, não é isso!”. Que muitos desses alunos só conseguiram determinados avanços porque foram para ali. Porque se tivesse num grupo maior, com a gente atendendo no cotidiano, não teriam o mesmo processo.

– O professor, que trabalha com reagrupamento, conversa com os outros professores?

– Olha, isso é uma coisa que a gente tira como um princípio, inclusive. O reagrupamento não pode ser uma coisa, uma ilha no trabalho geral. Então, a gente faz com que tenha a prática de estar conversando.

A Astrid, professora de Português, e a Márcia, professora de História, chegaram, *beiraram* a conversa e deram opinião.

– Eu dava aula na oitava e tinha os agrupamentos, juntou os alunos com mais dificuldade em matemática e português, foi bom demais. Acho que os alunos, teve alguns até que tiveram que ficar retidos mas eles estão mais maduros, mais conscientes da necessidade de estudar, de aprender, foi bom demais, tanto que está demorando demais pra recomençar esse negócio. Diz a Astrid.

– Eu organizei os grupos por níveis de alfabetização e também olhei a capacidade de elaboração, uns tem na oralidade uma elaboração melhor, mas tem dificuldade na escrita. Outros

escrevem e produzem muito, mas são muitos tímidos para se expressar. Outros têm muitas dificuldades para escrever e para se expressar. Então, quando eles se viram com os seus pares, o que eu senti é que quebrou um pouco com a timidez. Isso eu acho muito interessante. Não que essa organização deva continuar, mas isso eu achei muito interessante. Porque um aluno que se estivesse num grupo não produziria nada e até atrapalharia o andamento da atividade, ali no reagrupamento ele produziu. Diz a Márcia.

Depois dessa conversa, refleti que a concepção de ciclos, ainda, está no horizonte do cotidiano escolar e até lá os professores terão de travar uma luta com a concepção de série,

52. “Busca-se construir uma escola sintonizada com a pluralidade das experiências e necessidades culturais dos educandos, uma escola que resgate sua condição de tempo e espaço de socialização, de vivências e de construção de identidades.

Nessa perspectiva, o direito à educação se constitui como direito à cultura e, para isso, é fundamental que a escola se perceba como espaço de vivência e criação cultural, abrindo-se às práticas culturais do seu entorno e da própria cidade, assegurando que essa postura se materialize e se expresse na sua proposta pedagógica, garantindo assim que a experiência escolar possa se tornar, de fato, uma experiência cultural significativa, buscando ressignificar os mais diferentes espaços [...].

Acompanhando as mudanças abrangentes e suas implicações no cenário educacional, temos a clareza da necessidade de considerar o aluno não mais de modo fragmentado, dividido em pequenos departamentos, em que as informações podem ser depositadas de forma relativamente simples, estanques e sem nenhum atrativo, mas como um todo organizado, com uma visão sistêmica, ampla e contextualizada.

Trabalhar com o aluno de modo dinâmico e contextualizado, integrado ao mundo que o cerca, dentro dos seus limites de tempo e espaço, e não mais dentro de limites pré-definidos, com os conteúdos e as informações disponíveis, denota o respeito às diferenças individuais quanto ao ritmo de aprendizagem e às variações culturais.

É preciso, acima de tudo, criar laços afetivos, deixar-nos invadir pelo desejo de construir e aprender junto com o aluno, despertar nele, através de uma relação harmônica, esse desejo de aprender, de ampliar as formas de perceber, de sentir, de compreender e de comunicar. Acreditar na aprendizagem não somente dentro da escola, mas, sobretudo, aprender com a vida, em todos os espaços e em todas as dimensões” (Escola Municipal B, Projeto Político Pedagógico).

vigente na prática escolar. A ideia de que os alunos chegam diferentes e que, ao final do período letivo, terão de ter um conhecimento mínimo, ensinado para progredir, funciona como um entrave para que os professores aprendam a lidar com a diferença de conhecimento e a **experiência** ⁵² de seus alunos. Essa ideia gera projetos como o de reagrupamento (ensino do tipo transmissivo por meio do qual o aluno tem de repetir o conhecimento ensinado pelo professor) e ameaça de retenção, ao final do ciclo. Percebemos, também, nos alunos a desvalorização de suas experiências e saberes e uma cobrança de si mesmos, por não corresponderem ao que os professores esperam deles. Ao mesmo tempo em que gostam da escola e reconhecem o esforço, que os professores fazem, para que eles aprendam, sentem-se incapazes de aprender. É esse sentimento que gera comportamentos de agitação e bloqueio para aprender.

A política educacional da Rede de ensino municipal abre possibilidade à escola para organizar o tempo e o espaço de aprendizagem em ciclos de formação humana, em que a meta da educação seja a igualdade, a solidariedade, a construção de conhecimentos, de habilidades e a transformação individual e social de todos os envolvidos. Entretanto, não considera as exigências de organização pedagógica em ciclos, e contra ela trabalha, haja vista a supressão do tempo de reunião pedagógica. A Secretaria de Educação Municipal de Belo Horizonte (SEMBH) não percebe as exigências dessa nova organização escolar e passa a trabalhar contra as diretrizes políticas propostas por ela mesma, quando tira as horas de reunião dos professores; não percebe, também, as contradições entre o que esperam a política e a prática que são estabelecidas nas escolas. O mesmo acontece com os professores, cuja prática de reagrupamento, contraria a proposta de ciclos.

A educação inclusiva exige uma organização do espaço e do tempo em ciclos, não importa a quantidade (se um ou mais), deve ter como norte, o processo de aprendizagem do aluno e considerar os princípios, que estão explícitos no projeto Pedagógico da Escola Municipal B.

CAP. 5 Enturmação

Para entender a organização pedagógica de uma escola, não basta compreender as concepções dos professores sobre a origem do conhecimento, do espaço e do tempo vigentes no

53. Nas palavras do Ministro da Educação da Indonésia, Yahya A. Muhaimin, isso representa:

“Um dos grandes desafios da educação consiste em encontrar e preservar um equilíbrio dinâmico entre as diferenças e as similitudes humanas. Inevitavelmente, esses dois aspectos [...] farão sempre parte da vida dos seres humanos. Deveríamos construir nossos esforços de colaboração a partir dessas similitudes, não deixando de respeitar plenamente, ao mesmo tempo, nossas diferenças” (UNESCO, 2003: 45).

54. Zaccur (1993), discutindo as ideias de Vygotsky, afirma que não é possível o controle do processo de aprendizagem pelo homem:

“Quando quem ensina se dispõe a aprender o que ainda fora visto, quando quem aprende até ensina porque sinaliza para outra possibilidade de olhar, opera-se a unidade peculiar entre ensinar/aprender. Não como ações reflexas em que o ensinado é o aprendido, mas como processo que se desdobra dialeticamente” (ZACCUR, 1993, p.31).

55. “A escola pública hoje, democrática e inclusiva, abriu-se para receber os alunos de todas as classes sociais. Mas ainda não está preparada adequadamente para recebê-los. Desconhecendo a diversidade de cultura, saberes, experiências dos alunos, ela – com seus ritos, estruturas, grades, e avaliações – ainda é excludente e seletiva.

A questão do fracasso escolar é apontada como um dos principais problemas educacionais brasileiros. O índice de analfabetismo é grande, os dados são assustadores.

O problema é tido como social e suas justificativas são individuais – carência sócio-econômica, desestruturação das famílias, indisciplina, distúrbios mentais.

Buscar superar esses problemas – do fracasso escolar, da evasão, da falta de interesse – é função da escola. Percebemos este movimento na Rede Municipal de Belo Horizonte com a implantação da Escola Plural. Redefiniram-se os critérios do que seria precedente, do que seria aprovável-reprovável, fracasso-sucesso no direito à educação e à cultura básica. Redefiniu-se a estrutura seriada, que foi superada pela estrutura dos Ciclos de Formação.

Mas o problema, de certa forma, permaneceu. A escola, não conseguindo lidar com essa nova organização, continuou discriminando e excluindo, e os alunos continuaram a se defender agindo segundo as expectativas de comportamento esperado de um ‘mau-aluno’.

A revolta, a indisciplina, o descaso com a construção do conhecimento são reações desses alunos, levadas de uma turma a outra, perseguindo-os por toda sua trajetória escolar” (Escola Municipal B, Projeto Pedagógico).

cotidiano escolar; então, busquei saber como era a organização das turmas nos ciclos. Tanto nas publicações da Secretaria Municipal de Educação, como na fala dos professores, o princípio organizador é que os alunos tenham de estar com seus pares de faixa **etária** 53.

Mas essa organização, que a princípio parece ser simples de fazer, no cotidiano, forma outras tramas, como mostra uma conversa que tive com Astrid, professora de Português; Ramon, professor de História e Renata, coordenadora do 3º ciclo da Escola Municipal A.

– O que foi pensado, para organizar as turmas este ano, Astrid?

– É só a idade mesmo.

– Mas tem duas turmas de cada faixa etária?

– No ano passado, tinham três sextas e esse ano só tem duas sétimas. Tinha 31A, 31B, 31C, esse ano tem a 32 A e B somente. Muito menino saiu e também, por que a prefeitura não permite menos de vinte e cinco na sala. A sala está abarrotada, trinta e um em cada, à tarde também estão lotadas.

– Mas o que foi pensado para organizar, além da faixa etária? Você me contou que tem uma menina da sexta que está com dezesseis anos.

– Mas essa é a que veio do “Caminhos para Jesus”, ela não tem idade mental correspondente à **cronológica** 54.

– É por ordem de matrícula?

– Não. Por exemplo: alunos, que vieram do turno da tarde, a gente viu mais por comportamento; alunos que não podiam ficar juntos.

O Ramon e a Renata estão preocupados com a **Turma Projeto** 55, da 31A

Ramon conta:

– Os alunos desta turma estavam espalhados e eram vistos como indisciplinados e acabaram ficando muito fora da sala, tendo advertência. Separaram a turma com a intenção de fazer um projeto, que desse oportunidade para os alunos aprenderem e ocuparem um lugar diferente na escola. Eles podiam usar mais o laboratório. Os professores pensaram que teria que ter menos alunos e menos rotatividade de professor. Por um lado os professores não escolheram

ser referência da turma e por outro foi difícil mobilizar mais tempo dos professores para ficarem

56. “Ensinar a viver juntos é uma ação de formação que contribui para a dignidade humana e para o reconhecimento dos outros. Por conseguinte, todo aquele que sente falta de reconhecimento por sua dignidade não pode dar uma contribuição significativa para a construção deste edifício” (UNESCO, 2003, P. 86).

na turma. Eu quis ficar na turma apesar de não ser alfabetizador. Cada professor fez o seu trabalho, mas o grupo de professores não conseguiu reunir para conversar sobre a turma e planejar juntos. Um dia conversei com a turma para saber o que eles estavam achando. Dois alunos (Ingrid e outro) querem sair da sala, porque acham a turma fraca, quatro acham bom e ruim a turma, outros gostam porque lá podem ler e não ter vergonha.

Renata começa a dizer:

– Olha, como coordenadora ia levar essa discussão esses dias para sentar com a diretora. Eu estou preocupada com os meninos este ano. A regional não autorizou turma Projeto nenhuma! Se todas as turmas não tiverem trinta alunos nós seremos cobrados por isso. Como que a gente cria? Eu não sei se o movimento que a gente fez estava totalmente certo, mas eu acho que, conhecendo aqueles alunos feito eu conheci, que eu conheço, há mais ganhos do que perdas, eles estarem num grupo grande como eles estão hoje. Acho que a gente corre o sério risco desses alunos fazerem o que vinha acontecendo com eles nos outros ciclos, mais novos. Eles estarem pulverizados, e aí a gente só descobrindo, só sabendo muito tarde e não intervindo, fazendo a coisa evoluir. É o que esses meninos precisam. A escola vem fazendo as coisas, mas agora a gente é barrado por uma coisa que, para mim, passa no campo da legalidade, quer dizer, a turma tem que ter com um número tal. Não vamos mais tratar as coisas como diferentes? Essa é a pergunta que eu vou colocar para ela. Porque esses alunos eu acho que assim o caso da Rafaela, é o caso do Jorge, é o caso do Ricardo que está lá, não acho que nem é o caso do Igor, o caso dele é outro, esses alunos que são mesmo do processo do conhecer, das habilidades, das competências, aquelas coisas todas. Esses alunos, se eles não forem cuidados, vão ficar para trás.

– Mas eles ficaram o ano passado na “Turma projeto” como contou o Ramon. Você acha que eles **caminharam** ⁵⁶? Pergunto à Renata.

– Acho. Acho. Acho. Principalmente porque eu já os conhecia de outros anos. Eu vejo que a relação deles com a escola mudou, que um monte de coisa que eles mudaram, eles estão até se esforçando, mas assim, eles precisam daquele trabalho pedagógico mesmo, do ensinar e do aprender e que naquela turma de trinta e um meninos é difícil demais. Eles precisam daquele chegar próximo deles, estar construindo, inclusive hoje nós temos uma questão de espaço, a sala é pequena para quantidade de gente! Por exemplo, para você colocá-los em grupo, dar duas

tarefas de matemática totalmente diferentes, a sala menor, todo o clima para você estar intervindo, para você estar trazendo outros tipos de materiais que talvez ele precisem. Eu acho muito difícil, está difícil operacionalizar essas coisas, estar próximo desses meninos, estar fazendo trabalhos de leitura, de escrita ou estar ensinando qualquer coisa de ciências, de matemática, o que for, em que eles necessitam ainda de você estar perto deles.

– Mas o professor não pode, nesse momento, sair da centralidade – porque ele fica tendo que dar conta de tudo – para os alunos serem mais autônomos, poderem se organizar, ou seja, mudar a forma de ensinar?

– Sim, eu acho que essa é uma estratégia que vale. Mas, por exemplo, eles precisam por um tempo de pessoas mais próximas, de estudar determinadas coisas.

– Eu estou te perguntando isto, porque eu via na sala, a cujas aulas eu assistia, que o professor – eram doze alunos, se não me engano – não dava conta de atender a todos. Entende o que eu estou falando? Às vezes, numa sala em que você tem dois, três que precisam, o professor consegue assisti-los mais, mas quando são doze, o professor não dá conta!

– Pois é, mas a minha hipótese enquanto professora, eu trabalhava uma aula só com eles e uma aula junto com a turma B. Quando eles estavam na aula com a turma B eles eram uma pessoa, quando eles estavam comigo eles eram outra pessoa.

– E qual era a diferença de uma pessoa e de outra?

– A pessoa continuava sendo a Rafaela! Mas o jeito deles. Por exemplo, quando eles estavam só comigo aí eles traziam material, a gente sentava, eles conseguiam sentar e me esperar, a gente combinava e fazia. Quando estavam com a turma B tinha bola voando – na verdade eles eram uns quarenta alunos – aí eles deixavam de trazer as coisas, não participavam, as meninas se escondiam, sabe aquela coisa? Tinham meninos que eu comecei a observar que o dia que era aquela aula eles não vinham. O Jorge é um deles. Eles escapuliam. Eu tentava intervir o máximo possível. Eu problematizava com os alunos, conversei isso com o Ramon, conversei isso com as outras professoras que nós tivemos que desatar esse nó. Significa recuar, voltar para o que era? Ou então manter, agora eles vão ter as duas aulas, não sei, não sei. Eu fiquei pensando muitas hipóteses.

– Veja que o Ramon contou que cada professor ficou trabalhando sozinho.

57. Segundo Esteban (1993), autoconceito do aluno é um dado relevante para compreender seu processo ensino-aprendizagem. A ação escolar tem importante papel na construção/reconstrução deste autoconceito. A criança, que possui expectativas negativas, em relação a si mesma, não acredita em suas diversas possibilidades. O desempenho escolar das crianças se articula ao processo de seleção e exclusão social.

– Porque aí a gente volta lá naquela questão da coordenação, do ano, do grupo. Uma coisa que a gente está tentando fazer esse ano é que o grupo do ano passado não teve essa condição de trabalhar essas coisas, coisas que a gente vinha trabalhando em 99, 2000, 2001, 2002 e que era muito marca nossa, característica nossa, que a gente ficava tentando fazer esse movimento de reunião. Eu acho que a resposta não é retomar uma sala com aqueles doze. Mas eu acho ainda que eles num grupo muito grande, talvez os doze sejam muito pouco, deixe eles num isolamento muito grande. Construir uma proposta para eles é a saída. Mas que a gente teria que intervir nessa questão do quantitativo, sim, para tentar atingir aqueles alunos.

Lembrei-me, na hora, de uma conversa que tive o ano passado com **Rafaela** 57, de 14 anos, que era da turma 31A.

– A escola mudou bastante coisa, assim as pessoas que tava com dificuldade a professora tentou ajudar a gente, que antes a gente não tava nem aí, se aprendeu se não aprendeu se foda, o professor chegou perto e disse que isto está errado, tem que estudar, tentou ajudar a gente.

– Quando começou a ajuda?

– Foi esse ano.

– Você gosta de estar na turma 31A?

– Assim, eu não gosto muito sabe, apesar de ter dificuldade, eles quer me ajudar, quer que eu aprenda a ler e isto e aquilo, o problema é que os meninos fica rindo de mim, fica falando que você desse tamanho, uma cavala veia dessa, fica só no meio de menino pequenininho, só de criança na sua sala, não tem vergonha não? Sua sala é maior burra, só tem gente burra, desse jeito, aí fico um pouco magoada. Mas eu gosto.

– Se você pudesse escolher, gostaria de ficar nesta turma ou de sair?

– Eu gostaria de ficar nessa porque as professoras ajudam à gente, tentam ajudar agente, as professoras tem paciência. Sim, a professora quando a gente chama explica tudo direitinho. É bom!

– Em outras turmas não acontece de a professora explicar?

– Outras não porque tinha muitos alunos, dava confusão, a professora não dava tempo de explicar direitinho. Agora, tem jeito, a professora chega na carteira da gente, conversa, explica tudo.

58. Autores norte-americanos como Crahay (2007), discutindo ideias que permeiam o cotidiano escolar como a influência das classes homogêneas e de tamanho reduzido no desempenho dos alunos, discutem o prejuízo da enturmação por desempenho escolar, que reunindo os alunos considerados fracos, faz com que passem a apresentar dificuldades socioafetivas. Os professores destas classes, consideradas fracas, foram classificados como mais fatalistas fazendo com que os alunos recebam um ensino de menor qualidade. E no Ensino Médio estas estratégias ajudam a delinear as trajetórias profissionais dos alunos, ficando os considerados mais fortes com a possibilidade dos cursos universitários mais conceituados e os fracos com trajetórias menos exigentes ou profissionalizantes. Em contrapartida, outras pesquisas apontam para que em classes heterogêneas os alunos considerados fortes não são prejudicados pela presença de alunos médios ou fracos. Estes indicadores levam o autor a concluir que o efeito do agrupamento de alunos por nível de desempenho é nulo para os considerados mais fortes. Assim, o ensino dispensado varia em função do prestígio social concedido a cada tipo de turma.

Parece que a trama fica mais complexa, quando encontramos a série dentro do ciclo. A conversa com Omara, professora de Português, da Escola Municipal C, que dá aula no turno da manhã e da tarde, e a Genícia, professora de Inglês, mostram o drama que os professores vivem no cotidiano, diante dos alunos com mais dificuldade de aprendizado e comportamento. Elas me contaram que Igor, da sétima série, está na escola desde o ano passado. Ele começou na “Turma Projeto”, formada por um grupo de alunos de outras duas escolas municipais da região, com objetivo de ser enturmado de forma **diferenciado** 58. Elas me contam que começaram com a proposta de “Turma Projeto” em 2004, e hoje, há uma turma de oitava de manhã, além da turma da sétima. A Omara lembra que não sabem o que fazer com a turma da oitava. A “Turma Projeto”, do Igor, apresentava muita dificuldade de concentração e de aprendizagem. Essa criança apresenta comportamento instável, chora com facilidade e é explosivo, o que faz com que a mãe – que diz não agüentar mais – ser chamada freqüentemente à escola. Filho de pai andarilho, teve um padrasto que morreu no ano passado. Igor já foi levado ao Conselho Tutelar e, a Luciana, da Regional, encaminhou-o ao psicólogo e ao neurologista, mas a mãe não o leva aos atendimentos.

Segundo a Omara e a Genícia, esse aluno tem liderança negativa, e é impossível dar aula com ele na sala. Ele dizia que não queria ficar na turma de “retardado” e se achava “elite”. Os professores o colocaram então na turma A (alunos com bom aprendizado e bom comportamento) da escola, em março. No início, ele ficou bem, mas depois voltou a chamar a atenção de todos os professores e colegas. Agredia verbalmente, amedrontava os colegas. Não ficava na sala, chutava a porta e assoviava pelo corredor afora. Omara diz que os professores não dão conta do Igor. Ele não aceita ser contrariado, não aceita fazer as atividades propostas, ou mesmo, atividade diferenciada e não aceita ajuda. As duas professoras acham que ele não quer mostrar a dificuldade, que tem, de aprendizado. Os professores não o contrariam para não entrarem em atrito com ele.

Omara, então, começa a falar da preocupação com a “Turma Projeto” da sétima série, pois não sabia o que fazer, a turma é quieta, mas os alunos têm dificuldade para concentrar-se e muita dificuldade de aprendizagem.

Ao ouvir esse comentário da Omara, retomo a pergunta que fiz à Renata sobre qual era a diferença “de uma pessoa e de outra”, quando há mudança de turma, e reflito com Alves e Soares (2007), sobre enturmação. A enturmação, ou o processo de distribuição de alunos por turmas, é

prática recorrente em algumas escolas, porém pouco se sabe sobre como se dá essa prática nas escolas públicas brasileiras e sua influência sobre o desempenho dos alunos. Segundo esses autores, a escola contribui no desempenho acadêmico dos alunos, principalmente por meio dos critérios adotados para a formação das turmas. Alves e Soares afirmam que as escolas têm formas internas de estruturar as desigualdades sociais, porque as oportunidades educacionais não são as mesmas em todas as turmas, devido à interação do efeito contextual das salas de aula com as características dos indivíduos, o que potencializa essas últimas. Os resultados desse estudo permitem concluir que os ganhos dos alunos refletem a interação entre a competência intelectual e o ambiente contextual das salas de aula, mais do que o da escola. Mas, sem dúvida, a decisão política sobre a forma de agrupamento dos alunos reflete as práticas pedagógicas da escola. Por mais complicada que seja a realidade das escolas públicas, esses dados significam um alerta importante sobre como as escolas podem contribuir para reproduzir na próxima geração as desigualdades da atual geração.

A discussão sobre a “Turma Projeto” é motivo de muitas conversas na sala de professores e nas reuniões de equipe. Alguns professores falam que, na “Turma Projeto”, pode haver um atendimento diferenciado, mas que o trabalho é lento e desgastante e que os alunos não têm outra referência; que o trabalho é pouco produtivo, há comparação e rotulação da turma. Nas turmas heterogêneas, no entanto, há diferenças de capacidades e o trabalho tem de atender às diferenças, mas ao mesmo tempo, os professores dizem que os alunos com dificuldades de aprendizagem já têm um trabalho diferenciado com a professora de português que os atende individualmente.

O dilema diante da “Turma Projeto” da sétima série é “desfacelar” ou não. Os argumentos dos professores são: “Nas outras turmas esses alunos não são vistos”; “O perfil da turma não vai mudar se continuar como está”; “Temos que ter grande esforço e atender na sala de aula esses alunos com mais dificuldades” fala de uma professora, que é contra as oficinas. “Eles estão melhorando, fazendo o para casa, mas está longe”; “Os meninos estão fazendo incompleto, mas estão fazendo”, dizem outros.

Quando perguntei aos professores, na reunião de equipe, sobre quando iria acontecer a discussão da “Turma Projeto”, para que pudessem definir argumentos, que ajudassem a escolher se era melhor, ou não montar esse tipo de turma, responderam-me que as decisões a esse respeito eram tomadas nas reuniões pedagógicas, que não existem mais. Eles iriam ter duas semanas de

conselho de classe e precisavam dar os informes. Aí, a professora de História, Lílian, comentou que havia conversado com os alunos da “Turma Projeto” sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ela pediu que eles escrevessem um texto para ela, respondendo às seguintes questões: “Por que não estou aprendendo?” e “O que está me atrapalhando?”. Na mesma hora, Omara, professora de Português, me conta que fez a mesma coisa, no ano passado, com a mesma turma e percebeu que os alunos reproduzem a fala dos professores. E pelo que ela leu nos textos, este ano parece ser igual.

Omara reflete, então: “Professor transmitiu o conteúdo e quer que o aluno assimile, não sabemos construir conteúdo. Fazer junto, a pedagogia de projetos, o projeto da escola plural, aí eu acredito”. A professora comenta que a partir do texto, que os alunos produziram com ela no ano passado, fizeram os combinados e melhorou o comportamento, mas não resolveu o problema de aprendizagem e, acrescenta: eles respeitam os combinados.

Indaguei o que impede que aconteçam a escola plural e a construção de conhecimento. Omara diz que não “sabe fazer”, cai no vazio, parece que os alunos não estão aprendendo, apesar de saber que eles estão aprendendo.

– Esse ano, ficamos apavorados –, comenta a professora de Matemática, Míriam. A turma voltou no zero, até saber que tinham que ficar sentados, eles tinham esquecido. Eles parecem que só têm a memória do imediato.

Depois, Omara conta que ela e Cristina (antiga professora de Matemática), três anos atrás, preocupadas com os alunos com mais dificuldade de aprendizado e os que aprendiam rápido, fizeram o diagnóstico, cujo resultado orientou a criação de duas turmas: “A” e “E”. Na turma “A”, tudo dava certo; os alunos fizeram um teatro que foi esplêndido, mas eles tinham o “nariz em pé”. A turma “E” “era um horror, eles estão na oitava, e as meninas da turma foram saindo e só ficaram duas. Depois acabaram que fizeram outra turma projeto”.

Em outra reunião de equipe, a conversa girou em torno da ficha de avaliação, dos alunos da “Turma Projeto” e dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Os professores não sabem como vão apresentar essas fichas aos alunos. As questões levantadas foram: “Esses alunos vêm para escola, só para socializar-se?”; “O que eles estão aprendendo?”. “Com a inclusão precisa haver mais informação e convicção do que fazer para não ficar angustiado” – fala uma professora. Ela quer ter certeza do que os alunos aprendem, para não ficar angustuada.

Percebi, então, numa aula a que assisti, na turma 325, do 2º ano, do 3º ciclo, com alunos de 13 anos de idade que, entre si, parecem saber lidar com os colegas que têm diferença no ritmo e na produção acadêmica. Na sala, havia 21 alunos, em 4 fileiras. Era aula de Ciências, com a professora Cida. Ela propôs continuar a atividade de alimentação, calorias e dieta alimentar que iniciara na aula anterior.

Conversando com um aluno, ele me disse que, na atividade em campo, que tinham feito para realizar a atividade, o aluno “se diverte e aprende”. Um aluno chamado Iago – sem pedir permissão – pegou uma tesoura da colega, que não fala nada. Segundo ela, ele vai para a Coordenação.

A outra colega, do aluno de trás, complementa que a pessoa se dá mal, se reclamar, e conta que ele estava mexendo com ela, ela reclamou e a coordenadora chamou a mãe dela. As duas meninas dizem que ele tem “baba de ovo” e que os colegas têm medo de que esse aluno bata neles.

O Wilson, outro aluno, me diz que é colega do Iago, desde a primeira série, e que ele não fazia quase atividade nenhuma e que agora está fazendo, mas que “tem defasagem” e, quando precisa pede e aceita ajuda. Quando Welbert não vem, é o Wilson que ajuda o Iago. Welbert é colega do Iago desde o ano passado. “O Iago só faz quando quer”, segundo Wilson, e “se ele se irrita não faz”. “Ele não gosta dos professores”, Wilson comenta.

Enquanto os alunos terminavam, a professora dava visto nos exercícios. Iago, depois que tirou xerox da atividade e pegou a tesoura da colega, ficou na carteira fazendo o exercício. Se, para operacionalizar suas ações, as Escolas A e C criaram as Turmas Projeto, a Escola Municipal B construiu um sistema de apoio pedagógico, como está registrado no seu Projeto Pedagógico. O sistema de apoio pedagógico da Escola Municipal B foi construído a partir de diagnóstico, dinâmicas, jogos interativos, entrevistas e reuniões com os pais e possibilitou a construção e o registro do perfil dos alunos e das turmas.

O apoio pedagógico, da Escola B, propõe criar situações interativas, por meio das quais os alunos com problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem possam explicar, confrontar e ampliar ideias. Essa escola propõe um tempo maior com esses alunos, e aproveitando a bagagem trazida por eles, pode oferecer a possibilidade de um processo de socialização e construção de suas habilidades.

As três escolas, entretanto, organizam as turmas por faixa etária, até que encontram diferença no ritmo e no nível de aprendizado de alguns alunos, em relação ao que é esperado para a idade. A sala de aula idealizada não é a heterogênea e sim a homogênea ou normatizada, conforme Esteban (2006), com papéis e processos definidos, e a meu ver neutraliza a mudança da prática pedagógica, porque exclui a imagem não desejável, ou seja, o outro na sua alteridade.

Alteridade é um substantivo abstrato que se refere à qualidade do que é outro ou, atributo de ser outro em relação a algo ou a alguém. O termo aparece no campo da Filosofia e no das Ciências Humanas. Na linguagem cotidiana, utilizamos o termo *outro*, que se refere, primordialmente, ao diferente, mas também pode ser utilizado como o *seguinte*, o *restante* ou o *mais um*. O diferente é o outro, aquilo que resta ou, o mais um. Essa definição tem uma semelhança com o conceito de Inconsciente da Teoria Freudiana. O Inconsciente apresenta-se como o diferente à consciência. Ele é o resto da trama edípica, a marca psíquica da angústia de castração e, o mais um, manifesta-se, pois como uma marca inegável. De acordo com Moreira (2002) o outro é um diferente e, simultaneamente, atrai e atemoriza e há três modos de se relacionar com ele. A modalidade mais comum da relação com o outro é a do conflito, quando o eu aproxima-se do outro para escravizá-lo, para reduzi-lo ao mesmo, ao espelho que, desse modo, acaba por ser aniquilado na sua inferioridade. A outra modalidade é a da tradução, em que há uma equiparação entre o eu e o outro, que é decifrado e ganha certa familiaridade, instaurando um diálogo. A terceira modalidade é aquela em que o outro guarda a qualidade do enigma ou o mistério. Pardo (1996), a nosso ver, trata da questão de forma semelhante, quando afirma que a diferença não pode significar que o outro seja como eu (aniquilamento), ou que o outro seja diferente, como eu sou diferente (tradução) e, sim, reconhecer a *outridade*, ou seja, a diferença da identidade que é, absolutamente, diferente (enigma).

Desse modo, as turmas heterogêneas, no nível de aprendizado escolar, têm sido consideradas negativas, pelos professores, dificultando-lhes o trabalho. Ações que buscam a homogeneidade ou o restabelecimento da norma estão presentes em práticas cotidianas como, por exemplo, Turma Projeto, reagrupamento, apoio pedagógico e pequenas humilhações, remanejamento de alunos e, até, no “esquecimento” de alguns alunos ou alunas.

A sala de aula, que poderia ser o espaço que favorece o encontro com o outro (que se desdobra no encontro com muitos outros, que cada um abriga em si) e permitir o aprendizado de

todos, a partir desse encontro, tornar-se-ia o local de diálogo dos diferentes com suas diferenças, evidenciando-as e potencializando a desordem. Mas, ao considerar a desordem um desvio a ser corrigido, a escola torna-se um lugar pobre de possibilidades e de trocas entre os alunos.

59. “A diferença é fundamental para classificar, selecionar e excluir. É preciso cuidado com o consenso de que todos são diferentes, cada um tem seu ritmo, cada criança vai seguindo seu próprio processo, porque também tem aí um vínculo muito forte com os processos de exclusão” (ESTEBAN, 2006: 11).

A concepção da diferença, presente na Turma Projeto, por exemplo, é negativa, devendo assim ser eliminada, para que os alunos alcancem um desenvolvimento satisfatório. Por trás da discussão sobre a formação de turmas na escola, à homogeneidade e à **heterogeneidade** ⁵⁹ subjaz um ideal, que considera a diferença como elemento que impede o ensino e a aprendizagem. Quando reduzimos a diferença a uma identidade, corremos o risco de excluir.

Os professores normalizam, reconhecem, na sala de aula, uma imagem dos alunos como diferentes. Mas essa imagem naturaliza-se diante das múltiplas faces em que essas diferenças se evidenciam. A diferença, considerando seu caráter ambíguo, passa a compor a sala de aula de maneira harmônica, até que um dos diferentes manifeste sua diferença. Essa possibilidade de ruptura, de descontinuidade da diferença passa, então, a ser entendida como *diversidade* pelo professor.

Essa *diversidade* pode ser definida como formas de narrar e enunciar o mesmo, e faz com que o outro perca seu poder questionador. Essas manifestações provocam o discurso recorrente, na escola, de que os professores não estão preparados para lidar com as diferenças. Aí, apresenta-se um paradoxo. Apesar de estarem bastante preparados para trabalhar com as diferenças e de contarem com múltiplos recursos para lidar com esse desafio em seu cotidiano, a atuação dos professores, ainda, se encontra sustentada na normalização do diferente e no enquadramento da diferença, por meio de atividades diferentes das, da turma em que está inserido o aluno considerado diferente.

Outra forma de normalizar a diferença é a sua negação, com a formação de turmas com o mesmo nível pedagógico, que acaba por propiciar o aparecimento do aluno considerado diferente e por romper com o modelo vigente. A escola não se organiza para acolher esse “denunciante” e aceitar seus movimentos. A esses alunos, resta então o entre-lugar (BHABHA, 1998). A dinâmica do entre-lugar pressupõe uma aprendizagem de resultados transitórios por alunos, sempre, em trânsito. Porém, a escola procura situá-la e, ao fazê-lo, o aluno já se deslocou. Nesse movimento, a escola não permite, pois, a vivência da dinâmica de aprendizagem do entre-lugar.

Ao desconsiderar ou desestimular o entre-lugar, a escola cria o não-lugar marcado por aspectos como a turma fraca, retenção e evasão. Produz, também, turmas que evidenciam a interdição da diferença, em que os iguais, enunciados no discurso, são diferentes pela experiência em sala de aula.

Assim, a ideia de ritmos diferenciados, quase sempre justifica a falta de planos de intervenção específicos, que atendam a processos particulares de aprendizagem de todos os alunos na sala de aula. Os alunos considerados diferentes não têm, portanto, suas aprendizagens valorizadas, porém não podem ser reconhecidos como “não-aprendentes”. Desse modo, ficam desvinculados das atividades de ensino. Esses, inomináveis, questionam e evidenciam, então, o não saber dos que ocupam o lugar do saber, causando desconforto e angústia em alguns professores e, em outros, a irritabilidade e a certeza do que deveria ser feito com esses alunos.

A escola, segundo Esteban (2006), produz um lugar de exclusão, ao classificar esses inomináveis num lugar de fracasso. Assim, nega as singularidades e restringe as potencialidades a essa classificação. Somente, quando o aluno se apresenta como identitário do modelo do processo pedagógico, garante o reconhecimento da qualidade do processo ensino-aprendizagem, do seu ritmo de desenvolvimento e dos conhecimentos tecidos em suas vivências intra e extra-escolares.

Entretanto, o sucesso do diferente não é previsto e, portanto, não pode ser reconhecido ao preço do rompimento com o modelo pedagógico vigente. Reconhecê-lo, exige ressignificação das relações, processos e práticas escolares, ao mesmo tempo em que leva a reconsiderar o erro, a dúvida, a impossibilidade e a incapacidade. O professor, até, diz que o “aluno diferente” aprendeu, mas como esse aprendizado não corresponde ao ideal, não é reconhecido.

Apesar de prever identidades fixas, o modelo de turmas por faixa etária, ao considerar que a diferença é inerente aos seres humanos, ainda permite alguma flexibilidade, desde que possíveis ao pensamento hegemônico, e possibilita, assim, a expressão das diferenças. Desse modo, a escola garante a manutenção da diferença em suas margens.

De acordo com Esteban (2006), uma educação inclusiva questiona os percursos, projetos e interações presentes no cotidiano escolar; abre-se à aceitação da alteridade e permite que todos os alunos, inclusive os com deficiência, participem do processo do qual já são parte. Aceitar o processo de aprender-ensinar, em seu aspecto fluido, ajuda a potencializar a construção de novos saberes, torna-o complexo; produz, continuamente, entre-lugares de trânsito dos diferentes sujeitos, em interação na sala de aula; faz, do encontro dos diferentes, um lugar de diálogo e, conseqüentemente, de ensino e aprendizagem, e permite a contínua ampliação do conhecimento.

A busca da homogeneidade nega o lugar e o entre-lugar, que dão conta da inclusão. A ideia de homogeneidade paralisa, pois exige que o outro tenha de corresponder ao ideal de aluno

e de homogeneidade existente.

60. De acordo com Silva (2001a) a noção de teoria traz a ideia de que ela descobre o real. A teoria é uma representação de uma realidade. “Assim, para já entrar no nosso tema, uma teoria do currículo começaria por supor que existe, ‘lá fora’, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada ‘currículo’” (p.11).

Já, na perspectiva do pós-estruturalismo, a teoria não descobre a realidade, ela está implicada na sua produção, ou seja, o objeto que a teoria, supostamente, descreve é, efetivamente, um produto de sua criação. O mais adequado seria falar em discursos ou textos. Ao mudar o conceito, ressalta-se que a existência do objeto é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve. A teoria está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta, algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como descoberta” (12).

61. “Para formar integralmente o aluno não podemos deixar de lado nenhuma dessas facetas: nem a sua instrumentalização, pela transmissão dos conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação” (GALLO, 2000: 20).

62. “Por que este conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade e não outra? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2001a: 16).

CAP. 6 O caminho percorrido

Narrar fatos, contar histórias é percorrer caminhos. Às vezes, avançamos muito, outras avançamos pouco. Depende do ritmo que imprimimos aos nossos passos. Foi assim que, caminhando ao encontro de histórias vividas, encontramos, no cotidiano escolar, propostas e práticas incompatíveis com o projeto pedagógico das escolas – escrito ou desejado pelos professores –, e concepções diferentes entre eles. Conversando com os professores e experienciando as aulas, registramos as falas e práticas desses educadores.

Em busca de respostas para as perguntas que nos fizemos e que buscamos, percebemos que, apesar dos avanços no campo **teórico** ⁶⁰, sobre currículo, os professores ainda trabalham com o modelo vigente de transmissão de conhecimento e têm muita dificuldade para aceitar e compreender outras propostas de ensino na escola. Pensar uma proposta de ensino com atividades, que sejam, suficientemente, abertas para que todos os alunos possam participar, contribuindo com aquilo que eles vivenciam em seu cotidiano e que promovam a construção de novos saberes sobre a realidade e o próprio conhecimento, ainda não é realidade na maioria das escolas.

A concepção de currículo, contida no *Projeto Pedagógico* da Escola Municipal B, por exemplo, considera que estamos vivendo profundas mudanças sociais e acentuado desenvolvimento tecnológico e, por isso, é indispensável que cada pessoa se renove, a fim de cumprir a contento suas funções sociais, como importante peça na engrenagem do contexto social. A Escola Municipal B registra seu **compromisso** ⁶¹ com a inclusão do sujeito como cidadão crítico, criativo e atuante na sociedade na qual se insere. A proposta curricular da Escola B parece estar em permanente construção, alicerçada na realidade, dialogando com o contexto e valorizando o saber assistemático dos sujeitos partícipes da comunidade.

Na Escola Municipal B, o currículo é visto como recorte do conhecimento humano a ser trabalhado na ação educativa. Esse conhecimento deve servir ao desenvolvimento humano e, por isso, a caracterização do perfil sociocultural dos estudantes e da comunidade, na qual a escola se insere, torna-se matéria-prima para a definição do currículo da **escola** ⁶². As teorias críticas e pós-críticas adotam uma noção de teoria, que leve em conta os seus efeitos discursivos. Nelas, as

teorias de currículo têm, como pano de fundo, a questão do conhecimento, da identidade e do

63. “Mas as propostas interdisciplinares não surgiram por mero acaso. Acontece que, desde meados do século XX, o movimento histórico de especialização e compartimentalização, na produção dos saberes, do qual falamos, de repente já não dá conta de responder a certas questões que a realidade mostra. Começaram a surgir problemas que as ciências modernas, estanques em suas identidades absolutas, não são capazes de resolver - e, às vezes, nem mesmo de abordar.

Um bom exemplo, encontramos nos problemas ecológicos: eles não podem ser abarcados apenas pela biologia, ou apenas pela geografia, ou apenas pela química, ou apenas pela política, etc. A ecologia constitui-se num novo território de saber, marcado pela interseção de vários campos de saberes, como estes já citados, além de muitos outros. Podemos chamar os problemas ecológicos de problemas híbridos. [...].

As propostas interdisciplinares - com todas as suas adjetivações e mesmo os outros conceitos próximos a ela, de multidisciplinaridade e transdisciplinaridade - surgiram exatamente para possibilitar esse livre trânsito pelos saberes, rompendo com suas fronteiras e buscando respostas pelos assuntos complexos como os ecológicos e os educacionais, por exemplo. Devemos, portanto, perguntar: a interdisciplinaridade dá conta de romper com as barreiras entre as disciplinas?

Temo que não; embora ela possa significar um grande avanço em relação à disciplinarização pura e simples, não é, porém, um rompimento definitivo com as disciplinas. A afirmação da interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da disciplinarização: só poderemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos uso de várias disciplinas. E, se a fragmentação e compartimentalização dos saberes já não dão conta de responder a vários problemas concretos com que nos defrontamos em nosso cotidiano, precisamos buscar um saber não-disciplinar, que a interdisciplinaridade não seria capaz de nos fornecer. “Para pensar problemas híbridos, necessitamos de saberes híbridos, para além dos saberes disciplinares” (GALLO, 2000:28).

poder. Essas duas não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submete esse “o quê” a um constante questionamento. A preocupação central é “o porquê”. As teorias pós-críticas partilham, com as teorias críticas, as mesmas preocupações com a questão do poder, mas de forma menos estruturalista. Para essas teorias, o poder e o conhecimento são, mutuamente, dependentes. O currículo está envolvido nos processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos.

Desse modo, o currículo deve adequar-se à realidade e aos PCNs, de forma não disciplinar, integrada e **articulada** 63; contemplar conteúdo e estratégias de aprendizagem, que capacitem o ser humano, para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações da simbolização subjetiva. Deve, também, atender, adequadamente, às demandas dos alunos nos aspectos formativos e cognitivos, favorecendo a consciência crítica e participativa e, às da educação na sociedade contemporânea, de modo que o aluno adquira habilidade de solucionar problemas, e se prepare para o prosseguimento dos estudos e para o trabalho.

Considerando o que contamos, até agora, currículo, para a Escola B, teria que ter objetivo, coerência, querer ser transformador e atualizado, para formar o cidadão. Os professores dessa escola deveriam atuar, interdisciplinarmente; apoiar a prática pedagógica num currículo organizado, coletivamente; atender, tanto as especificidades de cada turma, quanto as áreas de conhecimento, e utilizar, sistematicamente, como processos didáticos, a leitura e a produção de textos escritos, imagens e novas tecnologias, que levassem os alunos a vivenciarem o exercício da cidadania nas aulas, em trabalhos em campo e nos festivais de cultura.

Assim, o currículo da Escola B poderia ser resumido em três princípios básicos, a saber:

1) Concepção de escola como entidade geradora de cultura e espaço democrático, aberto ao diálogo, com vistas à recontextualização e realinhamento da sociedade;

2) Concepção de sala de aula como espaço, onde transitam variados discursos, cujos autores podem enriquecer-se, mutuamente, a partir do diálogo e da reflexão crítica permanentes;

3) Concepção de aprendizagem como processo contínuo e singular, vivenciado em cada etapa, na vida do ser humano, cujos objetivos são:

- construir a própria subjetividade; momento propício ao desenvolvimento da reflexão e visão crítica da realidade social que é o resultado de construção

discursiva, de interpretações pessoais e intencionais;

64. “Quando assisti a uma aula de história, cada aluno abre a gavetinha de seu arquivo mental onde guarda os conhecimentos históricos; ao final da aula, fecha essa gavetinha e abre aquela referente à matéria a ser estudada na próxima aula, e assim por diante... E como cada uma das ‘gavetinhas’ é estanque, sem nenhuma relação com as demais, os alunos não conseguem perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo cada um deles autônomo e auto-suficiente, quando na verdade só pode ser compreendido em sua totalidade como parte de um conjunto, peça ímpar de um imenso *puzzle* que pacientemente montamos ao longo dos séculos e dos milênios” (GALLO, 2000: 23).

65. Segundo Silva (2001a), Bobbitt (representante das teorias tradicionais), nos Estados Unidos, mostra-se o currículo como: “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (p.12). A descrição torna-se realidade e aponta como as coisas deveriam ser. A teoria tem o efeito de fazer com que a realidade torne-se o que ela diz que é ou o que deveria ser. “A questão central, que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. [...]. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (p. 14). O currículo é resultado de uma seleção, a partir de um ideal de ser humano que se quer formar para a sociedade. A preocupação recai sobre a melhor maneira de transmitir o conhecimento.

66. As teorias críticas, de acordo com Silva (2001a), já haviam mostrado que o currículo é uma construção. O conhecimento carrega as marcas das relações sociais de poder e transmite a ideologia dominante. Elas acreditavam, que através da formação de consciência, tornaria o indivíduo emancipado e livre, mas, com isso, contribui-se para a reprodução da estrutura da sociedade.

Com as teorias pós-críticas do currículo (Teorias do Multiculturalismo, Teorias de Gênero, Teorias Étnica e Racial, Teoria Queer, Perspectiva Pós-moderna, Teoria Pós-Estruturalista, Teoria Pós-colonialista), a análise do poder é ampliado, para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero, na sexualidade, na cultura colonialista. Essas teorias rejeitam a ideia de consciência coerente e centrada, questionam a ideia de subjetividade, dizendo que ela é social. Para elas, não existe um processo de conscientização e libertação possível.

O currículo, na visão pós-crítica, deve possibilitar ampliar o espaço político e social dentro da escola, para discutir, coletivamente, o que significa uma boa sociedade, e quais as melhores maneiras de alcançá-la.

- oportunizar o desenvolvimento de estratégias, que desenvolvam no educando a capacidade de saber aprender, a fim de incorporar conhecimento significativo para munir o aprendiz, com instrumental variado de uma sociedade mais justa e feliz.

O modelo proposto pela escola requer uma sintonia maior entre o pensar e o **sentir** 64. Trata-se de associar, a qualquer proposta educativa, o conhecimento e o afeto, o pensamento e os sentimentos, o raciocínio e a ética, o acadêmico e a pessoa, as aprendizagens e os valores. Nesse contexto, a escola precisa ser um espaço aberto, democrático, onde o aluno possa conhecer-se, construir sua identidade, entender sua realidade, compreender o sentido de sua vida, ter perspectiva e esperança, descobrir suas potencialidades e elaborar seus próprios projetos, de modo a realizar seus objetivos.

A Escola B acredita que, conhecendo o aluno, suas experiências e as demandas que têm da própria escola; mobilizando seu raciocínio e afetividade, a tomada de decisões, a imaginação, a criatividade, a ousadia, a improvisação, a solidariedade, a cooperação e o fortalecimento da auto-estima, com a construção de identidades positivas, formará cidadãos capazes de responder aos problemas que se lhes apresentarão e, de contribuir para a melhoria da sociedade e deles mesmos.

Entretanto, nas aulas a que **assistimos** 65, no turno da manhã do 4º ciclo da Escola B, alguns professores utilizavam grande parte do tempo, solicitando aos alunos que se assentassem, prestassem atenção e permanecessem em silêncio ou trabalhando os conteúdos, e a maioria das atividades solicitadas dos alunos apresentados, nos livros didáticos. Outros relacionavam o conteúdo trabalhado com a vivência dos alunos, como a professora de História que, ao discutir a Revolução Francesa, relacionava os impostos, cobrados na época, com os atuais. Outros, ainda, como a professora de Geografia, elaboravam um roteiro que, partindo do conhecimento dos alunos, possibilitasse a ampliação desse conhecimento, com base nas informações sobre a China, contidas no livro didático.

A concepção de currículo, da Escola Municipal C, não difere muito, do da Escola B. A Escola Municipal C, no seu Projeto Político-pedagógico de 2003, entende que o currículo é tudo aquilo que faz parte do processo de ensino-aprendizagem e deve buscar responder às demandas apresentadas pelo momento histórico e pelos sujeitos da **escola** 66. Esse Projeto é um conjunto de ações educativas desenvolvidas, implícita ou explicitamente, pela escola, e interfere na

construção do conhecimento e na formação do aluno, tratando-se, pois, de um processo, e não, de um documento acabado, pronto, para ser cumprido. Entende, a Escola C, que a educação básica deve voltar-se para a formação global do educando, visar à compreensão, ao posicionamento e à intervenção na realidade social e, traduzir-se em múltiplas linguagens (oral, escrita, corporal, etc.), tratamento da informação e interação com o meio, em processos pedagógicos concretizados em atividades significativas, tais como projetos de trabalho, oficinas, etc., de maneira que os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento devam alcançar esses objetivos.

Foi, com esse entendimento de currículo que, nas aulas do 3º ciclo da manhã, percebemos a preocupação dos professores com cada turma e com o desenvolvimento de vários projetos. Os professores avaliam que as aulas deveriam ser mais atraentes e dinâmicas; ser mais usados outros espaços de formação (teatros, cinemas, museus, cidades históricas, parques, zoológico, laboratórios, etc.); utilizadas, com mais frequência, a biblioteca e a sala de informática e ofertadas mais oficinas, que levassem em consideração o interesse e as dificuldades dos alunos. Os caminhos tomados pelos professores, nas situações acima apresentadas, levam-nos a considerar as questões levantadas por Silva (2001a) sobre “Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (p. 14). No nosso entender, o currículo é resultado de uma seleção, a partir de um ideal de ser humano que se quer formar para a sociedade. A preocupação recai sobre a melhor maneira de transmitir o conhecimento.

As diferenças sobre concepção de currículo, encontradas nos Projetos das três escolas, podem ser notadas nas falas dos seus respectivos professores. A maioria dos professores da Escola A, concebem currículo como uma lista de conteúdos a serem ensinados, conforme a disciplina a ser ministrada. A conversa, que mantive com esses professores, girou em torno das condições para elaboração, articulação curricular entre os professores do ciclo, sequência curricular e as atividades, os objetivos com que se ensina e as diferenças de aprendizado dos alunos.

O professor Francisco, que dá aulas de História e Geografia, começa a conversa, falando sobre as condições na escola para a construção do currículo:

– É uma angústia muito grande o fato de você não ter um tempo maior para planejar suas atividades, do jeito que você gostaria, como também para estudar. Em termos profissionais, essa

é a principal angústia. Dentro da rotina, eu sempre tiro um momento para pensar. Tiro assim em torno de uma hora para o planejamento das atividades. É um tempo insuficiente, obviamente em função da experiência você planeja. Às vezes, até em determinados dias em que você não planejou você chega e dá a aula porque eu, nos últimos anos, nunca adotava o livro mais sistematicamente, mas nos últimos anos em função de uma melhoria um pouco da qualidade dos livros, e da falta de tempo para produzir material, tenho usado mais sistematicamente o livro com os alunos. Acho que tem pontos positivos e negativos também. O grande problema é você criar possibilidades de trabalhar fora do livro. Então, por exemplo, a gente constrói a possibilidade. Eu quero trabalhar agora com os meninos, estou trabalhando a República Velha. Sempre me preocupo em ligar as questões do passado com o presente. Só tem sentido com o presente. Então, discutir a política atual, fazer um projeto de eleições, seria mais interessante viabilizar ele no planejamento coletivo. Simplesmente todo mundo buscar material de atividades. Nós, professores, não temos dado conta, ou temos dado muito pouco conta, com o tempo do coletivo e sempre com muitos problemas para serem resolvidos e como o tempo e o trabalho são em condições bastante desfavoráveis acaba que esses problemas resultam em conflitos entre nós, que são normais de acontecerem, mas que se acirram e as dificuldades para trabalhá-los é maior. Então, esses conflitos acabam ocupando e dificultando um planejamento e um entrosamento mais coletivo que requer uma afinidade. Mas eu procuro planejar minhas atividades em algo que seja significativo, tanto do ponto de vista de estar ligado à experiência dos alunos, como também ao conhecimento cultural que a gente tem.

A professora Márcia, que também dá aulas de História concorda com Francisco:

– Nem sempre conseguimos uma articulação dos nossos planejamentos porque, quando eu trabalhei a poesia no turno da tarde, o professor de português estava em outro projeto e ele falou que não podia interromper o que estava fazendo para trabalhar com poesia. Essas parcerias são muito complicadas, porque não há um planejamento prévio para se pensar nas atividades coletivamente. Então, a gente já chega com um planejamento. Cada um com o seu planejamento, e talvez a falta de tempo de encontrar, de repensar, coletivamente, impede. Realmente é complicado você chegar assim e do nada dizer: estou trabalhando com isso, será que você pode fazer? E o professor tem outro planejamento para estar fazendo, para estar dando e nem sempre

ele vai poder abrir para encaixar. Então, eu penso que o grande dificultador, aí, é a falta de planejamento prévio que permita essas ligações.

67. Doll Junior (1997) mostra a crença, a expansão e, posteriormente, a descrença na Ciência fundada no paradigma moderno do início do século. Nesse paradigma, predomina a racionalidade técnica, que propõe a tecnologia como solução para os problemas da humanidade e a promessa de uma vida melhor.

Um novo paradigma, chamado de pós-moderno, surge na última década do século passado e vem gerando uma revolução nas diversas áreas do conhecimento. Doll afirma, e concordamos, que ainda não sabemos quais as implicações dessa perspectiva pós-moderna para a educação e o currículo, mas aponta algumas delas: currículo com ordem assimétrica, caótica e fractal; relação professor-aluno de interação com exploração mútua de questões relevantes; avaliação tradicional abolida; o currículo como uma organização e transformação, que surge na própria atividade; currículo que combina o científico e o estético, o tecnológico com o humano, o provado com o inovador, o sério com o divertido, através de uma conversação aberta e interativa; um currículo para sermos questionadores das verdades científicas e ativos criadores de conhecimento.

O currículo fundamentado no paradigma pós-moderno rompe com a lógica da homogeneização presente na prática de sala de aula. Esta prática, assegurada pela lista de conteúdos a serem adquiridos e com objetivos preestabelecidos, exclui e rotula os alunos, ao esperar que eles saiam da escola iguais, já que se anularam as diferenças. O currículo pós-moderno cria um ambiente propício para que aconteça uma escola inclusiva.

As implicações apontadas por Doll (1997) ampliam a ideia de currículo pós-crítico, escrito por Silva (2000), quando o desenha com uma ordem assimétrica, caótica e fractal.

Eu pergunto sobre o currículo da escola e percebo certo **desconforto** 67. Francisco responde, interrogando:

– Existe um currículo da escola? Primeira coisa: se existe um currículo da escola. Eu me pergunto que currículo é este da escola? Mesmo porque está relacionado com o que eu estava colocando antes, escola implica no coletivo. Esse coletivo se constrói com práticas de discussões coletivas. Se isso está capenga, é muito difícil dizer e falar de currículo da escola e muito menos da rede ou da própria secretaria. Acho que o projeto pedagógico, e o currículo da escola, estão, vamos dizer, assim nebuloso. É algo que a gente pode discutir e tentar dar visibilidade para alguns pontos que estão mais presentes, mas estão muito frágeis. Temos algumas preocupações com a escrita e a leitura, do ponto de vista mais amplo. Eu não definiria como eixos curriculares, mas algumas preocupações que estão presentes em geral na escola. Nós temos uma discussão, há dois anos, de viabilizarmos, dentro da nossa proposta, de os alunos terem vivências diferenciadas não só no espaço da sala de aula e da escrita formal, mas vivências culturais, trabalhando em outras dimensões do conhecimento corporal e cultural. Essa é uma preocupação que a gente tem.

A professora Astrid, que dá aulas de Português, é categórica:

– Esse é o “calcanhar de Aquiles” daqui. A gente não tem currículo. O currículo que eu tenho, em que eu me baseio, é naquele que eu aprendi na escola normal. É o que tem nesses livros, livro seis, livro sete. Por exemplo, penso, naquela série o que o aluno deveria saber? Mas, por exemplo, tem atividade aqui que penso: “Não, para sexta (série) está muito pesado, vou passar para sétima”. Então, a sexta, a sétima e a oitava, ou como a gente diz na escola plural, início, meio e fim do ciclo, a linha de currículo é muito tênue, tanto que nós vamos fazer um diagnóstico geral aqui da escola. E aqueles alunos com mais dificuldade vão para aquele grupo de reagrupamento. É a mesma prova para o ciclo, mas no início dele vamos avaliar a ortografia das palavras, se o aluno está usando corretamente os parágrafos, se ele entendeu realmente o texto, é se ele sabe fazer um resumo do texto.

A professora Márcia concorda com Francisco e Astrid, apesar de expressar de forma diferente:

– Há um eixo comum ao 3º ciclo que é o letramento. Desde o ano passado, no turno da tarde, a gente chamou pessoas para nos ajudar nesta questão, como a gente poderia trabalhar

melhor isso. Então é uma preocupação. Talvez a maior preocupação que a gente tem hoje. Então não conseguimos ainda ter um projeto, digamos, interdisciplinar, multidisciplinar, que trabalhe isso, mas cada professor tem essa preocupação.

A professora Júlia, que dá aula de Artes, tem outro entendimento da articulação curricular na escola:

– Eu acho que aqui na escola trabalha-se em cima de projeto. Não tem um currículo fechado e muito direcionado. Aqui, parte-se muito da necessidade do aluno, muito em cima de projeto, muito em cima do que você realmente quer. É claro que eu não chego em sala, eu não posso fazer tudo que eu quero. Mas tem as outras professoras que trabalham aqui no turno da tarde, que são a Mônica e a Carla, e nós conversamos muito, trocamos muitas ideias. Elas trazem muita coisa legal, mas nada direcionado para a grade curricular, mais direcionado para as necessidades da escola e dos meninos.

Eu insisto em querer saber o que orienta a escolha de uma atividade para uma determinada turma. Francisco me responde:

– Eu já trabalhei com vários assuntos. Estava trabalhando com a questão da raça, em junho, fiz uma avaliação e ainda vou retornar. Agora como eu entrei na República, o eixo é a questão política, e a questão da raça fica em segundo plano e entram outras questões como as políticas, as da cidadania e aí entra uma questão mais importante que a da raça, que é a questão de gênero, que eu posso estar puxando, vamos ver o andamento do trabalho. É no andamento do trabalho que eu vou vendo essas questões. Eu penso na relevância do conteúdo. É oportuno, estamos em eleições, programa eleitoral. Propus, falei com eles sobre algumas atividades e semana que vem a gente define. Vamos fazer pesquisas em jornais e/ou pesquisa de opinião, comparando um estudo sobre a República Velha e comparando com a questão atual. Eu tinha 4 aulas aqui, e teve momentos, sem as optativas, que eu estava fazendo uma discussão sobre sexualidade, com eles, uma vez por semana. E estava puxando a questão da sexualidade ligada à questão de gênero, que agora era oportuno com a questão política. Mas com 3 aulas só, não sei se vou continuar a dar de forma sistemática toda semana uma aula sobre a questão de sexualidade, que é uma roda de conversa sobre sexualidade que eu tinha com os alunos.

Astrid pensa de forma diferente de Francisco:

– Português você não tem que escolher o que vai ser dado e o que não vai ser dado. É uma

matéria que tem que ser dada, e pronto. Para mim, em Arte você pode escolher, Educação Física você pode escolher, mas essas matérias como Matemática, Geografia, História, você pode até escolher, porque você tem oito anos e se quiser estudar sobre o Egito antes de estudar a civilização ou estudar o descobrimento do Brasil, você pode, não tem nada que te impede. Já no Português, como é que você vai ensinar um negócio lá na frente se você não viu aqui? Eu sou de seguir o livro, seguir sequência, seguir a ordem.

A professora Jane, que dá aulas de Matemática, fala da sequência curricular de forma diferente da Astrid, mas com a mesma concepção:

– Eu penso na sequência do conteúdo, o que já foi dado e o que vem a seguir. Uma coisa puxa a outra. Essa sequência, eu tiro da minha cabeça. Até mesmo pela minha experiência, já tenho uma sequência lógica de qual deve ser o conteúdo ministrado.

A professora Renata, que dá aulas de Educação Física, pensa de forma totalmente diferente dos seus colegas sobre sequência curricular:

– Olha, eu tenho a seguinte coisa: eu acho que a prática da Educação Física te dá muitas possibilidades. A construção do programa de trabalho, dos projetos, é bem ampla mesmo. Agora, eu costumo dizer que é um eixo na minha cabeça. Quase que um paradigma do que eu entendo o que é da educação física e, nesse sentido, eu procuro apresentar para os meninos, não da forma como eu penso, mas assim: o que eu acredito que seja importante, que está presente no cotidiano das nossas aulas e que vai balizar um projeto, que vai balizar uma proposta de trabalho. Então eu digo para eles que o esporte faz parte do conteúdo da educação física, os jogos, as atividades de ginástica, e esses são os conteúdos mais fáceis deles verem. Eles sabem, eles vêem. Mas que eu tenho clareza de que tem outros conteúdos, que eles precisam fazer parte do nosso cotidiano, principalmente porque está colocado no cotidiano da vida deles, de outros espaços – e a escola é o espaço privilegiado deles conhecerem, deles verem, deles opinarem, deles conhecerem. A questão da dança, a questão das lutas. Esses grupos, esses saberes, eles vão organizar o que a gente vai fazer. Porque a gente tem uma infinidade de jogos. Quem sou para querer fazer todos? Que eu tenho limitações. Agora, que a gente também tem práticas. Querer jogar vôlei com esses meninos não faz nem parte do cotidiano deles, dos espaços que eles têm, a gente tem clareza de que alguns jogos fazem parte do cotidiano deles, da vida deles. E que isso é função nossa da escola, que está vivendo isso junto. Para que ele possa chegar na rua e falar “Deixa eu jogar

peteca?” que é muito difícil você chegar sem saber nada porque ninguém vai te dar chance de você bater e errar. “Pô, esse menino não sabe nem jogar. Não, não vou nem deixar”. Aí a gente consegue dialogar sobre outras coisas, que estão no universo deles. Então, eles vão participar, mas faz pouca diferença pra mim, fazer um jogo agora e outro em setembro. Faz pouquíssima diferença, mas às vezes faz. Como o jogo de vôlei é um jogo que eu detesto fazer no meio do ano porque está frio, dói muito a mão, então a gente vai discutindo e construindo aonde a gente vai colocar o quê. A gente faz uma construção para os jogos escolares, porque, para mim, é uma forma de fechar as vivências de que a gente falou, então como nós vamos nos preparar para que os nossos jogos tenham, que vocês possam participar, que eu não acredito que os jogos escolares sejam enfeite da escola. É um processo pra mim, muito de avaliação. Quando eu converso com os meninos, e isso é legal porque a maioria já é meu aluno há muito tempo: “Gente, o que foi do ano passado que a gente fez e que vocês desejariam que a gente tivesse uma investida maior, uma vivência maior ou o que não ficou bom, foi pouco tempo ou que ficou pendente?” E foi muito legal, porque eles conseguiram lembrar, contar, falar. Eles adoraram aprender o jogo do basquete. Eu tive que falar: “Gente, mas nós vamos ter que retomar todo aquele tempo?” Então, como a gente vai colocar o basquete no nosso planejamento? Acertei com eles, que ficaria não como uma prática que eu estou fazendo agora, ensinando.

Júlia tem o interesse dos alunos, a princípio como referência para a sequência curricular, apesar de não esquecer a sequência preestabelecida pela disciplina que leciona:

– Quando eu comecei, ficava um pouco angustiada em relação a isso, porque a minha vida toda foi dentro de escola particular, e quando eu entrei para a rede, eu vi o tanto que era diferente. Aqui você tem muita liberdade para agir. Apesar de que tudo é resolvido no coletivo. Mas eu me preocupo muito e eu tento fazer o meu trabalho em cima do que os meninos querem, do que eles precisam, do que eles acham que é importante para eles. Então, desde o início, eu conversei muito, fiz uma pesquisa com todas as turmas, listamos tudo o que eles gostariam de trabalhar em artes, questão de modelagem, pintura, história da arte, tudo que você pode imaginar, eu tenho até anotado tudo isso. E fizemos uma contagem, e relacionei e combinei com eles o seguinte: que é claro que não daria para trabalhar tudo, mas, na medida do possível, eu tentaria pelo menos dar uma pincelada na maioria daquelas coisas. Então, eu vou muito em cima do que eles buscam, do que eles querem. Eu não chego muito com as coisas prontas, não. Algumas coisas eu já trago,

mas na maior parte do tempo é perguntando o que eles gostariam de ver, mas tem alguma informação à parte também. Com as turmas do início do ciclo, eu faço um trabalho diferente das turmas do meio e do fim. Eu trabalho formas e cores, o básico mesmo para aprender a trabalhar com cores e com misturas, para depois partir para a prática. Os meninos do meio e do fim já trabalharam com a Carla, no ano passado, então a gente tem que estar atento a isso. A gente tem que dar certa sequência. Aí eu trabalho com as minhas 4 turmas o mesmo trabalho. Eu não me pautei na grade, eu me pautei mais em necessidades. Se eu quero trabalhar a questão do desenho, eu tenho que passar por essa coisa da forma, da linha, do traço. Eu me pauto pelo meu conhecimento da minha área, pelas coisas que aprendi na faculdade, que eu leio, que eu tenho uma sequência. A questão do traço é uma coisa muito importante porque a maioria dos alunos vira para mim e diz: “Eu não sei desenhar. Não vou dar conta de fazer este trabalho.” Então eu tento trabalhar isto com eles de relaxar, deixar a mão mais leve, de você arriscar e valorizar o que você está fazendo. Para te falar a verdade, eu acho que é uma dificuldade que eu tive e que me avacalhou muito em outras coisas, porque a professora que eu tinha cobrava horrores, você tinha que ser perfeito, isso no colégio, e me marcou até hoje. Eu tenho necessidade de trabalhar com os alunos para que eles não tenham essa visão de mim. Uma proposta de trabalho está sempre presa a outra. Eu paro, penso, dou uma pesquisada nas coisas que tenho, e de repente vou dando formato no trabalho que vai ter que ser interessante, porque estimula a criatividade, o prazer, o desenho, a pesquisa, com o relacionamento pessoal. Pego uma coisa bem bacana, que promova tudo isso com o relacionamento, o bem-estar que eu me preocupo muito.

Márcia tem, como referência, a sequência da disciplina que leciona, mas escolhe as atividades, procurando aproximar-se da realidade dos alunos:

– Eu já penso que, primeiro aquela atividade tem que fazer sentido para o aluno. Muitas vezes, eu penso em trabalhar um tema específico, mas aquele tema em si não vai fazer muito sentido. Então, eu começo com algo que faça sentido para eles, que desperte o interesse, que eles tenham mais vontade de trabalhar com aquilo. Mesmo sendo, digamos, um subtema, indiretamente ligado ao que eu quero trabalhar. E eu vou construindo esse tema principal com eles, aos poucos. Dando um sentido para aquele conhecimento. Que eles se apropriem realmente daquele conhecimento. Eu percebo que está fazendo sentido quando os alunos participam, estão dando conta daquele subtema, conseguem discutir aquilo, conseguem trazer experiências deles,

relacionadas ao tema. Eu tive a ideia de trabalhar revolução industrial, então a gente começa com essa questão do trabalho infantil no cotidiano, e, a partir daquilo, a gente faz ganchos em outros momentos da História, como é que acontecia, como as outras sociedades se organizavam e se organizam até hoje. É, eu também trabalho com Geografia e estou sempre fazendo a junção dos 2 conteúdos e a gente começa a trabalhar em mapas, como é a distribuição do trabalho no mundo, a valorização do trabalho no mundo. Achei o tema no livro e gostei, estou tentando adequá-lo para trabalhar com os alunos. Até porque eu ainda não consegui, digamos, fazer um trabalho que os alunos estejam apontando em termos de real interesse deles. Porque, as vezes que eu tentei, eles apontam para vários lados, mas não sabem justificar por que ele está escolhendo aquele tema. Ah, eu quero trabalhar com isso! Por quê? Não tem nenhuma profundidade. Então, eu preferi trabalhar com este tema que eu escolhi, mas sempre tentando levar para a realidade deles. Eu também tenho uma preocupação muito grande com a questão do letramento destes alunos. Eles não são analfabetos, eles são alfabetizados, mas o letramento, o processo de letramento deles ainda é complicado. Boa parte não consegue se expressar através da escrita. Então, eu coloquei com principal objetivo o tema relacionado à História e Geografia, mas o principal é trabalhar com o letramento, nesta apropriação da escrita, da fala, inclusive da fala, eles têm muita dificuldade em elaboração. Então, todas as atividades que eu faço, elas estão focadas na leitura e na escrita dos alunos.

O professor Pedro, que dá aulas de Matemática, segue à risca a sequência curricular estabelecida na sua disciplina, apesar de adequar o conteúdo aos projetos da escola:

– A primeira coisa que temos são os conteúdos programáticos e se nós temos possibilidades de trabalhar dentro de um projeto preestabelecido pelo grupo, nós temos como organizar esse conteúdo para darmos suporte para aquele projeto. Por exemplo: um grupo de turmas define que vai trabalhar com a questão do espaço próximo à escola, o espaço onde vivemos. Então, iam precisar de unidades de medidas, distância, para dar suporte a isso. Então, dei ênfase a trabalhar com esse conteúdo, de forma a agregá-lo ao projeto. Trabalho o mesmo conteúdo em todas as turmas, podendo diferenciar a profundidade. Início de ciclo se trabalha a área, fim de ciclo você trabalha a área, mas nas atividades dos exercícios você pode aprofundar mais. Nós temos os parâmetros curriculares como referência, temos as orientações da escola plural como referência e temos dentro da tradição do ensino da Matemática, a matéria era muito

bem seccionada para determinada série. Diante desses conteúdos programáticos, que se tinha antes, os livros didáticos, ainda grande parte, vêm com esta estrutura, e cabe a nós selecionarmos dentro daquele conteúdo uma forma de interação dos conteúdos com os conteúdos próprios, com os ganchos. Vou dar um exemplo. Eu vou trabalhar com alunos, problemas utilizando equações. Então, eu preciso que eles tenham determinadas habilidades para dar suporte para eles resolverem as equações. Então, os pré-requisitos, na minha visão, não são tão rígidos como antigamente,

68. O currículo tem posição estratégica nas reformas, porque “é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade” (SILVA, 2001b: 10).

69. Silva (2004.) afirma que a posição, socialmente, aceita e, pedagogicamente, recomendada é o de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Ele questiona esta posição liberal.

Na perspectiva desse autor, identidade e diferença são vistas como, mutuamente, determinadas, sendo que a diferença vem em primeiro lugar. A diferença é o processo pelo qual, tanto a identidade, quanto a diferença (compreendida como resultado) são produzidas. A identidade e a diferença são o resultado de atos de linguagem, resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. Somos governados pela estrutura da linguagem, que não é muito segura, porque o processo de significação é indeterminado, incerto e vacilante.

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. Processo semelhante ao da linguagem, que tenta fixar o significado, que sempre lhe escapa.

A identidade e a diferença constituem uma relação social; isso significa que sua definição discursiva e lingüística está sujeita a vetores de forças e a relação de poder. Elas são impostas, são construídas num campo hierarquizado e de disputas. Elas estão em estreita conexão com relações de poder. Questionar a identidade e a diferença, como relações de poder, significa problematizar os binarismos (masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual) em torno dos quais elas se organizam.

Com essa posição, o autor afirma que abordar o multiculturalismo, em educação, como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural impede que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, que envolvem relações de poder. Silva propõe pensar como a questão da identidade e da diferença poderia ser traduzida em termos de currículo e pedagogia, já que o outro cultural põe em xeque a nossa identidade e, forçosamente, encontramos com este outro na sociedade. Esse outro numa sociedade em que a identidade torna-se cada vez mais difusa e descentrada e que se expressa por meio de muitas dimensões (gênero, cor, sexualidade, raça, nacionalidade).

O autor apresenta três estratégias pedagógicas:

A primeira, intitulada Liberal, consiste em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa-vontade para com a diversidade cultural, desconsiderando as relações de poder e os processos de diferenciação, que produzem a identidade e a diferença. A segunda estratégia, chamada Terapêutica, apresenta a diversidade como natural e boa, à qual a pedagogia e o currículo proporcionariam atividades e exercícios para que os estudantes mudassem suas atitudes discriminatórias. Nesta estratégia, há uma visão superficial e distante das diferenças culturais. A terceira estratégia pedagógica e curricular, que é a defendida pelo autor, é a abordagem da identidade e da diferença, que leva em consideração as contribuições da teoria cultural inspirada no pós-estruturalismo. Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões políticas; questões: Como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições, que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? De que modo se pode desestabilizar a identidade fixa, denunciando seu caráter construído e artificial, que seriam norteadores de um currículo e de uma pedagogia da diferença, que representassem algum questionamento, não apenas, a identidade, mas também o poder ao qual ela está estreitamente associada?

quando tudo era seguido numa forma única, em todas as escolas, em todas os lugares da Matemática, primeiro é isso, segundo é isso, terceiro é aquilo. Dessa forma não faz sentido. Mas alguns conteúdos precisam de um pré-requisito, que você tem que fazer essas amarrações, de acordo com o seu objetivo. Agora, mesmo assim, dentro de cada ano-ciclo, nós temos que tecer objetivos, quais conteúdos você pretende trabalhar dentro daquele ano. A Matemática segue muito ainda a tradição, segue muito ainda os formatos anteriores. Então, quando a gente vai experimentando fazer modificações, dar sentidos a determinados conteúdos, colocando situação problema e a partir da situação problema você ir caminhando, você vai vendo que é totalmente o inverso do que era feito anteriormente. Anteriormente dava-se, explicava-se como era aquilo, como resolver e depois o problema. Mas a gente sabe, pela história da Matemática, que é o contrário.

As concepções de **currículo** ⁶⁸ são diferentes entre os professores, mas ao mesmo tempo eles têm algo em comum ao escolher o que trabalhar com os alunos como a questão do letramento. Pergunto a eles o que esperam com a atividade que elaboram para a turma? Francisco me responde:

– Os alunos aprendem, ao relacionar a realidade social deles e a realidade social da escola nos enfrentamentos, a como lidar com elas, ou de forma individual ou mais coletiva, como é que eles vão se ajuntar. Eu acho que nós, na escola temos que dar muita atenção para isso, no currículo. Por exemplo, se ontem a questão da compreensão dos jogos das Olimpíadas, da história das Olimpíadas, do conteúdo “muito grande” das Olimpíadas, não avançou quase nada, mas as relações entre eles na sala, por exemplo: teve choro, discussão de aluno, conflitos, tem vários conflitos entre alunos para eles se organizarem. Eu tive que intermediar esses conflitos, que eu acho que é um aprendizado. Acho que não tem que discutir essa questão como disciplinar, e sim como uma questão pedagógica. O olhar das pessoas ainda está muito centrado ali, parece que a discussão dos anos 80 do conteudismo ainda não passou, não passou mesmo. E a gente lida com a escola formal, e vamos continuar lidando com essa questão. Se a gente compara a produção escrita, informações intelectuais de uma escola privada com a escola pública, a gente vai ver que a diferença está grande. Estão rolando os conflitos e os alunos estão sofrendo com essas questões. E esse sofrimento e essa dificuldade deles, quando eles conseguem avançar e superar isso, acho que eles dão um salto de **qualidade** ⁶⁹.

Jane pensa muito diferente de Francisco:

– Meu objetivo maior é fazer com que o aluno tome conhecimento da Matemática. É uma Matemática acadêmica, mas ele poderá utilizar posteriormente no seu dia-a-dia. Por exemplo, a porcentagem, eu trabalhei em todas as quatro turmas que tenho, pois a gente trabalha no dia-a-dia, o tempo todo com porcentagem. Com a regra de três é a mesma coisa; ela tem mil e uma utilidades e o aluno vai utilizar a regra de três em algum momento de sua vida. Por isso, eu acho que meus objetivos ao ensinar uma matéria vão muito da aplicabilidade dessa matéria no dia-a-dia. Meu objetivo é a aplicação da Matemática em situações concretas, é a matemática "aplicativa". Quero é que o aluno possa aplicar e utilizar a Matemática como um recurso.

Renata tem outros objetivos:

– Cada turma está vivendo uma coisa diferente. No final, eu quero que eles dêem conta da tarefa. No meio, não. Nós vamos viver de forma que aconteça em determinado patamar. Eu quero que eles dêem conta de distribuir no espaço, da técnica, se for um jogo. O início eu quero apresentar várias coisas diferentes para eles.

Júlia pensa de forma semelhante à de Renata:

– Olha, o meu objetivo sempre foi o de fazer com que eles tivessem um encantamento pela Arte. Eu não digo paixão, mas uma visão diferente de ver e conseguir enxergar a beleza daquilo ou conseguir enxergar a sua falta de sintonia com aquela coisa, com aquela tela, com aquela obra. Que eles consigam identificar, no caso, a arte com uma coisa que faz parte da vida deles, porque, para mim, a Arte é tudo, então eu quero que eles tenham essa visão, essa coisa de enxergar o belo e ter gosto. É aquela coisa de aflorar a sensibilidade mesmo. Geralmente, os trabalhos que eu dou, eu peço que eles apresentem porque uma coisa que eu quero tirar deles é a vergonha. Porque eles não têm o hábito de apresentarem trabalhos lá na frente. De falar. A formação do grupo, também, é importante para se evitarem as panelas. O que está nesta primeira fila, eu vou montar um grupo com outro, que está lá do outro lado, perto da janela. Para aprender a trabalhar com aquele que você não tem muito contato. Não é nem por afinidade, é por contato mesmo. E a minha cobrança é muito em cima disso: que todos trabalhem, que todos participem. É claro que a gente não consegue isso, de todo mundo. Eu não dou um trabalho só por dar. Atrás disso, eu quero é que eles consigam se relacionar melhor. Que eles consigam lidar melhor com o colega, respeitar melhor o colega, de se colocar, de saber se colocar, de usar as palavras, de saber

usar as palavras.

Queria saber, como os professores lidavam com as diferenças de interesse, ritmo, nível de aprendizagem e outras, dos alunos, na hora em que vão selecionar uma atividade ou quando os alunos estão fazendo a tarefa. Propus, então, que me contassem. Astrid, contou-me o seguinte:

– Isso é difícil de tudo pra mim, porque há uma diferença grande no aluno que tem dificuldade, porque não consegue entender, daquele que não quer nada com nada, só está lá para zoar, pra perturbar, que parece que vem de casa assim: “O que eu vou fazer hoje pra deixar a pessoa bem nervosa?”. Diante disto, tento conversar, conversar, conversar, conversar. Eu uso o diálogo o máximo possível, até que eu também dou um basta. Porque, senão eles vão achar: “Aquela professora a gente ganha na lábia”.

Jane, no entanto, diz que

– Com certeza as atividades não conseguem atender a todas as diferenças. E consigo perceber no olhar do aluno que aquela atividade não está agradando. E então vou até a carteira do aluno porque o desafio vai ser absorvido por uns, mas por outros não. Tenho uma turma na qual um grupo de alunos me dá pena – porque eles vão. Já em outra turma, tenho alunos que, pelo contrário, vão além daquilo que está sendo passado a eles. Quando faço uma atividade, considero essas diferenças, porque eu sei que terei mais trabalho com esses alunos. Eu vou pela maioria da sala, tenho de ir pela maioria da sala. Depois, quando eu dou as atividades, é que vou atender àqueles que têm problemas ou, dependendo da turma, atender àqueles que já estão mais avançados.

A professora Renata, como a Jane, tem a preocupação de não “massificar”, de igualizar, apesar das dificuldades:

– Essa é uma das coisas que mais me causam cabelo branco porque é difícil. O grupo não é pequeno, esse ano eu estou trabalhando com uma proposta que o negócio está complicado, eu trabalho com duas turmas, porque estar na coordenação é um problema. Eu tento ficar com um olho no menino e o outro no grupo. Nunca tratando ele só, individualmente, mas nunca tratando ele na massa. É claro que eu não dou conta de tratar, individualmente, mesmo porque, às vezes, passa, mas, se eu vejo, eu procuro intervir na hora, ou depois. Por exemplo, na questão corporal, com as meninas eu tive que intervir! Os seios estão crescendo, doze, treze anos, que é difícil. E aí

gente senta e ela diz: “Eu não consigo”. E aí falo assim: “O que eu posso fazer por isso?”. Pra mim, neste caso, é muito fácil porque eu sou mulher, aí você diz no olho e isso tem dado, quase sempre, muito certo. Por exemplo, a questão do peso. Tem meninos obesos, meninas obesas,

70 “A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto, simplesmente, como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está, centralmente, envolvido naquilo em que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo em que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2001b: 27).

meninas magrelas, que se sentem uma Olívia Palito, de intervir nisso às vezes coletivamente e dizer assim: “Ó, galera, eu não concordo com isso, isso pode estar sendo difícil para o fulano, e nós vamos ter que dar conta de deixá-lo em paz”. Eu, também, me uso muito como exemplo nessa situação, não sei se você se lembra de mim, eu acho que você não me conheceu, eu emagreci trinta quilos, eu já era professora de Educação Física e fazia tudo que eu faço, hoje, com trinta quilos a mais. Dizer para os meninos o que eu vivia, quanto era difícil pra mim, às vezes ser mulher e querer jogar numa quadra que só tinha homens, aí na hora que eles precisaram de mim eles me deixaram entrar, depois eles não queriam deixar eu sair. Esse papel do menino com a menina, todas essas tramas, eu costumo, dizer isso, essas tramas que estão relacionadas ao relacionamento, a questões que eu sei que, para o adolescente – eu gosto de cutucar –, nem sempre eu dou conta, mas eu acho que eu já consegui várias coisas interessantes.

Márcia:

– Eu tive uma experiência este ano, que eu escolhi grupos, e trabalhei com grupos mais **homogêneos** 70. Porque, antes, a escolha de grupo eu deixei muito livre e que eles se agrupassem de acordo com os seus interesses. E nessa tentativa de fazer grupos mais homogêneos teve uma coisa, por exemplo, alunos que tinham certa dificuldade para escrever como eles estavam entre parceiros, digamos assim, eles sabiam que todos que estavam ali tinham certa dificuldade e teriam que produzir algo; eu percebi que eles quebraram um pouco com a timidez. Enquanto um aluno destes estava num grupo, que não tem tanta dificuldade, ele ficava mais acanhado e não participava porque sabia das dificuldades, sabiam que os alunos iam criticá-lo, eles se soltaram mais. E os meninos com seus pares, com as mesmas dificuldades, quebrou um pouco da timidez. Isso eu acho muito interessante. Não que essa organização deva continuar, mas isso eu achei muito interessante. Porque um aluno, que se estivesse num grupo não produziria nada e, até atrapalharia o andamento da atividade, ali ele produziu. Atividade não atende essas diferenças, mas a forma como organizo o grupo pode atender essas diferenças para que eles se envolvam. Pensei em uma atividade que possamos estar dividindo em grupos e que cada um faça partes diferentes. Neste caso todos os grupos tinham que fazer a mesma coisa. Mas que sejam coisas diferentes, que eles tenham que produzir algo diferente entre eles e que o grau de exigência seja diferente. Ainda não consegui implementar isso e quando a gente fosse construir o todo que ficasse nítido que aquele grupo que tem mais dificuldade, que à parte dele compôs o todo é tão

71. “Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura, uma chamada à leitura. Uma lição é a leitura e o comentário público de um texto cuja função é abrir o texto à leitura comum. [...]. Elementos da lição: o texto, a voz do professor e esse silêncio que é de todos e de ninguém, isso é, da própria linguagem em sua multiplicidade e em seu infinito, digamos, comum. [...]. Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar” (LARROSA, 1999: 140-141).

importante como a parte daquele ali que tem mais facilidade, que elabora melhor. Eu tenho essa proposta. Ainda não consegui fazer, pensar uma atividade contemplando isso.

Ao refletir sobre essa conversa, com esses professores, vem-me à mente, a questão da produção das identidades sociais. Uma prática, que produz identidades sociais – a diferença e, portanto, a identidade –, é produzida no interior das práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados. Ela é estabelecida de forma hierarquizada, a partir de posições do poder. A identidade é uma relação e um posicionamento. O currículo, como espaço de significação, produz identidades sociais.

Retomando o fio da conversa com os professores da Escola A, sobre como lidavam com as diferenças de interesse, de ritmo, de nível de aprendizagem dos alunos, quando vão selecionar uma atividade ou quando os alunos estão fazendo a tarefa, anoto a resposta do professor Pedro:

– As atividades que proponho não atendem. Acho que tem que propor atividades diferenciadas, ou seja, atividades diferentes que possam atender à demanda dos diferentes grupos dentro de uma sala de aula. É um desafio muito grande. É uma discussão que a gente tem que fazer: como atender essa diversidade e, depois organizar isso, para retornar com esse grupo. Já fiz alguns trabalhos de grupos diferenciados na sala, com atividades diferenciadas, para atender determinados objetivos em poucos momentos.

Perguntei, então, ao Pedro, se ele não poderia atender as diferenças, mas através de uma única **atividade** 71. Ele me respondeu:

– Não tive ainda essa experiência, não vislumbrei e não tive como presenciar essa forma de trabalho.

Ouvindo esses professores, pensando nas aulas a que assisti e na fala dos alunos, perguntei-me por que a diferença entre os discursos do texto do Projeto Pedagógico, a fala dos professores e o que vivenciei nas aulas. Nas salas de aula, era muito comum, os professores passarem boa parte do tempo pedindo que os alunos sentassem, ficassem quietos, pegassem o material e, às vezes, nem percebiam que alguns alunos faziam outra coisa que não era a tarefa proposta. Claro que, em outras aulas, presenciei envolvimento dos alunos, e discussão que relacionava a vivência deles com o conteúdo apresentado. Presenciei o desinteresse de muitos alunos, que faziam outras coisas, que não a tarefa proposta para a turma; dizendo-se incapazes de aprender, que a resposta do professor que é a certa, reclamando da atividade, sem entender a

72. Segundo Silva (2001b, p. 64), “Na concepção do currículo como representação, o conhecimento não é a transcrição do ‘real’, a transcrição é que é real”. Representar define o que conta como real o que conta como conhecimento. É esse poder de definição que está em jogo no currículo concebido como representação. A representação, como prática de linguagem, consiste precisamente na tentativa de domesticar o processo selvagem da significação. A representação é uma tentativa sempre frustrada de fixação do processo de significação. Fixar, fechar, é nisso que consiste o jogo do poder.

A identidade não existe naturalmente e, segundo Hall (2000), é construída pelo próprio grupo e pelos outros grupos. Há certas condições sociais, que fazem com que um grupo se veja com características comuns, tais como espaço, sexo, raça, nação, e são representadas pela produção de símbolos, de imagens, de memórias, de narrativas, de mitos, que dão unidade a um grupo, que definem sua identidade. Na interseção, entre representação e identidade, localiza-se o jogo desigual do poder. A representação não é um campo de mero registro dos significados existentes, pois os grupos usam-na para forjar sua identidade e a dos outros. Pela representação, trava-se batalha decisiva de criação e de imposição de significados particulares: “A identidade é, pois, ativamente produzida na e por meio da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo” (SILVA, 2001b: 47).

73. Além disso, nessa perspectiva, esse trabalho de produção da cultura se dá num contexto de relações sociais, num contexto de relações de negociação, de conflito e poder (SILVA, 2001b: 17).

relação que o professor estava fazendo da situação vivida com conhecimentos das diferentes áreas.

A ideia do currículo como uma lista de conteúdo preestabelecida pela disciplina, pela formação recebida ou experiência do professor, que corresponde a uma visão tradicional, impede que o professor entenda o currículo como prática cultural e de **significação** 72.

O currículo, tal como a cultura, pode ser compreendido como uma prática de significação – no seu texto há uma trama de significados que, analisados como discurso, são vistos como prática discursiva; uma prática produtiva – nesta prática discursiva, há uma produção de significações produzidas na tensão entre o fechamento da significação e na produção de sentidos; uma relação social – a produção de significação se dá na relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais. Neste processo, podemos construir nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos.

O currículo vivido é uma representação que marca, traça, significa. Ele é a face material, visível, palpável do conhecimento. Perguntar sobre a representação é perguntar sobre quem está conhecendo o mundo e como o conhece. Há uma relação entre o poder, de um lado, e o vínculo entre conhecer e representar, de outro. Assim, se, no currículo, pode ser forjada a nossa identidade, é preciso nos perguntar o que estamos formando, a todo o momento e, se é isso o que queremos. Temos, também, de tentar ouvir o que os alunos estão dizendo, quando estão na sala de aula, sendo chamados à atenção, a todo o momento, para se enquadrarem num padrão de comportamento e de aprendizado.

Se quisermos uma educação inclusiva, precisamos construir uma visão pós-estruturalista de currículo, que entenda a cultura como um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social. Cultura, numa visão dinâmica, é produção e não produto, é criação, é trabalho, que se dá num contexto de relações sociais, de negociação, de conflito e **poder** 73. Uma relação de poder produz significados e sentidos, que queremos, que prevaleçam sobre outros significados e sentidos produzidos por outros indivíduos e grupos. A luta por domínio de significado se resolve no terreno das relações de poder.

Acredito que ter uma concepção pós-estruturalista do currículo não é suficiente, se desejamos mudar a educação. Será preciso, como propôs Gallo (2002), pensar a possibilidade de

uma educação não-disciplinar, que visualize o conhecimento, e sua construção, de forma

74. “Falar em avaliação é refletir sobre mudança. É mudar a relação da escola com os conhecimentos e com a forma de ensiná-los e aprendê-los.

“Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação mais formativa, menos seletiva, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático do sistema de ensino. Transformá-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis”.

“[...] Mudar o sistema de avaliação leva necessariamente a privar uma boa parte dos pais de seus pontos de referências habituais, criando ao mesmo tempo incertezas e angústias” (Escola Municipal B, Projeto Pedagógico).

rizomática. Ou seja, os conhecimentos e saberes conectam-se sem uma ordem estabelecida; tudo é possível, gerando múltiplos saberes, sem uma hierarquização, mas com uma organização provisória e aberta a novas construções. A sala de aula torna-se um lugar de produção de representações, circulando os vários discursos produzidos por alunos e professor, sem discriminação e exclusão de saberes. Fico pensando que teremos, como norte, apenas, o que diz Boaventura: que todo conhecimento prudente é para uma vida decente (SANTOS, 2004).

CAP. 7 Avaliação

A proposta de narrar nossas experiências e vivências nas três escolas da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte leva-nos, agora, a uma importante questão dentro da chamada escola em ciclos: a avaliação. Pensar em avaliação traz a imagem de prova e nota. Quem prova? Para quem? Quais os sentimentos que são experimentados? Mas, nessa narrativa, o mais importante é mostrar as possibilidades de mudança. Sempre pensei que, se a prática de avaliação **mudasse** 74, tudo mais mudaria na escola, e continuo a pensar a mesma coisa, depois de anos de experiência como professora, e na vivência nas três escolas municipais.

Na escola em ciclos, o sistema de avaliação, no nosso entender, deveria acompanhar o progresso da aprendizagem do aluno e auxiliar o professor na escolha de atividades e na intervenção na aprendizagem do aluno. O sistema teria que utilizar de diversos instrumentos e recursos para conseguir identificar e analisar o processo de ensino ministrado pelo professor e de aprendizagem do aluno.

Para que possamos entender melhor o sistema de avaliação, que acabamos de referir, apresentamos, sumariamente descritos, os princípios que norteiam a ficha de avaliação coletiva, constante do *Projeto Pedagógico* da Escola C:

Esta ficha foi construída, primeiro no coletivo dos turnos e, posteriormente, pelos professores de cada área separadamente.

A ficha coletiva foi construída, primeiramente, com base nas áreas de conhecimento. Depois de muita discussão, chegou-se à conclusão que não

havia necessidade de uma especificação exaustiva, por área de conhecimento, mas que os critérios poderiam ser os mesmos para todas as áreas.

É importante ressaltar, que o eixo norteador, os critérios são: argumentação; interpretação de texto; expressão (oral, artística, corporal, escrita, etc.); conteúdos conceituais; estabelecimento de relações (entre dois objetos, fenômenos ou quantidades, comparação de semelhanças ou diferenças, contextualização de tempo e de espaço), etc. As condições, na hora de definir a ficha coletiva foram praticidade, clareza dos critérios para o aluno, e manutenção dos critérios definidos, coletivamente pelos professores.

Precisa ser ressaltado que, a descrição presente nas fichas coletivas segue a lógica do conceito de tipo ideal em Max Weber (numa livre utilização do mesmo), ou seja:

- não é ideal no sentido ético, nem corresponde a um tipo médio no sentido estatístico;
- e uma elaboração mental, pela qual se procura ordenar a realidade (pedagógica), isolando, acentuando e articulando os elementos considerados essenciais para a construção do conhecimento, de acordo com o deliberado pelo grupo;
- é necessário que fique claro para todos os professores e alunos que não existe, na realidade, nenhum aluno que se encaixe, perfeitamente, nos três tipos elaborados: são apenas possibilidades lógicas, construções teóricas, que podem facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento tanto para alunos quanto para professores.
- é imprescindível evitar-se cair na quantidade e, conseqüentemente, perder toda a construção qualitativa.

Um dos ganhos desse processo foi, muitas vezes, a compreensão do óbvio. Uma das “obviedades” compreendidas, foi a importância de um coletivo e todas as possibilidades que ele envolve, abrindo portas para novas empreitadas.

Não basta avaliar, é preciso ter critérios claros. Tais critérios devem ser trabalhados, cotidianamente, na sala de aula, por cada professor, objetivando, cada vez mais, levar o aluno à compreensão do processo vivido na construção de seu conhecimento. É necessário que o aluno perceba tal construção, como processo, e tenha consciência dela.

Para tanto, o aluno necessita ter uma resposta rápida, objetiva e clara desse processo. Ele deve identificar o que conquistou, perceber as habilidades e atitudes, que estiver desenvolvendo, ter clareza da parte conceitual, através das temáticas, das análises, que ele se perceba realizando.

Enfim, é preciso levar o aluno a refletir sobre o que ele já sabe e sobre o que ele ainda precisa saber, não como um problema, mas como um caminho a percorrer.

Muitos são os instrumentos que pressupõem o registro de professores e alunos que possibilitam essa reflexão:

- registros dos professores: observação, testagem, auto-avaliação, diário de campo, fichas, caderno, diário da própria escola, etc.
- registros dos alunos (conduzidos pelo professor), portfólio, dossiê, pasta de avaliação, roteiro de auto-avaliação da aprendizagem, etc.

Antes de continuar, gostaríamos de recordar o instrumento que até o ano passado, estava sendo utilizado pela escola, para possibilitar esta reflexão. Por uma série de razões de ordem prática, percebeu-se a necessidade de mudança/reconstrução dessa ficha avaliativa.

Como essa ficha funcionava?

Em linhas gerais (há um caderno que traz detalhes sobre esta ficha) foram definidos, coletivamente, critérios a serem avaliados, tais como: argumentação, as várias modalidades de expressão, interpretação de texto, conteúdos formais, procedimentos e atitudes.

Cada professor tinha um controle de quando a avaliação teria ocorrido, quantos itens teriam sido avaliados e quais alunos teriam sido agraciados.

A periodicidade e o que seria avaliado eram da total autonomia de cada professor.

A ficha ficava na escola guardada em pastas, por turma.

No início, esta ficha foi muito bem aceita, tanto por professores, quanto por alunos, (esta questão está sendo referida especificamente ao 3º turno, que num primeiro momento, foi o mentor da ficha). O que acarretou o seu desuso foi a complexidade que ela exigia da compreensão do processo vivido pelos professores, que a idealizaram. Ela exigia uma percepção do processo avaliativo e a clareza dos objetivos, que se pretendiam alcançar com eles, muito maior que utilização de notas ou simples conceitos. Na verdade, era uma ficha descritiva.

À medida que o grupo original ia sendo alterado, ficava mais difícil manter a clareza da utilização da ficha e suas especificidades. (Projeto Pedagógico da Escola C)

75. Na quarta feira, depois do recreio, entrei na sala de aula de Matemática da professora Flávia, da escola C, que iria dar aula para uma turma do 3º ano.

A professora começa a aula, chamando a atenção dos alunos pela demora para começar e, avisa que próxima aula é prova de esfera, cone e cilindro. A turma reclama.

Quando um aluno conversa, a professora chama atenção.

O quadro estava cheio de fórmulas que foram explicadas para a turma anterior, durante a prova que fizeram. Ela explica que é matéria já vista e não entende por que os alunos não guardam.

“Vocês não vão prestar atenção, eu não vou ajudar na prova.” Diz a professora.

Renato, aluno sentado ao meu lado gosta de Química, Biologia, Geografia e Sociologia porque o professor explica melhor. Ele não gosta de Português, porque não entende a explicação. Ele não consegue falar da diferença entre as explicações. Segundo ele, a avaliação da escola é conceito em frequência, compromisso, participação e conteúdo.

E a escola então **propõe** 75:

Propomos que essa ficha seja repensada por toda a escola, a fim de que se estabeleça seu eixo norteador, garantindo, contudo, as especificidades do ciclo de aprendizagem, e construída pelo grupo de professores de cada turno, respeitando as especificidades dos turnos. O que é esperado não é a uniformidade da avaliação, e sim, dos valores e princípios envolvidos no processo.

Uma questão importante a ressaltar, é que a ficha continha apenas o que era positivo, ou seja, as habilidades/competências que os alunos adquiriram ou mostravam dominar. As lacunas, isto é, os problemas, aquilo que ainda precisava ser vencido pelo aluno, e que não estava presente na ficha, necessitava ser refletido pelos alunos com a colaboração dos professores.

Em qualquer caso, alunos e professores deveriam buscar uma forma de solucionar o problema, que tanto poderia ser de ordem cognitiva, comportamental ou de frequência.

O principal objetivo que se pretendia alcançar com essa ficha era fazer com que o próprio aluno a construísse, que ele pudesse sentir seu crescimento, em todos os níveis, tanto na construção do conhecimento quanto na área comportamental, e pudesse, também, de forma mais rápida, detectar/refletir suas dificuldades, buscando, junto com o professor, saná-las.

Dentro desta ideia de ficha de avaliação individual, gostaríamos de inserir, a título de experiência, para o ano de 2004 (a cargo do professor referência da turma), como acréscimo às propostas, o conceito de PORTFÓLIO (pasta de avaliação). No ensino Fundamental, Médio e Superior é possível realizar um processo de seleção e ordenação de amostras, que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante de maneira que, além de evidenciar seu percurso e refletir sobre ele, possam contrastá-los com as finalidades de seu processo e as intenções educativas e formativas dos docentes. A função do portfólio apresenta-se, assim, como facilitadora da reconstrução e da reelaboração, por parte de cada estudante, de seu próprio processo ao longo de um curso ou de um período de ensino, podendo substituir ou adequar-se à ficha de avaliação individual anterior.

[...] O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de

mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino, o mesmo ocorrendo com a ficha.

O aluno deve selecionar as atividades com as quais mais aprendeu para montar seu portfólio.

Cada aluno tem o seu portfólio, que deve evidenciar a identidade de sua aprendizagem.

O aluno deverá selecionar as atividades mais significativas para montar o seu portfólio, com orientação do professor.

O aluno pode colocar a atividade e seu comentário, ou apenas, seu comentário.

A pasta deve conter o resultado avaliativo de um período.

A pasta deve contar, também, com uma comunicação dos professores para as famílias e uma leitura final dos professores sobre as observações, que tiveram do aluno naquele período. Deve juntar-se a esses dados uma auto-avaliação do aluno, uma avaliação do professor e outra da escola, feita pelo aluno.

A avaliação de alunos, professores e da escola ocorrerá através de critérios definidos, conjuntamente, entre os atores envolvidos no processo. Propõe-se, também, a ocorrência de “conselhos de turmas” (momento onde todos os professores se reúnem com determinada turma para avaliar os processos vividos), a cada semestre, ou, até trimestralmente, se houver necessidade. A dinâmica dos conselhos será discutida e constituída no coletivo dos ciclos, a partir do ano seguinte, e a construção/reconstrução/adequação de novas fichas coletivas (por necessidades administrativas).

Outro item é a necessidade da realização de três conselhos de classe (permitem aos alunos um retorno eficiente dos avanços pedagógicos, bem como a sistematização das dificuldades observadas ao longo da trajetória dos alunos).

Cada professor deverá aplicar, de acordo com a especificidade de sua disciplina, e no decorrer do processo ensino/aprendizagem, avaliações individuais, ou não, pesquisas, apresentações artísticas e avaliações certificativas.

Tudo dito anteriormente, conforme, entre outros autores, Fernando Hernandez, “conflui na ideia da necessidade de converter a

avaliação numa peça-chave do ensino e da aprendizagem que possibilite aos docentes pronunciar-se sobre os avanços educativos dos alunos e, a esses, contar com pontos de referência para julgar onde estão, onde podem chegar e do que vão necessitar para continuar aprendendo”. (Projeto Pedagógico da Escola C)

No *Projeto Pedagógico* da Escola C, percebe-se o esforço coletivo de mudança na construção da ficha de avaliação coletiva. Desse modo, para a operacionalização dessa ficha, na Escola C, há reuniões do Conselho de Classe, durante as quais cada professor, com o seu diário, e o professor responsável pela turma anotam, na ficha de avaliação individual do aluno, a opinião do grupo de professores. Cada aluno é avaliado em relação à turma em que está, em três itens relacionados ao comportamento. Não se trata da avaliação de itens que não são do conteúdo específico de cada disciplina, a qual é avaliada, apenas, pelo professor da disciplina.

As divergências de opinião, na avaliação de cada um dos três itens, são definidas pela maioria dos professores. Se, para o item “cumpre as atividades extra-classe”, por exemplo, apenas um professor diz que o aluno não realizou várias atividades, em vez de “SIM”, registra-se “MV” (muitas vezes), no diário. Não existe questionamento, dos professores, em relação à diferença de desempenho de um mesmo aluno nas disciplinas.

O esforço coletivo dos professores, em estabelecer critérios de avaliação coerentes com os princípios da escola em ciclos, é semelhante nas três escolas. As falas dos professores da Escola A, por exemplo, denotam a preocupação desses professores em conhecerem e acompanharem o processo de aprendizagem de seus alunos, apesar das divergências de opinião. Certo dia, conversando com alguns professores dessa escola, a Renata, professora de Educação Física comentou:

– Agora nós fizemos um trabalho e percebemos o seguinte: claro que esse diagnóstico é sempre contínuo. Mesmo a gente conhecendo os alunos, é preciso. Então, a gente se dividiu em grupos para dar uma diagnosticada, para ver como os alunos estão, quais são as principais demandas dos alunos, até mesmo para organizar esses trabalhos? As meninas, que trabalham mais na área da linguagem – as professoras de Português – fizeram um diagnóstico para propostas de reagrupamentos de trabalhos especificados. Na semana que vem, a professora de Matemática vai fazer também. Eu costumo dizer assim: qual o

estado da Arte, em qual patamar os alunos estão para que a gente realmente não faça um planejamento por ano em que os alunos vão correr, sempre, atrás! Eles estão com dificuldade em qual plano? É no plano do conteúdo mesmo, estão precisando retomar conteúdos, fazer trabalhos que eles desengatem ou o problema não é esse? O problema é o de construir projetos em que os alunos possam perceber-se. É como um dia a gente falou: ih, professor, nós já estudamos isso tantas vezes. Como é que é isso? Ah, não sei mais. Então quer dizer, que a gente não cai nestas embrulhadas mesmo. Que a gente tenha um trabalho mais pé no chão mesmo. Porque as meninas [as professoras] querem ensinar uma coisa, elas querem que eles saiam, por exemplo, a tal da Física e da Química. Eles têm, no final do ano, condição de ir para o ensino médio com conceitos, com condições de seguir em frente. Mas elas ficam dando murro em ponta de faca! Os meninos não dão conta, mas onde é que não está dando conta? É num fundamento mesmo, num processo de compreensão das coisas ou é mesmo por não ter visto determinados conteúdos, não ter entendido determinados conceitos? Qual é o plano que tem maior dificuldade? Eu acho que isso vai nos ajudar muito a pensar a linha de trabalho, o que a gente precisa fazer de desdobramento.

O professor Francisco, de História e Geografia, não concorda com Renata:

– Acho que é um equívoco fazer o diagnóstico. Nós tínhamos construído no grupo uma avaliação dos alunos. Se os professores já trabalham mais de um ano com os alunos, eles têm condição de saber dos alunos, com grandes dificuldades, que não estavam avançando. Então a pergunta era o que fazer? Houve um debate, em que se concluiu que era preciso sistematizar melhor essa avaliação, nos padrões acadêmicos. O fato é que esse discurso acabou se tornando mais poderoso e ficou o semestre todo na construção deste diagnóstico. Eu acho que isso foi um equívoco, uma bobagem que fez com que não avançássemos na prática.

– Essa avaliação de que você falou – que o grupo já vinha construindo –, a avaliação do aluno. Como é essa avaliação do aluno? O que vinha sendo construído? Pergunto para Francisco.

– Nos nossos diálogos, nas nossas propostas, nós já vínhamos fazendo um

levantamento daqueles alunos, que não estavam dando conta do conteúdo, e a gente já estava trabalhando numa forma de reagrupamento, que possibilitava um mínimo de interlocução de melhor qualidade com esses alunos.

A conversa toma outro rumo, quando pergunto como é que eles faziam a avaliação, e que instrumentos utilizavam. A professora Márcia, de História, começa dizendo:

– Eu acho muito positivo, quando os próprios alunos participam da avaliação deles próprios. A auto-avaliação que eu faço ao final de cada conteúdo, cada subtema, eu pergunto: “Como é que você acha que foi a sua participação?” Eu construo um gráfico com eles, que é a

avaliação. Esse gráfico é uma folha normal de diário – com o nome dos alunos – cheio de quadradinhos. E tudo que eles fazem eu registro neste gráfico, e o que eles adoram é que o gráfico fica todo colorido, porque cada tipo de atividade, cada tipo de participação, é registrado de uma cor diferente. Então, se o aluno teve alguma participação, questionou alguma coisa, foi legal o questionamento dele, e eles sabem que está tudo ali marcado. Fez o para-casa, está marcado, fez a atividade proposta em sala? Está marcado! A cada aula, toda aula tem esse registro. Para eles funciona, e todo início de semana, a gente contabiliza quantos quadradinhos cada um tem. “Nossa, professora, eu cresci”. Eles começam a perceber como é que foi o processo deles. No final das contas, não é muito diferente da nota, mas o diferencial é que eles participam de cada quadradinho daquele, que foi colocado ali.

A Renata faz a avaliação, a partir da auto-avaliação dos alunos:

– Olha, na ficha de avaliação convencional da escola, eu sempre tenho um item que é específico em relação às minhas aulas, sempre coloco, sempre faço essa forma de encerrar o semestre, dizendo: “Olha, esse semestre o que vocês perceberam, o que foi bom, o que não foi bom”? E a minha avaliação. Não fecho o semestre sem isso ou, quando fecho, por exemplo, “Vamos fechar o jogo de vôlei”. “Que que vocês acham, como que está em relação ao que estava”? Aí, eles: “Não, tá ruim!”. Eu falei: “Gente, pelo amor de Deus! Que que é isso?”. Sempre que eu percebo. Esses dias mesmo, eu intervim: “Gente, perceberam como é que a gente está dando conta disso”? Às vezes eu gosto de fazer por escrito. Se ele quer dar uma sugestão, o que ele mais gostou, uma aula que ele mais gostou. Marcam, os

meninos, uma bobagem que a gente nem imagina. Aquele dia, por exemplo, a tal da caminhada, um tanto de menino que, no final do ano, achou muito legal, e eu achei que tava chato. Quando nós fizemos a avaliação tem que fazer uma caminhada de 30 minutos, regular e eles adoraram! Tanto que eu conversei com eles: “Gente, vamos retomar? Vamos, beleza. Segunda feira nós já vamos fazer uma volta”. Vamos fazer um trabalho de discussão com as pessoas que estão caminhando. Por que elas estão caminhando? Onde que elas moram? Quem são aquelas pessoas que caminham, ali, fazendo exercício físico regular? Até mesmo para eles dialogarem com as pessoas.

O professor Pedro, de Matemática, considera o que o aluno faz avaliação, mas acha necessária a avaliação formal:

– No dia-a-dia, na resolução do para casa, e a participação do aluno já é avaliação. Mas há o momento da avaliação mais formal, a avaliação escrita, na qual algumas questões são colocadas e na qual eu vou verificar como isso se processa, como essa organização se processa de forma escrita, dentro da demanda daquela turma, não há uma prova única para todos. Apesar de que, hoje, nós temos a discussão sobre currículo mínimo dentro de um ciclo para se discutir determinadas habilidades e competências. Ter um mínimo cobrado, diante de uma avaliação escrita, que eu acho fundamental para o professor e para o aluno enxergarem como foi essa trajetória, esse caminhar e, não apenas, para classificar esse aluno, mas para ver a trajetória desse trabalho.

A professora Astrid, de Português, trata o assunto sob o mesmo prisma do Pedro:

– Olha, eu dou dois tipos de avaliação. Eles gostam desse negócio de diagnóstico. A gente que pensa que os meninos, nesse determinado tempo, já devem estar sabendo isso e isso, no meu caso, de Português. Aí eu dou aquela avaliação para ver o nível deles. Para saber de que ponto eu vou partir.

– E além dessa avaliação diagnóstica, você faz outro tipo de avaliação, Astrid? Pergunto.

– Essa minha, que já é do meu conteúdo, do que eu estou dando, para ver se eu consegui realmente passar para eles, se eles conseguiram entender o meu jeito de dar.

A Professora Jane, de Matemática, também acha importante a avaliação formal, pois

– Temos a avaliação formal, mas também estou atenta para o que eles me trazem, as

respostas que os alunos me dão, dentro das atividades pequenas do dia-a-dia. É baseada nessas duas maneiras de avaliar que sei quando posso caminhar com a matéria, como foi o caso da turma 31 A, para quem, neste ano eu adiantei a matéria de porcentagem. Os problemas de se avaliar, formalmente, ocorrem quando os alunos faltam. Eu não posso usar a avaliação como forma de punição para esses alunos que, por terem faltado, não conseguem acompanhar (ou fazer) uma prova como os colegas de sala que estavam sempre presentes.

A professora Júlia, de Artes, comenta que,

– Na avaliação igual, por exemplo, do último trabalho, eu peço apresentação. Eu não gosto de fazer a avaliação dos grupos para toda a turma. Mas como eu fiquei assim, chocada, com a falta de interesse de participação deles, eu pedi a avaliação para saber o que eles estavam achando, pedi que coloquem qual é a sensação deles ao assistir um trabalho da forma como foi apresentado e coloquei minha opinião a respeito do que eu estava vendo, da falta de interesse, da falta de participação e, eles também. É tudo muito conversado, muito falado, e eu registro, para depois eu passar esses dados para a ficha de avaliação. Primeiro, que eu não gosto de escrever nada no trabalho deles. Eu entreguei os envelopes com as atividades, que eles já haviam realizado até então, e comentei com eles: olha eu não escrevi nada, mas eu vi todos, eu avaliei todos e devo, claro, no final do ano ou do bimestre, escrever um recadinho à parte. Mas a avaliação nossa, geralmente, ela é oral e parte de mim e deles.

Mais tarde, relendo os projetos pedagógicos das três escolas e os registros das reuniões de que participei; ouvindo, ainda, essas conversas com os professores, percebo que há um desejo de mudar a proposta de avaliação no cotidiano da escola. Entretanto, essa mudança está, no meu entender, em um horizonte distante do que foi proposto no *Projeto Pedagógico* da Escola B.

As escolas já implementaram algumas mudanças no nível dos instrumentos e das estratégias como o diagnóstico, a auto-avaliação, a valorização das diversas participações dos alunos, avaliação, que os próprios alunos fazem da proposta de ensino e da ficha de avaliação descritiva, ao final de cada etapa. Fico surpresa que os professores não percebam as contradições (CORRÊA, 2001) entre a prática, que desenvolvem, na sala de aula, e a

proposta descrita no projeto pedagógico ou nos relatos de experiências, construído por cada um deles.

Podemos inferir a cosmovisão do sujeito, a partir das suas crenças e valores básicos e do conteúdo das suas estruturas cognitivas. A visão de mundo do sujeito, ou seja, o que é o mundo para ele ou, o modo de ser das coisas (ontologia), interfere na sua forma de compreender, no seu procedimento, no seu entendimento de mundo ou na tomada de consciência. A construção de visão de mundo ocorre, na maioria das vezes, de forma inconsciente e natural. Ela não pode ser “provada”, pois faz parte dos princípios e valores do sujeito. Toda vez que há mudança de cosmovisão, há descentração do pensamento e, o sujeito passa a enxergar o universo, de forma totalmente diferente. Ele só pode fazer isto se ultrapassar as contradições, numa tomada de consciência das suas ações.

A concepção de aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação, presentes nesses projetos ou relatos de experiências são fundamentadas no construtivismo piagetiano e na teoria da complexidade, ou seja, os alunos aprendem na interação e constroem uma rede de conhecimentos. Creio que os professores não têm consciência dessas contradições, porque eles têm uma concepção racionalista e/ou empirista da aprendizagem e não refletem sobre sua prática.

A escola, por sua vez, ou seja, o grupo de professores não analisa sua prática à luz do projeto pedagógico, que a embasa, a fim de aprimorá-la. Se os professores escrevem e, continuam a fazer do mesmo jeito e não percebem a contradição, é porque a escola lhes cobra a aprendizagem de um conteúdo mínimo/básico a ser reproduzido (concepção racionalista e empirista) e, não, a execução do que está proposto no projeto. Não há um compromisso real da escola em fazer o projeto acontecer na prática.

Para que os professores implementem as diretrizes construídas na prática da sala de aula, é preciso que alunos e pais de alunos participem, efetivamente, do planejamento das aulas, da elaboração e execução de projetos, que a escola os oriente e os acompanhe e a Secretaria de Educação promova a concretização das propostas do Projeto Pedagógico dessas escolas.

Outros fatores dificultam a mudança da forma de avaliação, que o professor traz consigo. Ele espera que o aluno reproduza o que lhe foi ensinado, na tentativa de buscar, na

resposta do aluno, a extensão de seu próprio conhecimento, ou seja, o aluno deverá refletir a completude/perfeição do professor. O professor não espera que o aluno reconstrua o que lhe foi ensinado, ou seja, que ele mostre um saber diferente do esperado pelo professor.

O professor tem que se preocupar com o que o aluno aprendeu, não com o que ensinou. Ele avalia o ensino e não a aprendizagem do aluno, ou seja, o professor tem que valorizar o que sabe o aluno e, então avaliar, o seu ensino e reorientá-lo. Nós professores confundimos valorar, que significa “Emitir juízo de valor acerca de; aquilatar, ponderar.”, com valorizar, que significa “Dar valor a [qualidade, importância, etc.]; aumentar o valor ou préstimo de” (Cf. NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO, 2003).

Acreditamos que, para avaliar o processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa incluir-se, e isso é difícil para ele. Trata-se de uma tomada de decisão difícil, porque implica entrar em contato com a falha, a incompletude e a imperfeição do seu ensino, já que nunca o aluno reproduzirá o que é esperado pelo professor. O lado perverso desse tipo de avaliação de desempenho, focado no resultado, é a certificação e o controle que ele exerce sobre o aluno, para que esse corresponda ao ideal de aprendiz. A certificação premia o aluno que reproduz o que é esperado pelo professor, cabe a ele definir quem é aprovado ou reprovado.

Numa escola inclusiva, o professor faz a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que o aluno não é o aprendiz ideal, é diferente, é outro que não pode ser anulado

Desse modo, o professor não tem como avaliar o aprendizado do aluno, a partir, apenas, da perspectiva pessoal, ou seja, do que ensinou. Ele precisa ajudar o aluno a valorar o que está aprendendo e, para isso, precisa incluir o aluno nesse processo, o que envolve o aluno na análise do seu próprio aprendizado. Caberia ao professor avaliar o que ensinou, como ensinou, a sua relação com os alunos, os recursos que utilizou, sem perder de vista que o que faz e quer é melhorar a prática pedagógica. Em síntese, o professor tem de aprimorar cada vez mais o ensino que ministra e ser cada vez mais coerente com o que está proposto no projeto pedagógico da escola, mesmo que não possa garantir controle à aprendizagem do aluno.

Na escola dos *diferentes*, o professor prediz quem é capaz e quem não é capaz de

aprender. Na escola das *diferenças* a avaliação é um desafio a mais para o professor, porque a aprendizagem nunca termina, ou seja, a ação de aprender é contínua e o ensino só pode ser avaliado *a posteriori*, de modo que se verifique seu efeito.

Quando houver preocupação em avaliar a concordância do projeto pedagógico e as práticas de ensino, será possível percebermos a necessidade dessa conciliação e as mudanças exigidas por ela. Enquanto não identificarmos as contradições na concordância entre projeto e prática e, continuarmos avaliando, apenas, o plano de disciplina, os recursos didáticos e a aprendizagem final dos alunos em nada mudará. Ficamos cegos ao processo de ensino, quando focamos, apenas, a aprendizagem do aluno, imputando a ele o fracasso, que é do ensino.

CONSIDERANDO QUE SEJA O FINAL

Desejo escrever sobre a angústia que sentimos diante daquilo que nos parece diferente do esperado, a aprendizagem do aluno, e que exige mudança na nossa prática de sala de aula para terminar as ideias desenvolvidas, nesta tese, sobre a escuta e os diálogos dos e com os professores sobre o cotidiano escolar. Devo isto aos professores que leram os rascunhos deste texto e ficaram muito angustiados porque reviveram as suas experiências e a outros que irão buscar “receitas” para a sua prática. E principalmente escrevo para mim que desejo encontrar caminhos para a minha prática em sala de aula, anunciado no início deste trabalho, como um dos objetivos ao buscar por fundamentos teóricos para uma escola menos excludente.

Achei essencial escrever, especificamente, sobre a angústia que nós professores vivemos ao ensinar um conhecimento aos alunos diante de tantas outras coisas que a geram como: a amplitude dos problemas educacionais, o baixo desempenho dos alunos apontado nas avaliações sistêmicas, a desvalorização da formação e atuação profissional do professor, as parcas condições materiais das escolas, entre outras, porque se resolvermos todos estes problemas, que são importantes, ainda assim não teremos tocado na essência do problema. A relação professor e aluno, mediada pelo conhecimento, me parece ser o cerne das possibilidades de uma educação libertadora, como diria Paulo Freire, ou que promovesse cabeças-bem-feitas como diria Edgar Morin, porque, mesmo em condições muito desfavoráveis é possível ensinar, mas não é possível sem um professor que aposte na capacidade que todo aluno tem de aprender.

Lembro-me de uma história, que Maria Helena, professora das antigas e muito amiga me contava. Quando trabalhava na Secretaria de Estado de Educação, foi visitar uma escola no norte de Minas Gerais. O lugar era muito distante e, a missão da professora era inspecionar a escola e levar uma geladeira, um fogão e um mimeógrafo a álcool, que foram colocados na carroceria da caminhonete que a transportava. Depois de muita poeira, ela chegou a uma vila onde se via uma pequena igreja no centro e algumas casas em torno. Procurou por uma escola e nada encontrou. Viu, apenas, uma frondosa mangueira, que

abrigava um grupo de crianças e uma moça. Como não havia mais nada e ninguém ao redor, ela conta que se aproximou e viu aquelas crianças com carvão na mão, escrevendo histórias no jornal *Diário Oficial*. As crianças riam, conversavam e escreviam e a moça passava por cada uma delas e pedia que lessem o que estavam escrevendo. Então, Maria Helena descobriu que lá era a escola da cidade. Ela conta, com emoção, a cena que vivenciou naquela “escola” e o incômodo, que sentiu, quando olhou para a caminhonete com a sua carga e pensou do que adiantaria uma geladeira, se na cidade não havia luz elétrica; o que fariam com um fogão, se lá, não havia gás e, muito menos, poderiam utilizar o mimeografo já que não existia nem papel ofício. Ela voltou para capital com tudo aquilo, que era dispensável para aquela escola, porque lá havia o essencial: alunos que aprendiam com alegria e uma professora que ensinava o que fazia sentido para aquelas crianças.

Refletir sobre este tema, também, me parece mais adequado do que tentar elaborar “conclusões” e repetir o que já foi desenvolvido ao longo do texto, pois procurei, no desenrolar da narrativa, trazer a fala dos professores, dos documentos das escolas, a minha escuta e as ideias dos autores que li, sobre as questões que nortearam esta pesquisa. Primeiro, por que não saberia como apresentar uma conclusão para uma questão, que pela complexidade da sua natureza, esteve e sempre estará aberta a outras considerações. Segundo, por que a leitura do que foi relatado possibilita novas interpretações e, mais ainda, provoca no leitor sentimentos e desejos, que jamais poderei alcançar e satisfazer com meu trabalho. Cabe, a cada um, dar um destino ao que leu e ao que foi provocado por este texto.

Procurando uma maneira de escrever, acabei encontrando na “Fábula 220”, de Higino, lida em Zeferino Rocha (2000), possibilidades para compreender e pensar a preocupação e a angústia, vividas no cotidiano da escola, por todos. Caius Július Hyginus, foi o escravo pessoal do Imperador Caio Júlio Cesar Octávio, que o levou consigo para Roma, onde, depois de libertado e instruído na Biblioteca Palatina, tornou-se um grande mestre e escreveu quase tudo sobre os vários campos do saber. A “Fábula 220”, que Higino escreveu, provavelmente de origem grega, foi elaborada nos termos da cultura romana e, ao longo dos séculos, Goethe, Heidegger, Leonardo Boff, Zeferino Rocha, e talvez, muitas outras pessoas, com objetivos diferentes, tentaram explicitar. A tradução brasileira dessa

fábula é de Zeferino Rocha:

Angústia, ao atravessar um rio, viu uma massa de argila e, mergulhada nos seus pensamentos, apanhou-a e começou a modelar uma figura.

Quando deliberava sobre o que fizera, Júpiter apareceu. Angústia pediu que ele desse uma alma à figura que modelara, e, facilmente conseguiu o que pediu.

Como Angústia quisesse dar seu próprio nome à figura que modelara, Júpiter proibiu e prescreveu que lhe fosse dado o seu. Enquanto Angústia e Júpiter discutiam, Terra apareceu e quis que fosse o seu nome daquela a quem fornecera o corpo.

Saturno foi escolhido como árbitro. E este, equitativamente, assim julgou a questão:

“Tu, Júpiter, porque lhe deste a alma, tu a terás depois da morte. E tu, Terra, porque lhe deste o corpo, tu a receberás quando ela morrer. Todavia, porque foi Angústia que primeiramente a modelou, que ela a tenha, enquanto a figura viver.

Mas, uma vez que existe entre vós uma controvérsia sobre o nome, que ela seja chamada ‘homem’, porque feita de *húmus*” (ROCHA, 2000, p. 160).

Essa fábula nos põe a pensar a angústia que o professor tem, e que o acompanha desde a experiência de desamparo vivenciada no nascimento. Essa angústia que é *com* e é *por*, tem uma face positiva e libertadora, quando o homem assume o desamparo, porque se liberta das ilusões que o alienam e escravizam. É com a força criativa da sua inteligência e da sua imaginação que o homem escapa da servidão e pode construir sua história, mesmo que não transcenda a sua condição humana de desamparo. Essa mesma angústia tem seu lado negativo. Quando não simbolizada, transforma-se em doenças psicossomáticas ou defesa contra o que nos ameaça.

O professor, tendo a angústia como sombra, vê-se ameaçado por tantas coisas, como as que mencionei, no início desta tese, mas é na sala de aula, com a tarefa de ensinar ao aluno, um outro ser humano, que vive as mesmas condições que ele, mas que lhe parece ser um estranho, o diferente, que focalizamos essa angústia.

Neste ponto, quero retomar as ideias de Moreira (2002), que apresenta o outro, como o diferente, o resto, e que se assemelham ao conceito de inconsciente e, que, simultaneamente, me atrai e me atemoriza.

Com este outro – estranho e diferente – há três modos de nos relacionarmos. A modalidade mais comum, da relação com o outro, é a do conflito, quando o eu se aproxima para escravizá-lo, para reduzi-lo ao mesmo, ao espelho aniquilando-o na sua inferioridade. A outra modalidade é a da tradução, que equipara o eu e o outro, que o decifra, que o familiariza no e com o diálogo. Na terceira modalidade, o outro guarda a qualidade do enigma ou do mistério. Assim, quando o professor angustia-se diante do aluno – o outro –, apresentam-se-lhe possibilidades diferentes de ensinar. Se considerado inferior, o papel do professor é domesticá-lo, doutriná-lo, escravizá-lo; se corresponder ao ideal de aluno, o papel do professor é cobrar do aluno algo que se assemelhe ao esperado, para que então possam dialogar; se o aluno é um mistério, o professor, sempre buscará – e deverá – aceitar o desafio de ensinar, de forma diferente.

Desse modo, se ao ensinar, o professor considerar o aluno inferior ou transformá-lo naquilo que idealiza, a angústia que o acompanha não potencializa a mudança do ensino. Professores, que agem dessa maneira, podem ficar doentes, somatizar no corpo o que não pode ser simbolizado ou, tornarem-se rígidos demais com eles próprios ou com seus alunos, já que o aluno, por sua vez, não cabe no que foi moldado para eles. Entretanto, o professor que entende que o aluno é, absolutamente, diferente de tudo que possa imaginar, poderá utilizar sua inteligência e criatividade para ensinar e será capaz de sair da sua subjetividade fechada, para uma experiência de subjetividade aberta, marcada pela alteridade e pelo reconhecimento da diferença do outro.

A nossa esperança é que o aluno, por sua vez, escape do lugar que lhe é dado pelo professor, possibilitando que, novamente, a angústia venha à tona e possa ter outro destino. Quando o professor puder lidar com o aluno, como um enigma, o ensino ministrado não exigirá uma resposta pronta, como foi planejado, mas o aceita como uma nova pergunta e uma possibilidade de conhecimento a ser atualizada. A inclusão escolar é, pois uma maneira de aprender a lidar com a própria angústia, se se quer, realmente, incluir o diferente.

Isso de começar a escrever não é fácil, não foi. Muito mais simples é acabar, também não é. Pinga-se um ponto final e pronto, não fiz; não escrevi um latinzinho: *finis*. E dos tantos caminhos a escolher, não tive dúvidas, escolhi o que escolhi, e para ele trouxe

vários amigos e histórias e conversas. Lembro-me, nesse momento de um fragmento de uma das últimas conversas com a professora Maria Teresa Eglér Mantoan, que me contou uma história vivida com seu pai, que dizia: “A verdadeira caridade não aceita contrapartida”. Entendi, então, que para ensinar, também, é assim: não se pode esperar ou exigir que o aluno aprenda, exatamente, o que lhe foi ensinado, que nos devolva, como aprendizagem, exatamente, aquilo que lhe ensinamos. Ensinar é um ato despojado de disponibilização do saber, aprender é apropriar-se e transformar o saber em novos e insuspeitados sentidos. Aprender e ensinar são atos que se sustentam pela força motriz da angústia, provocada pelo compartilhamento do conhecimento.

O propósito deste estudo, ao escutar e dialogar sobre o que está por trás das práticas no cotidiano escolar, levou-nos além, para além da busca das respostas acadêmicas do que neutraliza as mudanças educacionais requeridas pela inclusão. Acabou por nos fazer encontrar o que as ultrapassa: defrontarmo-nos com a angústia que nos assombra...

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ALVES, Nilda *et al.* (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ALVES, Rubem. *Escutatória*. Disponível em: <http://rubemalves.locaweb.com.br/hall/wwwpct3/newfiles/escutatoria.php> Acesso: set. 2007.
- ALVES, Rubem. Carta aos pais. *Correio popular*. 09/02/2003.
- ALVES, Maria Tereza G.; SOARES, José F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, FAE/UFMG, 2007. Disponível em: www.aguaforte.com/antropologia/homem.htm Acesso em: 08 mar. 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2001.
- ALVES e SOARES. Efeito-Escola e Estratificação Escolar: O impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, FAE/ UFMG, 2007 Disponível em: www.aguaforte.com/antropologia/homem.htm Acesso em: 08 mar. 1999.
- ARENDT, H. *O sistema totalitário*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.
- BAKER, J.; GADEN, G. Integration and Equality. In: FAIRBAIN e FAIRBAIN, Nome. (Org.). *Integrating special children: some ethical issues*. Hants: Avebury, 1987 e 1992.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOBBIO, Norberto. *Igualdade e liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.
- BRASIL. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 12 de dezembro de 2008.

BRASIL. Ministério de Educação. SAEB – 2005. PRIMEIROS RESULTADOS: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: NEP/MEC, 2007.

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

BRASIL. Constituição da República do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

BRASIL. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001c.

BRASIL. Lei nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: MEC/SEESP, 2001d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB No. 2: Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE, 2001e.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Belo Horizonte: ISJB – CESAP, 1999.

CACHAPUZ, Antônio *et al.* Desafios da complexidade e novas tendências de reconceptualização curricular. *Série Estudos : periódico do mestrado em educação da UCDB*. Campo Grande, MS: Ed. da Universidade Católica Dom Bosco. 15 (jan./jun. 2003), p. 11-36.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUI, M. *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez, 1997.

CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA DAS NAÇÕES UNIDAS. 20 nov. 1989. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>> Acesso em: 2 jan. 2004.

CONVENÇÃO SOBRE O DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DA ONU

(Assinado em setembro de 2007). Disponível em: <http://www.mj.gov.br/mpsicorde/arquivos/publicacao/714/Images/714_1.doc> Acesso em: 20 dez. 2007.

CORRÊA, Rosa Maria. *Dificuldade no aprender: um outro modo de olhar*. Campinas: Mercado de letras, 2001.

CORRÊA, Rosa Maria *et al.* *Diagnóstico da educação inclusiva no Ensino Fundamental de Belo Horizonte e Contagem*: para subsidiar projeto de capacitação de educadores do Ensino Fundamental das escolas públicas. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2002. (Relatório de pesquisa).

CRAHAY, Marce. Composição e tamanho da classe. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

DECLARAÇÃO de Salamanca UNESCO – Sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 10 jun. 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 2 jan. 2004.

DECLARAÇÃO dos direitos humanos - UNICEF. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>> Acesso em: 2 jan. 2004.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos - ONU. Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: para responder às necessidades educativas fundamentais, realizada em 9 de março de 1990 em Jomtien. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm> Acesso em: 2 jan. 2004.

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004

DEMO, Pedro. *ABC Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. São Paulo: Papirus, 1995.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOLL JUNIOR, Willian E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ESCOLA MUNICIPAL B. Projeto Pedagógico. Belo Horizonte. 2003. (Digitado).

ESTEBAN, Maria Teresa. A interação na construção do sucesso escolar. *Informação Pedagógica*, n° 4, Rio de Janeiro, 1993.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sala de Aula-dos lugares fixos aos entre lugares fluidos. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 2006.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo Dicionário Aurélio*. Positivo Informática, versão 5.0.40, 2003.

FREIRE, Madalena (Org.). Observação, registro, reflexão - instrumentos metodológicos I. Publicações do Espaço Pedagógico, 2003. (Série Cadernos de Reflexões).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Willian e STAINBACK, Susan. Fundamentos do Ensino inclusivo. In: STAINBACK, S. e STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KUNH, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEWIS, C. S. *As crônicas de Nárnia*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Elvira de Souza. *Ciclos de formação em educação: uma reorganização do tempo escolar*. PBH, (s. d.).

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação*. 2000.

LOBATO, Monteiro. *As histórias de Tia Anastácia*. São Paulo: Brasiliense, (s.d.). (Obra Infantil Completa). Vol. 3

LÜDKE, Menga. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MALERBA, Jurandir. *Entrevista com Prof. Boaventura de Sousa Santos*. Coimbra, 27 de dezembro de 1995.

MANHÃES, Luiz C. S. Rede que te quero redes: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. *Educação (PUC/RS)*, Porto Alegre/RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Ciências & Letras – Revista da Faculdade Porto Alegre*, n. 36, p. 47-62, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda. *Pátio - Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 5, n. 20, p. 18-23, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Posfácio. In BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos da Escola Plural: O especial na Educação: a experiência de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SMED, nov. 2000

MARQUES, Carlos Alberto. *Para uma filosofia da deficiência: estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência*. 1994. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia. Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 1994.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas: PSY II, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves; FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Integração/Inclusão: O que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org.). *Inclusão Educacional: pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

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

MITTLER, Peter. Educação de necessidades especiais: uma perspectiva internacional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA PUC MINAS. *Anais ...* 2001, Belo Horizonte. PUC Minas, 2001.

MITTLER, Peter. Inclusão escolar é transformação na sociedade. *Presença Pedagógica*. v. 5, n. 30, nov./dez. 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental. In: MOREIRA (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. São Paulo: Papirus, 1994

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. *Figuras de alteridade no pensamento freudiano*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000a.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

PARDO, José Luis. El sujeto inevitable. In: CRUZ, Manuel (Org.). *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paídos, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002

PIAGET, et al. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos: USP, 1978.

PIAGET, Jean. *O Desenvolvimento do pensamento: a equilibração das estruturas cognitivas*. Dom Quixote, Lisboa, 1977.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PRIGOGINE, Ilya. *A nova aliança: metamorfose da ciência*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROCHA, Zerefino. *Os destinos da angústia na psicanálise freudiana*. São Paulo: Escuta, 2000.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para uma sociologia das ausências e para uma sociologia das emergências*. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf>. Acesso em 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004a.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Entrevista com Jurandir Malerba, em Coimbra no dia 27 de dezembro de 1995*. Disponível em <http://www.dhi.uem.br/docentes/jurandir/jurandir-boaven1.htm>. Acesso em: 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Estudos Avançados*. v. 2, n. 2. São Paulo: USP, 1988.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. MINAS GERAIS. Portal da Educação. *Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa*. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: dez. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Por uma pedagogia da diferença*. Campinas, 2004. (Texto distribuído em sala de aula).

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil, n. 14, mai./ago. 2000, p. 61-88.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Aprender a viver juntos: será que fracassamos?*. Brasília, International Bureau of Education, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Ed. Antídoto, 1979.

WOLFENBERGER, W. *Normalization: the principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.

ZACCUR, Edwiges. Vygotsky: um pesquisador à frente de seu tempo. In: *Informação Pedagógica*, nº 4, Rio de Janeiro, 1993.

ZAIDAN, Samira. Ciclos no Ensino Fundamental: um projeto de inclusão? *Presença Pedagógica*. v. 5, n. 30, nov./dez 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A

MEMORIAL

Este memorial pretende explicar onde eu estou, como aqui cheguei e os desafios que desejo superar. Retomo as trilhas que percorri. Visito as influências familiares. Revejo meu trajeto acadêmico e profissional. Enfim, que caminhos me conduziram, inicialmente, a estudar e investigar, sem método ou orientação, as dificuldades de aprendizagem do aluno e, mais tarde, a mergulhar no cotidiano escolar para entender os obstáculos que se impõem às mudanças do processo de ensino.

Um percurso que, inexoravelmente, me devolveu, cheia de entusiasmo, aos bancos da Universidade e me faz investir, cada vez mais, na pesquisa educacional.

Um breve parêntese se impõe, antes de retomarmos os caminhos que segui. García Márquez (2003), em suas memórias, alerta que vida não é a que se vive, mas a que a gente recorda, e como recorda para contá-la. Minha vida não é só trabalho e estudo, mas me causa desconforto discorrer sobre mim, as minhas relações pessoais, os meus filhos, as tensões que sofro para conciliar o privado e o profissional. É por demais sabido o precário equilíbrio que as mulheres logram obter para terem vida pessoal e vida profissional. Desnecessário retomar o tema. É a minha insatisfação que me move.

Meus pais eram plantadores de batata no interior de São Paulo. Não possuem grande cultura ou formação intelectual, são semialfabetizados, mas sempre valorizaram o estudo dos filhos. A dureza da vida no campo nos expulsou para a cidade grande, onde permaneceu igual a luta para meus pais manterem e educarem a meus irmãos e a mim.

Sou a primogênita de quatro filhos. Desde muito cedo fui responsável pelos meus atos. Cuidava dos meus três irmãos. Ajudava minha mãe em casa e assumia cada vez mais

obrigações. Recordo-me de, aos 11 anos de idade, após nossa vinda para Belo Horizonte/MG, onde meu pai conseguira um emprego melhor, viajar sozinha para Poços de Caldas (MG), a fim de buscar o aluguel da casa onde moramos. Os tempos eram outros, a insegurança e a violência não reinavam.

As mudanças mais profundas em minha vida começaram com o ingresso na escola. Era um mundo novo, habitado por pessoas diferentes. Não me recordo de muita coisa desse tempo. Minha capacidade de adaptação permitiu-me superar as dificuldades e atender às expectativas das pessoas com as quais eu convivía. Aceitava o que me era oferecido. Surpreendo-me de que, apesar do pouco estímulo à iniciativa própria e à criatividade que a escola oferecia, eu tenha mantido íntegros o interesse e o empenho em perseguir o novo.

Agora, voltando os olhos, de maneira crítica, para aquele tempo, percebo que, desde o Ensino Fundamental, eu absorvia mais do que os conteúdos programáticos escolares: absorvia uma ideologia. A ilusão era de que, na escola, eu aprendia e crescia. Em nome dessa ilusão, tudo era aceito como verdade verdadeira. Vejo, hoje, em muitas escolas, que essa situação permanece inalterada. Quando busco a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, dentro e fora da escola, percebo que a escola forma, quase sempre, cidadãos alienados, pouco críticos e sem criatividade, despreparados para um mundo cada vez mais inseguro, violento e competitivo.

Meus três anos de Ensino Médio foram marcados pelo sonho de ingressar na Universidade, iniciar uma carreira profissional, gratificar meus pais pelo esforço e sacrifício que faziam e, também, buscar ascensão social.

Esse tempo foi assinalado pela mudança da escola pública para a privada, visando a garantir a aprovação no vestibular. A partir daí surgiu, para mim, a necessidade de pagar por um ensino melhor. Já então, a escola pública não proporcionava ensino de qualidade, motivo pelo qual ingressei em um colégio destinado à classe média, com a sensação de não pertencer àquele mundo.

Minha opção pelo curso de Psicologia foi feita na 7ª série do Ensino Fundamental. Sou capaz, hoje, de justificar com precisão esta escolha: a convivência com profissionais da área, sediados na Legião Brasileira de Assistência (LBA), que tratavam de meu irmão, com déficit no desenvolvimento cognitivo, desde pequeno. Identifiquei-me com aqueles

profissionais pelo trabalho social que realizavam, procurando novos aprendizados para auxiliar meu irmão.

Mantive esse interesse, já de maneira mais sistemática, quando ingressei no curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, período noturno, em 1982.

A Universidade levou-me ao mercado de trabalho, pois a faculdade era particular e eu precisava pagar o curso. Apesar de trabalhar o dia todo, empenhei-me, ao máximo, em absorver os conhecimentos da disciplina. A persistência, a curiosidade, o espírito questionador e a paixão pelo meu trabalho começavam a marcar-me a vida.

Com o passar dos anos, minha visão da Psicologia foi se transformando, passei a entendê-la como uma ciência, que suscita mais perguntas do que fornece respostas, ou seja, um campo de conhecimento incompleto, construído na proporção em que nele se atua.

Minha percepção da escola também se alterou radicalmente. Constatei que esta instituição não se compromete com a formação de pessoas críticas e aptas a lidar com a realidade cotidiana. Hoje, analisando o meu percurso, vejo-me compelida a admitir que sou fruto dessa escola e, por isso, encontro imensas dificuldades para realizar uma leitura mais crítica e política da realidade.

Iniciei minha atividade profissional, como educadora, aos 19 anos de idade. No meu primeiro educandário, exerci o cargo de professora de 2º período da Educação Infantil, mas não fiquei muito tempo, por discordar das diretrizes básicas, que se mostravam muito próximas às da escola na qual eu me formara, principalmente, no que se referia à disciplina.

Em seguida, transferi-me para a Escola Balão Vermelho, em Belo Horizonte/MG. Trabalhei, inicialmente, na produção de material pedagógico para uso de mestres, depois fui professora e, finalmente, assumi a coordenação da área de Matemática de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. O Balão Vermelho era um espaço escolar diferente dos que eu vivenciara até então. Ali encontrei estímulo para estudar, não um estudo desvinculado da prática, mas aquele comprometido com as necessidades do cotidiano da escola e da sala de aula. Foram anos de estudo e observação do modo de pensar das crianças e, também, dos professores. Essa experiência escolar respaldou minha própria prática pedagógica.

Nesse período, também, comecei a refletir, de forma sistemática, sobre educação.

Confesso que foi, e é, um processo difícil, doloroso e, às vezes, angustiante. Entendi que querer saber significa constante busca do conhecimento. É reconhecer a própria insatisfação. Foi esse querer que me impulsionou a fazer cursos e a participar de encontros e seminários, na tentativa de ampliar os campos de conhecimento. Adquiri nova visão dos processos de ensino e de aprendizagem. Persegui um novo modelo filosófico e pedagógico de atuar nas escolas. Apesar do espaço na escola e nos cursos, essa busca foi, na maioria das vezes, solitária e sem muitas referências bibliográficas. Com o tempo, o quadro foi se delineando melhor. A partir das pesquisas de Emília Ferreiro, alterei minha visão da pessoa que se alfabetiza e, aos poucos, fui investigando as hipóteses das crianças sobre o que se escreve e o que se lê. Mas muito me faltava para alcançar o entendimento dos processos de ensinar e aprender.

Analisando minha prática de professora, comecei a notar incoerências. Mudar é um processo laborioso e doloroso. Eu tenho certeza de que mudar conceitos, atitudes e valores exige grande esforço da pessoa. Reconheço essas dificuldades quando atendo ao chamado de escolas ou de profissionais para realizar supervisão ou prestar assessoria. Existe a vontade de mudar, mas a prática educativa, que reflete a concepção e a formação dos educadores, revela a incoerência entre a ideia e a ação. Quando comecei a estudar a psicogênese da leitura e da escrita, verifiquei, por exemplo, que a criança constrói o sistema escrito e traz o conhecimento desse sistema para a escola. Contudo, em outras áreas, principalmente na Matemática, a mesma criança ainda é vista como uma *tabula rasa*, onde se lançam, como se fosse a primeira vez, as informações transmitidas na sala de aula pelo professor.

Na época em que lecionava no Ensino Fundamental, não encontrei material relativo ao processo de construção do conhecimento matemático. Seria um campo virgem, não fosse a obra de Kamii, *A Criança e o Número*, editada em 1984, e a de Piaget, *A construção do Número pela Criança*, publicada em 1975. Perseverei no estudo e observação do processo de construção da língua escrita. Procurei trabalhos sobre a aquisição do conhecimento matemático. Logrei pouco êxito em minha busca nos livros, o que me forçou a aprender a observar e a elaborar minhas próprias hipóteses sobre a construção desse conhecimento. Mais tarde, encontrei apoio em pesquisas realizadas por Genoveva Sastre, Montserrat

Moreno, Ana Cristina Rangel, Terezinha Carraher, David Carraher, Analúcia Schliemann, Regina Buriasco, Newton Duarte, Gerard Vergnaud.

A jornada era pesada: durante o dia, o trabalho na Escola Balão Vermelho; à noite, o estudo na Faculdade, e nos fins de semana eu fazia estágios na área de Psicologia. Em um desses estágios, no programa de Mobilização Estudantil e Atendimento à População Carente do Projeto Rondon, eu tive a oportunidade de conhecer e de viver, bem de perto, os problemas de um bairro carente – aprender com sua gente a lutar por melhores condições de vida e a viver em comunidade. Apesar das críticas que se fazem à gênese do Projeto Rondon, o estágio me possibilitou participar da criação de uma associação comunitária, em que se discutiam os problemas de saúde e educação dos moradores. Foi ali, que percebi a força de um grupo organizado, pois a associação comunitária conseguiu ser atendida em muitas de suas reivindicações. Acredito que, se os professores quiserem mobilizar-se para mudar o ensino na escola, muito poderá ser alterado em relação ao processo de aprendizagem.

Posteriormente, vieram os estágios em clínicas da LBA. Aprendi a trabalhar, em Psicologia, com crianças e adolescentes com necessidades especiais. Essas pessoas eram atendidas por estagiários, em sua maioria inexperientes, que não dispunham de supervisão adequada para o seu trabalho. A situação me incomodava profundamente, de um lado, pelo descaso com o atendimento fornecido pela LBA, de outro, pela Faculdade, que impunha o estágio, mas não fazia o devido acompanhamento.

Continuei, na mesma época, a busca de cursos extracurriculares no campo da educação, a fim de satisfazer o meu anseio de conhecimento na área.

Tudo – a graduação, os estágios, os cursos que frequentava e o trabalho –, levou-me, de forma inexorável, a eleger o campo da aprendizagem humana como meu objeto de estudo.

Graduei-me em Psicologia em 1986, mas continuei a lecionar por mais algum tempo na Escola Balão Vermelho e, paralelamente, comecei a atender adultos e crianças em terapia, no consultório. As crianças, normalmente, vinham para o atendimento com queixa de dificuldades de aprendizagem. Situação angustiante, porque eu percebia que as dificuldades na aprendizagem não eram apenas de ordem afetiva; assim sendo, o tratamento

psicoterápico não era suficiente para auxiliá-las.

Minha experiência, como educadora, era enriquecida e reavaliada o tempo todo pelo contato com outros professores, no espaço das supervisões, e pelos cursos sobre a construção do conhecimento matemático, que ministrei, a partir de 1988, em diversas escolas de Belo Horizonte/MG. Essa prática permitia que eu vislumbrasse o outro lado, aquele onde surgiam as dificuldades de aprendizagem que as crianças traziam para o consultório e, em consequência, questionasse o ensino ministrado e a prática do professor diante do processo de construção do conhecimento dos alunos.

No meu trabalho, na escola ou no consultório, o que mais me chamava a atenção eram os alunos considerados “diferentes”, com dificuldade para aprender. Atendi, individualmente, ou em pequenos grupos, crianças que apresentavam dificuldade em Alfabetização ou em Matemática. Foi um desafio. Minha formação em Psicologia e os outros cursos, que eu fizera até então, não me ajudavam suficientemente, porque priorizavam apenas o trabalho psicológico ou se preocupavam com a aprendizagem mecânica dos conhecimentos, quando tratavam das dificuldades de assimilação da criança. Aprendi muito, não obstante sentir a complexidade do processo de aprendizagem.

A interferência de fatores afetivos (não só os familiares, mas os que ocorrem dentro da escola entre aluno x aluno e aluno x professor), os estigmas escolares, os fatores socioculturais, a inadequação pedagógica e, mesmo, o desenvolvimento cognitivo intervêm na qualidade da aprendizagem e a determinam.

Entendi não ser possível interpretar o processo de construção dos conhecimentos escolares das crianças, nem o meu próprio, considerando, de forma isolada, cada um dos fatores que interferem na aprendizagem, como: orgânico, cognitivo, afetivo e social.

Em agosto de 1989, fui aprovada no concurso para professor do Departamento de Psicologia da PUC Minas, integrando a área educacional do curso. Minha ilusão era estabelecer um intercâmbio de informações, que potencializasse a geração de novos conhecimentos na área. Todavia, a realidade era outra. Deparei-me com um espaço de mera reprodução de conhecimentos e de relações sociais desgastadas. Professores “aulistas” que tinham tempo apenas para se cumprimentarem. Alunos acrílicos, apolíticos, apáticos, timoratos, que só queriam, no geral, um diploma. A criação de algo novo em educação era

apenas uma miragem. No primeiro momento, eu me vi muito ansiosa, atropelando os alunos e a mim também. Frustrada em minha investida, mas compreendendo que não poderia ser de outra forma, resolvi pelear para reverter tal situação. Penso que cada um é responsável pelo que faz e não deve esperar pelos outros para poder atuar.

Atualmente, dou aulas no Departamento de Psicologia da PUC Minas em Belo Horizonte e em Betim/MG. Ministro as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I e II, Psicopedagogia, Orientação de Monografia, Estágio III, IV e VIII. No Estágio, supervisiono o Projeto de Psicopedagogia/Reeducação Psicopedagógica, o Projeto Brincar/Atendimento ao Sujeito com Necessidades Especiais e o Projeto de Estágio Transdisciplinar nas Escolas Municipais de Betim/MG.

Nestes anos dedicados à PUC Minas, minha busca tem conseguido produzir inovações a cada semestre e, realmente acredito, a minha sala de aula se tornou um espaço de reflexão e de criação para os meus alunos e para mim.

Na procura do desconhecido, encontrei um campo de atuação que se aproximava do meu: a Psicopedagogia, área ainda pouco explorada, que tem como objeto de estudo a aprendizagem do homem como ser integral, não-compartmentado. Novamente, meus estudos eram solitários.

Em 1991, fiz um curso de pós-graduação *lato sensu* em Psicologia Educacional, por acreditar ser necessário um aperfeiçoamento sistemático para lecionar em Curso Superior. Na expectativa de compreender os processos de ensino e de aprendizagem, investi na especialização. Não obstante minha dedicação extrema ao curso, este deixou muito a desejar, talvez em razão de sua própria estrutura e da turma, afetiva, porém inexperiente. A especialização repetiu o modelo da graduação: muita informação, mas pouca formação. O pior é que, ao final, pouco se acrescentou ao conhecimento que eu acumulara na prática de sete anos de magistério no Ensino Fundamental, dois anos no Ensino Superior e os cinco anos de atendimento a clientes com queixa escolar. Apesar da decepção, conquistei novos canais de comunicação com os professores do curso, que tendo interesses iguais aos meus, possibilitaram-me o debate de questões relativas à educação.

Preocupada com minha formação e a de meus alunos, prossegui na tentativa de conciliar a teoria e a prática psicológica. Esse esforço conduziu-me ao desenvolvimento de dois projetos de estágio.

O primeiro, em agosto de 1990, resultou da visita que realizei a uma escola da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM, situada no Barreiro de Cima, em Belo Horizonte, destinada a crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais. Detectei que os internos da instituição careciam de um bom trabalho de estimulação do desenvolvimento. Para atender à demanda, elaborei o “Projeto Brincar”, que visava a estimular o desenvolvimento dos alunos internos, levando em consideração as diferenças de cada um. O projeto, que não contava com nenhum aporte financeiro, sustentava-se apenas nos alunos do Curso de Psicologia e de outros cursos da PUC Minas. Apesar das dificuldades, o projeto perdurou por nove anos e os resultados alcançados foram positivos em relação ao desenvolvimento dos alunos internos. Esta área de atuação necessita, a meu ver, de investimento acadêmico e profissional.

A prática de estágio em projetos desenvolvidos por professor do curso de Psicologia foi, então, inserida no currículo. É exigido que o estágio seja supervisionado, semanalmente, pelo professor responsável. A proposta de estágio supervisionado é rica para alunos e supervisores, pois é o momento no qual a prática exige a teoria para apoiar a elaboração de estratégias de intervenção. O curso adquiriu novo sentido para mim, apesar de as disciplinas teóricas demandarem modificações em sua didática.

Quando finalizamos o “Projeto Brincar”, em 1999, foi-me proposto o atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais, na Escola Estadual Pestalozzi, dando continuação ao trabalho de favorecer o desenvolvimento dessas pessoas, mas, agora, no âmbito da escola e dos processos de ensino e de aprendizagem. O trabalho desenvolvido na Escola Pestalozzi possibilitou-me conhecer de perto a realidade da escola especial da rede estadual de ensino. A proposta do projeto era o atendimento a alunos inscritos no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, portadores de deficiência mental, dos sete anos à idade adulta. A expectativa inicial da escola restringia-se ao atendimento clínico dos alunos. Ao longo do tempo, obtivemos a confiança dos profissionais do estabelecimento, o que permitiu a ampliação da proposta para abranger um trabalho com o professor, em sala de

aula, atendendo às necessidades educacionais dos referidos alunos. À medida que se desenvolviam os trabalhos, a escola percebeu a necessidade de construir uma nova proposta político-pedagógica, atualmente em fase de implantação. Meu trabalho compreendeu a supervisão dos estagiários e a prestação de assessoria direta à escola.

A escola destinada ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais vive muitas dificuldades para transformar a sua proposta pedagógica. Essas dificuldades vão da falta de recursos financeiros, das condições do espaço físico, até a ideia dos educadores de que os alunos não serão bem atendidos em uma escola comum. Há uma cultura de superproteção, sustentada no paradigma da integração.

O segundo projeto técnico-científico em que me envolvi surgiu com o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, lançado pelo Governo Federal, em agosto de 1990, de caráter populista e político. A PUC Minas, convidada a participar, formou uma equipe multidisciplinar, que elaborou o “Projeto Desenvolvimento Comunitário: Educação, Saúde e Cidadania”. Este projeto pretendia a capacitação de professores do Ensino Fundamental, a formação de agentes alfabetizadores na comunidade, a reestruturação da Universidade e a produção de conhecimento. A proposta de extensão vinculava uma equipe de professores da PUC Minas, de áreas diferentes, que atuou em duas Escolas Estaduais, situadas no bairro Cabana do Pai Tomás, que se caracteriza pelos altos índices de marginalidade e pobreza de seus moradores. O projeto atendia às necessidades de cada escola. Os problemas eram de variada natureza, como a falta de recursos materiais e humanos, a formação do professor, a indisciplina dos alunos, a violência na comunidade, as dificuldades de aprendizagem, os entraves políticos e a ausência de participação dos pais.

Esse trabalho, que me proporcionou a oportunidade de desenvolver mais uma intervenção na escola pública, foi interrompido em dezembro de 1991, quando entrei em licença-maternidade, porque nascera Vivian, minha primeira filha. A ela se seguiram o Ivan, em 1993, e o Yuri, em 1997.

A maternidade foi motivo de alegria, mas, também, aumentou minhas preocupações e angústias, que iam a respeito do mundo onde as crianças cresceriam à escola em que estudariam.

Meus filhos frequentam escola particular. Não são simples as tarefas de uma mãe de

três estudantes. Elas abrangem o pagamento das mensalidades, os apoios psicológico e psicopedagógico, o atendimento ao chamado da escola, que quer que seu filho corresponda a um ideal de aluno, além dos encargos de manutenção, de motorista, de afeto e escuta, de mãe, enfim.

Quando retornei às atividades acadêmicas na PUC Minas, fui convidada a assumir a supervisão da disciplina Estágio IV, quando, então, orientei os alunos no diagnóstico psicopedagógico. O trabalho integrava o projeto de Reeducação Psicopedagógica (hoje denominado Psicopedagogia), coordenado pela Professora Maria Carmen Schettino Moreira e destinava-se a atender crianças, adolescentes e adultos com dificuldades de aprendizagem. Atuar nesse projeto muito me agradou, pois acresceu ainda mais à minha experiência acadêmica, bem como possibilitou estender a uma clientela menos privilegiada o trabalho que eu vinha desenvolvendo no consultório particular.

Acredito que o desenvolvimento dos projetos técnico-científicos nas disciplinas de estágio supervisionado contribuiu para a construção de conhecimentos vinculados à realidade, tanto para meus alunos da PUC Minas, como para mim.

Em decorrência de minha atuação no magistério do ensino universitário e na clínica psicopedagógica, fui convidada a lecionar no Curso de Especialização de Psicopedagogia promovido pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CEPEMG), em 1992, apesar de não possuir a titulação necessária. Foi minha primeira experiência em cursos de pós-graduação.

Minha inserção no campo da pesquisa científica foi ampliada quando participei do projeto interdisciplinar de pesquisa “Educação para Saúde Bucal: Uma Contribuição na Formação do Cidadão”, com financiamento do Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIP), realizado no final de 1994, com mais duas professoras de outros Departamentos da PUC Minas. Esse projeto capacitou-me, mais formalmente, como pesquisadora. A meta era buscar explicações para os problemas da saúde bucal dos brasileiros. Particularmente, era meu interesse determinar as contribuições de um trabalho interdisciplinar nessa direção e conhecer os seus desafios. Questionávamos a visão de saúde predominante, tentando compreender como as crianças e jovens, de 2 a 14 anos, que frequentavam as escolas municipais, entendiam a saúde/doença bucal; a relação escovação/não-escovação com

limpeza/sujeira; a relação não-escovação com cárie; a representação que fazem de boca e dente e a influência da educação na mudança de hábitos. Para atender à proposta, adaptamos o Método Clínico de Piaget e criamos novos instrumentos de pesquisa. A pesquisa mudou de enfoque: da especificidade da área de higiene bucal passou a considerar o indivíduo como um todo, vivendo em dado grupo social e em certo momento histórico-político. O trabalho foi instigante, desafiante e lançou novas questões.

A revisão bibliográfica desse projeto e os dados da pesquisa mostraram que o ensino da higiene bucal na disciplina escolar Ciências e as ações odontológicas na escola não estão alcançando os resultados desejados e não provocam mudanças de atitudes na higiene bucal das crianças e dos adultos. A escola pressupõe que, ministrando explicações científicas (nem sempre validadas), as velhas concepções serão substituídas e novos hábitos higiênicos serão criados.

Percebi que o ensino de Ciências, além de exercer um papel na construção de conhecimentos e na aquisição de valores que a sociedade julga relevantes para a formação de seu cidadão, deve fazer o professor levar em consideração, não apenas as estruturas básicas do pensamento do aluno, como também o seu contexto histórico-social. Assim, o processo educativo, ao transformar cognitivamente os alunos, pode também modificar, ou não, a sua maneira de encarar a realidade e a sua inserção na mesma. A escola, portanto, contribui para tais mudanças, quando o processo de ensino leva em conta o conhecimento prévio dos alunos.

Eu vislumbrava a indispensabilidade de um entendimento maior dos processos de ensino-aprendizagem. Em 1995, foi-me propiciada a oportunidade de realizar estudo mais sistematizado sobre Psicopedagogia com Alicia Fernández e Jorge Gonçalves da Cruz, ambos da “Escuela Psicopedagógica” de Buenos Aires, no Curso de Formação em Psicopedagogia Clínica. Esse estudo contribuiu muito para minha atuação como professora e psicóloga, proporcionando-me um grande enriquecimento teórico e prático. A visão psicopedagógica dos processos de ensino e de aprendizagem, na qual o curso se baseia, considera a pessoa como um organismo dotado de capacidade cognitiva, de desejo, e como ser integrado em um contexto histórico-social. Tal conceito se ajusta ao meu entendimento da pessoa no processo de aprendizagem.

Na minha caminhada em busca de crescente aprofundamento teórico para pesquisar e compreender, em sua complexidade, os processos de ensino e de aprendizagem, encontrei, na Especialização e no Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), cursos que me auxiliaram na formulação de problemas e no direcionamento de meus novos estudos e investigações.

A oportunidade de cursar duas disciplinas isoladas, no 1º semestre de 1996 (Fundamentos Epistemológicos do Ensino de Ciências), no curso de especialização do Centro de Estudos em Ciências de Minas Gerais (CECIMIG/UFMG), e Tendências na Educação, Educação e Psicanálise, no Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG, forneceu-me o ponto de partida para fazer pesquisa inovadora e, teoricamente, consistente na área de Ciências, pesquisa que se apoiou na construção de uma metodologia de ensino que considera a pessoa em seu contexto social e a oportunidade de educá-la para a cidadania.

Ao cursar a disciplina Fundamentos Epistemológicos do Ensino de Ciências, aprendi sobre a evolução e influência das correntes epistemológicas nesta área curricular, o que contribuiu para que eu pudesse analisar as propostas educativas existentes. Como alguns colegas e eu mostrássemos interesse em prosseguir nesse estudo, nosso professor, João Filocre Saraiva, ofereceu-nos a disciplina Mudança Conceitual, no segundo semestre de 1996. Essa disciplina me fez conhecer mais sobre as teorias de Piaget, a de Vygotski e a de Maturana, abrindo-me os caminhos para chegar a um modelo explicativo mais satisfatório e à compreensão da construção do conhecimento científico.

Participando do cotidiano da pós-graduação da FAE/UFMG, entrevi a possibilidade de fazer o Mestrado em Educação. Durante o segundo semestre de 1996, preparei-me para a seleção do Mestrado, sendo aprovada e começando a cursá-lo no início de 1997. Avaliei que, apesar de ser graduada em Psicologia, minha atuação, interesse e questões sempre estiveram muito voltados para a Educação. E o Mestrado em Educação poderia abrir possibilidades para que eu estudasse os processos de ensino e de aprendizagem, formar-me como pesquisadora e elaborar um projeto de pesquisa bem fundamentado e que fosse capaz de atender aos meus desejos de psicóloga e de professora. Meu tema de pesquisa, naquele momento, centrava-se nos obstáculos que a pessoa enfrenta para aprender.

Meu projeto de pesquisa no Mestrado estava baseado em Piaget, Freud e seus discípulos, ou seja, em subsídios para compreensão de possíveis obstáculos que podem interferir na aprendizagem ou impossibilitá-la.

Piaget nos mostra, em sua obra, que a aquisição de conhecimento científico e a construção das estruturas mentais são instrumentos de inserção e de sobrevivência do homem no próprio meio. Essa construção depende da interação da pessoa com os objetos de conhecimento de forma sequencial; há uma interdependência entre o que a pessoa já conhece e o que ela poderá conhecer, e cada novo conhecimento possibilita nova organização de seus instrumentos cognitivos.

Freud indica o poder do desejo, que, sem que a pessoa saiba, exerce importante papel na sua conduta. As fraturas, os erros que aparecem no aprender, podem resultar em um efeito não casual ou inevitável de uma articulação significativa entre o potencial intelectual da pessoa afetada pela dramática subjetiva inconsciente na qual essa pessoa se encontra aprisionada.

Minha dissertação de mestrado explorou as possibilidades e os limites das teorias construtivistas como instrumentos de análise dos obstáculos encontrados pela pessoa no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Inicialmente, acompanhei a evolução da compreensão do fracasso escolar a partir de diferentes concepções teóricas e as consequências nefastas dessas interpretações para os alunos. Ressaltei as diferentes naturezas dos obstáculos que a pessoa encontra no processo de construção do conhecimento, considerando-os como parte inerente ao processo.

Para entender o fenômeno do não-aprender, distinto do fracasso escolar, como parte do processo de aprendizagem e não como uma patologia, encontrei no Construtivismo uma perspectiva compatível com os ideais de uma escola mais inclusiva e mais comprometida com a formação e o desenvolvimento saudável dos alunos.

Com base em casos relatados na literatura, analisei as dificuldades encontradas pelas pessoas na construção do conhecimento e acentuei a riqueza das teorias construtivistas para a identificação dessas dificuldades. Outros casos foram apresentados a fim de evidenciar os limites do Construtivismo para o entendimento do não-aprender. Este é um fenômeno complexo, que precisa de outros olhares para sua compreensão.

A identificação dos obstáculos no processo de aprendizagem e sua percepção como partes constituintes desse processo revelaram-se socialmente relevantes e pedagogicamente promissoras na educação escolar e na formação de professores.

No dia da defesa da dissertação eu estava tensa e com muitas expectativas. Expor o trabalho a pessoas que eu não conhecia e que não pertenciam à mesma área foi desafiador, mas gratificante. Respondi adequadamente às arguições e tive a felicidade de ver reconhecida a discussão que eu começava a sustentar sobre a inclusão escolar.

O passar dos anos me permite concluir que a busca de novo modelo educativo e a compreensão do processo de aprendizagem não são inúteis. A constante reflexão sobre minha ação como educadora possibilita reiterada alteração na minha própria atuação, levando-me a modificar o resultado desse trabalho. Os alunos da Universidade, principalmente aqueles que acompanharam o trajeto, no primeiro momento estranharam a liberdade de pensar e perguntar que eu lhes oferecia, mas depois começaram a questionar e a se posicionar, aumentando meu interesse por produzir e criar. O trabalho, por certo, é árduo, de ambos os lados – do educador e do educando – mas vem transformando a minha prática de ensino e tem gerado infinitas possibilidades de aprendizagem para todos nós.

De janeiro de 1995 a julho de 1997, durante o período das férias, lecionei nos Cursos Emergenciais de Licenciaturas da PUC Minas as disciplinas Psicologia da Educação II e III. Foi uma experiência profissional interessante, pois me permitiu a aplicação dos meus conhecimentos e a observação da realidade dos professores do interior de Minas Gerais. Encontrei mestres sem nenhuma habilitação, mas que tinham práticas de ensino acolhedoras e ricas de possibilidades de conhecimento. As discussões no curso, apesar do cansaço que eu sentia após mais um semestre de trabalho, eram recompensadoras, permeadas que estavam pelo brilho no olhar de quem descobre algo novo e receia retornar à escola de origem e não ser compreendido pelos colegas e pelo diretor. Aqueles professores me ensinaram que o conhecimento teórico e as condições materiais nem sempre são os responsáveis por uma prática pedagógica propícia à aprendizagem.

No segundo semestre de 1997, fui convidada pelo Prof. Dr. João Filocre Saraiva a ministrar, com ele, a disciplina Teorias de Aprendizagem Aplicadas ao Ensino de Ciências, no Curso de Especialização em Ensino de Ciências da FAE-UFMG. A oportunidade de

trabalhar com professores da área de Ciências permitiu-me verificar a contribuição da Psicologia nas práticas de ensino de Ciências à luz das teorias da aprendizagem. O relato dos professores mostrou-me uma prática de ensino de Ciências permeada por vários modos de compreender o processo de aprendizagem.

Meu percurso como professora iniciou-se em 1986, e em minha trajetória na educação subsistiu meu gosto pela sala de aula, permaneceu a vontade de compreender o cotidiano escolar e de promover mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, alvo de meus estudos e trabalho.

Em 1999, preocupada com a formação dos professores que atuavam na escola especial e na escola comum, manifestei à Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas minha vontade de realizar um curso de extensão voltado para esse público. Foi-me sugerido, em resposta, que realizasse, preliminarmente, um evento que chamasse a atenção para a questão da formação. Eu entendia que a formação do professor não é a única causa da baixa qualidade do processo de aprendizagem dos alunos. Assim, apresentei proposta para realização de um Seminário que discutisse o acesso aos direitos humanos dos alunos excluídos.

Foi então que eu tomei ciência da sociedade inclusiva. O conceito foi se formando a partir de um movimento mundial, visando à evolução da sociedade e à construção de um mundo mais democrático. A sociedade inclusiva é uma sociedade para todos, independentemente de sexo, idade, crença, etnia, raça, orientação sexual ou deficiência das pessoas que a compõem. Não é tão-somente uma sociedade aberta e acessível a todos os grupos, mas aquela que encoraja a participação e valoriza a diversidade e as experiências humanas, facultando a construção de um mundo justo e humanitário. Seu objetivo principal é criar oportunidades iguais para todos, percebendo o potencial humano; gerar condições para que todos tenham acesso aos direitos humanos, como: educação, saúde, trabalho, acessibilidade, tecnologia e o direito a ter direitos.

Criou-se, então, em outubro de 1999, o Fórum Sociedade Inclusiva PUC Minas, durante o 1º Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, visando a dar prosseguimento à discussão e a promoção de ações que contribuíssem para o estabelecimento de uma

sociedade inclusiva. A formação do professor era importante, mas não suficiente, para promover mudanças significativas nas escolas. Outras questões, como a possibilidade de ir e vir até a sala de aula, as políticas públicas que viabilizem o direito a educação de qualidade, o atendimento que promova a saúde da população, recursos tecnológicos para uma vida independente e a segurança de ter trabalho digno, são fundamentais para garantir uma educação inclusiva.

Outros Seminários Internacionais Sociedade Inclusiva ocorreram em outubro de 2001 e em maio de 2004.

A insistência em manter em destaque o tema Sociedade Inclusiva frutificou em parcerias com outras entidades, permitindo boas realizações.

Em 2001, fiz uma pesquisa sobre o conhecimento dos seus direitos entre pessoas com deficiência, que resultou na criação da *Cartilha da Inclusão – dos direitos das pessoas com deficiência*. Esse trabalho, em parceria com a Ordem dos Advogados do Brasil em Minas Gerais, Ministério Público Federal, Ministério do Trabalho e Emprego, Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais e Coordenadoria de Apoio e Assistência à Pessoa com Deficiência, permitiu divulgar a legislação relativa aos direitos das pessoas com deficiência e os serviços disponíveis para a sua garantia.

Desenvolvi, em 2002, o Diagnóstico da Educação Inclusiva no Ensino Fundamental de Belo Horizonte/MG e Contagem/MG, junto com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, o Serviço Social da Indústria (SESI), as Secretarias Municipais de Educação de Belo Horizonte e de Contagem. Esse trabalho verificou o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas dessas cidades. Alguns dados levantados nessa pesquisa incomodaram-me profundamente, tais como a confusão na identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a grande dificuldade que os professores enfrentavam no cotidiano escolar para ensinar alunos com aquelas necessidades, a despeito do elevado nível de formação que apresentavam.

Foi lançada, à época, a campanha “Inacessível Inaceitável”, em parceria com o Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Coordenadoria de Apoio e Assistência à Pessoa com Deficiência, Instituto de Arquitetos do Brasil e Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, visando a conscientizar a população e, em especial, os profissionais da Arquitetura e Engenharia, do direito de ser diferente e do dever de cada um de nós de preparar o mundo e, em especial, os espaços públicos, para atender às diferenças e torná-los abertos a todos.

Finalmente, em 2003, institui-se o Fórum Mineiro de Educação Especial/Inclusiva, reunindo 300 instituições educacionais, com o objetivo de discutir as leis e políticas públicas de educação dos Municípios, do Estado de Minas Gerais e da Federação.

Todas essas ações repercutiram na sociedade e atingiram seu objetivo, que foi provocar o envolvimento da comunidade acadêmica da PUC Minas em projetos de cunho inclusivo. É trabalho para uma longa caminhada.

Em razão da experiência acumulada em atendimento a crianças, adolescentes e adultos com dificuldade de aprendizagem, do trabalho em instituições educacionais, do meu Mestrado e da docência na graduação, fui convidada a ministrar aulas em cursos de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, no Instituto de Educação Continuada IEC/PUC Minas, na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), e na Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo (FCHPL). Esses cursos foram norteados pela preocupação de propor aos alunos que desenvolvessem intervenções psicopedagógicas de cunho institucional em escolas públicas.

Com a experiência na pós-graduação e, sempre insatisfeita com as propostas pedagógicas existentes, elaborei dois cursos: “Educação Inclusiva”, na Fundação João Pinheiro e “Transtornos graves na infância e adolescência: Psicologia, Educação e Saúde Mental”, na PUC Minas. Ambos estão respaldados no paradigma da inclusão, apontando para maior proximidade entre a teoria e a prática.

O projeto “Estágio Transdisciplinar nas Escolas Municipais”, realizado de agosto

de 2002 a novembro de 2003, na cidade de Betim-MG, levou-me a implantar uma inovação no curso de Psicologia na unidade da PUC Minas daquela localidade. Ele resultou de uma parceria firmada com a Secretaria Municipal de Educação. Buscava-se atender às demandas de 10 escolas da rede por meio de projetos que respeitavam suas especificidades, como; “Diversidade e Paz”, “Psicopedagogia Institucional” e “Acompanhamento de Turmas Escolares”. Esses projetos ofereceram atendimento a famílias, alunos e professores das escolas comuns da cidade. O trabalho exigiu de nós, professora, estagiárias e comunidade escolar, mudanças profundas nos modelos de ensino e de atendimento das dificuldades de aprendizagem dos alunos nas escolas, e demonstrou quanto pode ser feito pela educação, quando mudamos a prática de uma disciplina específica, como a Psicologia, em função das demandas da escola. Ficou evidenciada a necessidade de a escola ter um projeto político-pedagógico, que considere as diferenças em seu âmbito e as dificuldades de todos em lidar com elas. O projeto continua a ser desenvolvido, agora com a participação de professores e estagiários dos cursos de Letras, Matemática e Ciências Biológicas.

No final de 2001, vivi uma grande alegria com a publicação de meu primeiro livro, intitulado *Dificuldades no Aprender: um outro modo de olhar*, pela Editora Mercado de Letras, de Campinas/SP. O livro relata o trabalho que desenvolvi no Mestrado sobre os tipos de obstáculos que ocorrem no processo de aprendizagem escolar. No final de 2003, o livro esgotou-se e cogita-se nova edição.

A divulgação dos meus projetos superou os limites da PUC Minas, levando-me a proferir muitas palestras sobre as dificuldades de aprendizagem, a educação inclusiva e a sociedade inclusiva.

O conceito de sociedade inclusiva e, principalmente, o de inclusão escolar, estenderam meu olhar para outras diferenças no processo de aprendizagem, além daquelas que as pessoas com deficiência apresentam, e para tentar identificar os mecanismos de exclusão escolar que todos os grupos minoritários enfrentam nas instituições educacionais comuns. A inclusão escolar, fruto de uma educação de qualidade, que garanta o desenvolvimento do potencial de cada aluno, é um direito de toda pessoa e sua concretização exige mudanças de paradigma e na organização escolar.

Vi-me impelida a prosseguir em minha formação acadêmica, pois almejo alcançar

patamares mais altos na investigação. A formação não termina com um título na mão. Ou dois. Quem se vê pronto, encerra seu crescimento. O aprendizado é um processo constante.

Procurei, em várias Universidades do Brasil, um espaço que me possibilitasse continuar meu projeto de pesquisa no campo da aprendizagem humana, agora não mais do ponto de vista do indivíduo, mas da organização da instituição educacional. Quero investir na pesquisa a partir de novos paradigmas, diferentes do Positivismo, e que abordem a complexidade da realidade cotidiana. Encontrei esse espaço no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (LEPED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), junto ao grupo de orientandos e à Professora Maria Teresa Eglér Mantoan.

Com o objetivo de dar continuação ao estudo e à pesquisa sobre a inclusão escolar, preparei-me para a seleção do Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE UNICAMP), sendo aprovada para iniciar o programa em março de 2003.

A primeira disciplina que cursei, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE UNICAMP), foi “Escolas Abertas às Diferenças”, de responsabilidade da Professora Maria Teresa Eglér Mantoan. Esta disciplina me possibilitou sustentar, teoricamente, o que é um ensino que respeite e valorize cada aluno, em seu processo de aprendizagem, fundamentado nos conceitos de identidade móvel (Silva, 2000), identidade cultural (Hall, 2000), pensamento complexo (Morin, 2000 e 2001), igualdade e diferença (Boaventura de Souza Santos, 2001), entre outros.

Outra disciplina que tive a oportunidade de cursar com a professora Maria Teresa Eglér Mantoan foi sobre currículo escolar, a partir dos metaparadigmas da pré-modernidade, modernidade e pós-modernidade.

A Educação Inclusiva é uma inovação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino nas escolas, atingindo todos os alunos que as frequentam e para isto é preciso ter um currículo que celebre a diversidade.

Cursei na Faculdade de Educação da UFMG, no Programa de Pós-Graduação em Educação, no segundo semestre de 2003, a disciplina Avaliação de Escolas e de Sistemas do Ensino Básico, ministrada pelo professor José Francisco Soares, em que aprendi sobre modos de avaliação de redes educacionais.

Cursei, também, a disciplina Tópicos Especiais Orientados: A Pesquisa em Análise

do Discurso Didático, no Programa de Pós-Graduação em Letras na PUC Minas, com a Professora Maria de Lourdes Meirelles Matêncio, quando aprendi mais sobre as metodologias de pesquisa, mas elegi a pesquisa no/do cotidiano como o método mais adequado de abordagem do problema de minha pesquisa em discussões no LEPED.

Lançando mão do conceito de inclusão escolar e dos estudos feitos nas disciplinas do doutorado, construí este projeto de pesquisa, que busca determinar os obstáculos que se levantam às tentativas de mudança da prática educativa nas escolas. Desse modo, acredito, poderei fornecer uma contribuição efetiva no processo de construção de uma escola de qualidade para todos.

APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ENSINO
E DIVERSIDADE**

**REVISÃO DA
LITERATURA
REFERENTE A TESES E
DISSERTAÇÕES
SOBRE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA
NO PERÍODO DE
1980 A 2007**

ROSA MARIA CORRÊA

CAMPINAS/SP
NOVEMBRO DE 2008
234

ROSA MARIA CORRÊA

Termos pesquisados: Educação Inclusiva e Inclusão Escolar

Fonte de pesquisa:

Banco de Teses da Biblioteca da USP - DEDALUS

Banco Digital de Teses – IBICT

Biblioteca Digital da UNICAMP

Banco de Teses da CAPES

MENDES, Enicéia Gonçalves; FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Integração/Inclusão: O que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org). *Inclusão Educacional: pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livres Expressão, 2003.

RESUMO DOS DADOS COLETADOS

1. Número de teses e dissertações por Instituição de Ensino Superior

FGV – 1
Fundação Osvaldo Cruz– 2
Fundação Visconde de Cairu – 1
Pontifícia Universidade Católica – 1
PUC Campinas – 1
PUC Paraná – 2
PUC RJ – 1
PUC RS – 3
PUC SP – 8
UCDB – 1
UERJ – 14
UF de Ceará – 1
UF Espírito Santo – 4
UF Pe – 1
UFF – 2
UFJF – 7
UFMG – 4
UFMS – 2
UFRGN – 1
UFRGS – 6
UFSC – 20
UFSP – 2
UMSP – 1
UNESP – 2
UNICAMP – 34
UNIMEP – 2
UNIMEP Piracicaba – 1
Universidade Católica de Brasília – 2
Universidade Católica de Goiás – 1
Universidade Católica de Petrópolis – 1
Universidade de Brasília – 1
Universidade de São Marcos – 1
Universidade de Sorocaba – 1
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – 1
Universidade Estadual de Campinas – 6
Universidade Estadual de Maringá – 1
Universidade Estadual do Ceará – 1
Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – 5
Universidade Federal da Bahia – 2
Universidade Federal de Viçosa – 1
Universidade Federal do Ceará – 1
Universidade Federal do Maranhão – 1

Universidade Gama Filho – 1
Universidade Metodista de Piracicaba – 1
Universidade Metodista de São Paulo – 2
Universidade Presbiteriana Mackenzie – 4
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – 2
Universidade São Francisco Educação – 1
USP – 30
Instituição - Não Identificada
Vazia – Não Identificada

2. Número de teses e dissertações defendidas por ano

1983 – 2
1984 – 1
1985 – 2
1986 – 1
1987 – 2
1989 – 2
1990 – 2
1991 – 5
1992 – 2
1993 – 1
1994 – 6
1995 – 1
1996 – 5
1997 – 6
1998 – 9
1999 – 15
2000 – 20
2001 – 36
2002 – 15
2003 – 25
2004 – 6
2005 – 12
2006 – 17
2007 – 1

3. Número de teses e dissertações defendidas conforme o grau da Pós-graduação

Livre Docência: 1
Doutorado: 44
Mestrado: 147
Profissionalizante: 2

4. Número de teses e dissertações defendidas conforme amostra da pesquisa

Aluno com Deficiência Múltipla – 2
Aluno com DA¹⁸ Aluno sem NEE Professor de escola regular Familiares – 1
Aluno com DA - 5
Aluno com DA Familiares Professor de escola regular com aluno com NEE – 1
Aluno com DA Professor de escola especial – 1
Aluno com DA Familiares Professor de escola regular com aluno com NEE Professor de educação especial – 1
Aluno com DF¹⁹ – 5
Aluno com DF Aluno sem NEE – 1
Aluno com Dificuldade de Aprendizagem – 3
Aluno com DM – 7
Aluno com DM Familiares Professor de Escola Regular com Aluno com NEE – 2
Aluno com DM Aluno sem NEE – 3
Aluno com DM²⁰ Professor de Escola Especial – 1
Aluno com DV²¹ – 9
Aluno com NEE – 4
Aluno com NEE²² (não especificada) – 8
Aluno com NEE (não especificada) Familiares Professor de Apoio – 1
Aluno com NEE (não especificada) Professor de Apoio – 1
Aluno sem NEE – 2
Alunos do Magistério – 1
Alunos, Adultos em Processo de Alfabetização – 1
Alunos negros do curso de pedagogia de cinco instituições da cidade de São Paulo – 1
As associações de portadores de deficiência do tipo física, auditiva e visual – 1
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Palmas – PR - 1
Atletas Cegos, Dirigentes e Técnicos – 1
Autor do Trabalho – 2
Bailarinos e Coreógrafos Renomeados de Diversos Grupos de Dança do País – 1
Bibliografia Escola Familiares – 1
Bibliografia – 6
Bibliografia Documentos – 2
Bibliografia Professor da Escola Regular com Aluno com NEE – 1
Bibliotecas Públicas do Distrito Federal – 1
Centro de reabilitação -Vila Leopoldina (SESI), Município de São Paulo – 1
Diretora adjunta e quatro professores de uma escola de ensino fundamental da rede pública do município do Rio de Janeiro – 1

¹⁸ DA – Deficiência Auditiva

¹⁹ DF – Deficiência Física.

²⁰ DM – Deficiência Mental

²¹ DV – Deficiência Visual

²² Necessidade Educacional Especial.

Deficientes visuais – 1
 Documentos – 10
 Documentos Bibliografia Professor – 1
 Duas empresas no setor de transporte – 1
 Duas entidades que atendem pessoas com baixa visão; EMIEE e Associação dos Deficientes Visuais de Fernandópolis - 1
 Empregador – 1
 Equipe Técnica da Escola (diretor, supervisor, assistente social, psicólogo) Pais Alunos – 1
 Escola – 18
 Estudantes de música com deficiência visual – 1
 Familiares – 4
 Familiares Professor de Escola Regular com Aluno com NEE – 1
 Familiares Escola Especial – 2
 Familiares Professor de Escola Especial com DV – 1
 Famílias com filhos deficientes, inseridas no Colégio Coração de Jesus – 1
 Famílias que participaram de um programa de tratamento domiciliar para crianças com distúrbios neuropsicomotores – 1
 Interação com o Computador – 2
 Pesquisadores do Subcoordenadoria de Orientação Pedagógica e Educacional - SOPE – 1
 Pessoas com deficiência física, mental, auditiva, visual e múltipla – 1
 Pessoas com deficiência física no mercado de trabalho – 1
 Pessoas com deficiência que estudam no Senac Tiradentes – 1
 Pré-escolas que recebem alunos deficientes físicos – 1
 Professor de Escola Especial Documentos – 1
 Professor da Escola Regular com Aluno com DF – 1
 Professor da Escola Regular com Aluno com NEE – 3
 Professor de Apoio – 2
 Professor de Escola Regular com Aluno com NEE Professor de Apoio – 1
 Professor de Escola Especial – 5
 Professor de Escola Especial Professor de Escola Regular com Aluno com NEE – 1
 Professor de Escola Especial e Regular – 1
 Professor de Escola Regular com Aluno com DA – 1
 Professor de Escola Regular com Aluno com DV – 1
 Professor de Escola Regular com Aluno com NEE – 25
 Professor de Escola Regular com Aluno com NEE Documentos – 1
 Professor de Escola Regular com Aluno com NEE Familiares – 1
 Professor de Escola Regular com Aluno com NEE Professor de Escola Especial – 1
 Professor de Escola Regular com Aluno com NEE Familiares Aluno com DM
 Especialistas – 1
 Professor de Escola Regular com Aluno com NEE Professor de Escola Especial Aluno com DM Familiares – 1
 Professoras do ensino fundamental – 1

Professores – 1

Profissional de Escola Especial – 1

Representantes de organizações privadas com finalidade de lucro de atuação regional, nacional e multinacional, predominantemente sediadas nas regiões sul e sudeste do Brasil – 1

Sala de Aula Documentos – 1

Sala de Aula – 3

Sistema Único de Saúde, da cidade de São Carlos – 1

Software livre – 1

Técnicos da Saúde – 1

Três instituições de educação pública do município de Viçosa-MG que estão vivenciando a educação inclusiva de diferentes maneiras, as escolas “Professora Maria José Santana”, “Effie Rolfs” e “Apae/Viçosa” – 1

10 sujeitos portadores de deficiência mental e 10 não-portadores – 1

Especialistas – 1

15 mães de crianças com Síndrome de Down – 1

5. Alguns dos problemas ou objetivos das pesquisas de teses e dissertações

A importância do educador no contexto do diagnóstico integral do portador de deficiência mental

Acesso à arte ao cego

Analisar a postura das famílias dos alunos com NEE.

Analisar a ocorrência de processos de significação, caracterizando e tornando visível o movimento discursivo na medida em que ele vai constituindo o processo de significação de um conceito

Analisar as políticas e práticas de inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho

Analisar os processos de interação que um programa de atividades físicas lúdicas possibilitou ao desenvolvimento de portadores de deficiência mental

Análise da escola e prática pedagógica inclusiva

Análise da formação do professor

Atuação junto ao professor ou aluno com NEE

Avaliação da educação especial

Avaliação da inclusão (integração) de aluno com NEE na escola regular

Avaliação da proposta de projeto de escola inclusiva

Avaliação escola especial / sala de apoio no processo de inclusão

Avaliação material didático adaptado

Criação de novos espaços para a formação profissional dos não videntes, através da participação em cursos a distância

Criar novos canais de comunicação e acessibilidade, contribuindo para a integração social e independência dos não videntes

Concepção de aprendizagem e mudança de olhar sobre este

Concepção de pais sobre a educação inclusiva

Concepção do empregador sobre a inclusão de deficientes no trabalho
Concepção e atitude de professores sobre a educação inclusiva / o aluno com NEE
Concepção e conhecimento sobre inclusão entre as futuras professoras
Concepção presente no encaminhamento de aluno para escola especial
Descrição da prática do professor com aluno com NEE
Direito à educação
Formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação
Identificar aspectos facilitadores à contratação de PPDs pelas organizações estudadas

Implicações da inclusão do cego no desporto de rendimento na natação
Interação mãe e filho com deficiência
Interpretação dos educadores sobre os documentos oficiais sobre educação inclusiva
Investigar os caminhos de inclusão que deram a alunos negros condições de permanência no sistema de ensino até o nível superior
O método clínico na investigação da relação com o saber de sujeitos professores e professoras da Rede Municipal de Ensino, bem como sobre a minha própria relação com o saber como pesquisadora e formadora.
Percepção do professor
Política educação Inclusiva
Proposição de conceitos para pensar uma escola inclusiva
Proposta de prática para uma escola inclusiva
Sugestão de currículo para uma escola inclusiva
Sugestão de proposta para uma escola inclusiva
Sujeito com NEE ---- em interação com outros alunos
Sujeito com NEE ----- na construção do conhecimento
Uso da informática promovendo a inclusão escolar
Verificar como se processa a educação sexual de adolescentes com Síndrome de Down
Vida diária do deficiente

6. Número de teses e dissertações defendidas conforme análise da abordagem da pesquisa

Acesso e permanência escola/ classe especial – 6
Acesso e permanência escola/ classe especial. Ensino e prática – 1
Acesso e permanência legislação – 2
Acesso e permanência na escola comum – 1
Acesso e permanência opinião do professor – 26
Acesso e permanência opinião do professor e alunos – 1
Acesso e permanência opinião do professor e diretor – 1
Acesso e permanência opinião do professor e pais – 3
Acesso e permanência opinião do professor, pais e alunos – 5
Acesso e permanência opinião do professor, pais, alunos e apoio – 1
Acesso e permanência opinião do professor, pais, alunos e especialistas – 1
Acesso e permanência opinião dos alunos – 9
Acesso e permanência opinião dos pais – 4
Acesso e permanência opinião dos pais e alunos – 1

Acesso e permanência opinião e apoio – 2
Acesso e permanência opinião e interação – 4
Acesso e permanência política – 5
Acesso e permanência política e legislação – 1
Análise da capacidade da pessoa com deficiência – 2
Construção do conhecimento pelo sujeito com NEE – 4
Ensino de educação física – 2
Ensino e currículo – 5
Ensino e enturmação – 2
Ensino e prática – 14
Ensino e prática de música – 1
Ensino e prática. Alfabetização de adultos pautado na cultura do grupo – 1
Formação do professor – 16
Fundamentos teóricos para prática inclusiva – 11
Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas – 23
Implementação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas – 1
Inclusão e Biblioteca – 1
Inclusão e informática – 9
Inclusão escolar acessibilidade – 1
Inclusão escolar concepção – 4
Inclusão escolar e educação sexual – 1
Inclusão no esporte – 1
Inclusão no trabalho – 7
Inclusão pela arte – 1
Inclusão escolar racial – 2
Interação social – 5
Interação social. Acesso e permanência opinião e interação – 1
Interação social. Ensino e prática – 1
Saúde e inclusão – 4

Teses e Dissertações

Autor	Aguiar, Ana Marta Bianchi
Título do Trabalho	Caminhos e descaminhos da avaliação do deficiente mental.
Instituição	Instituição
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Escola
Problema Objetivo	O objetivo principal desta pesquisa foi delinear os processos de avaliação a que são submetidos os alunos matriculados na rede municipal de Vitória, que posteriormente são considerados deficientes mentais. Justificando o título dado a este trabalho, procuramos percorrer todos os caminhos que o aluno matriculado na rede regular de ensino trilha até o seu diagnóstico como deficiente mental e, posteriormente a isso, observar as implicações da avaliação no processo de intervenção pedagógica.
Conclusões Indicações	Com a análise dos dados, pudemos constatar que, apesar da iniciativa da rede municipal de ensino em implementar uma proposta de educação inclusiva ser importante para esses alunos, que necessitam de atendimento educacional especial, muito ainda precisa ser feito para que essa experiência caracterize-se como verdadeiramente inclusiva, principalmente no tocante aos processos avaliativos. Os dados apontam uma visão de avaliação associada à idéia de prova, o que caracteriza uma concepção burocrática e tecnicista, consolidando o modelo de avaliação como instrumento de controle e exclusão. Constatamos que, no interior das escolas, não há espaços eficientes para promover uma discussão pedagógica consistente acerca de temas importantes para a escola, como: avaliação, deficiência mental, entre outros temas, provocando uma desarticulação bastante acentuada da ação pedagógica na qual os processos de intervenção pedagógica com o deficiente e não deficiente ficam absolutamente comprometidos, com esse diagnóstico muitas vezes servindo para estigmatizar a criança, não se observando benefícios para o processo de intervenção pedagógica. Os resultados apontam a necessidade de que se faça um investimento bastante significativo na reestruturação administrativa das escolas, garantindo espaços coletivos de discussões e encaminhamentos para questões tão sérias sem as quais não se pode pensar em educação inclusiva.
Metodologia Referencial Teórico	Adotamos a via d
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Almeida, Dulce Barros de
Título do Trabalho	Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia.
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	2003
Grau	D
Amostra	Sala de aula Documentos
Problema Objetivo	Avaliação da proposta de escola inclusiva.
Conclusões Indicações	Aponta caminhos para reorientação da política de inclusão do Estado de Goiás como o gerenciamento da proposta de inclusão pelo ensino regular. A comunidade escolar e a educação especial complementar com atendimento especializado para alunos que requerem.
Metodologia Referencial Teórico	Investigação qualitativa de abordagem descritivo-reflexiva. Abordagem teórico-metodológica multirreferenciada.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Aloisi, Hilda Maria
Título do Trabalho	O empregado com deficiência segundo o conceito empregador da pequena, média e grande empresa da cidade de Campinas.
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	1999
Grau	D
Amostra	Empregador
Problema Objetivo	Concepção do empregador sobre a inclusão de deficientes no trabalho.
Conclusões Indicações	Concepção do empregador da pequena, media e grande empresa da cidade de Campinas do empregado com deficiência. O conceito de deficiência desses empregadores referiu uma deficiência exclusivamente ligada ao trabalho. Os resultados sugerem que projetos futuros devem ser desenhados, de modo a contemplarem a melhoria da capacitação dos agentes reabilitadores e suas práticas na área, bem como incentivar o envolvimento efetivo do empregador na profissionalização das pessoas com deficiência.
Metodologia Referencial Teórico	Pesquisa participante. Os dados passaram por um tratamento estatístico do teste de Fisher e por uma análise qualitativa. Um estudo exploratório prévio definiu o modelo da pesquisa.
Análise da Abordagem	Inclusão no trabalho.

Teses e Dissertações

Autor	Amaral, Maria Aparecida Fonseca do
Título do Trabalho	Estudo sobre os encaminhamentos de crianças á escola especial: uma negociação social.
Instituição	UF Espírito Santo Educação
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Equipe técnica da escola (diretor, supervisor, assistente social, psicólogo) Pais Alunos.
Problema Objetivo	Concepções presentes no encaminhamento de aluno para escola especial.
Conclusões Indicações	As duas vias mostraram ser ato de encaminhar à escola especial uma ação estrategicamente coordenada, resultado de uam negociação fundada em uma racionalidadecognitivo-instrumental, técnica, que surge e persiste na definição de objetivos e processos escolares. Essa racionalidade constroi as razões de identificação das crianças a serem encaminhadas pela escola regular, revelando a construção da definição de deficiência como intrínseca à criança,ao deslocar a razão de identificação da relação criança-escola e centrá-la numa busca de mtivos intrínsecos à criança e/ou sua cultura. Os encaminhamentos das crianças sem escola revelam também essa concepção de deficiência como intrínseca à criança, estabelecendo-se a demanada pelos atendimentos clínicos. Para essas crianças, o encaminhamento cumpre o papel de uma biografia não autorizada, relacionando-as à patologia ou à seqüela de que foram ou são portadoras, impedindo que se considere a identidade pessoal e social de cada uma. A pesquisa mostra que mesmo na escola especial, essas crianças estão sem escolarização. A partir da pesquisa é possível afirmar que para uma educação inclusiva é necessário estabelecer negociações não fundadas numa racionalidade cognitivo-instrumental, que acabem por conduzir ações coordenadas estrategicamente, mais sim alicerçadas por racionalidades que não excluam as interações, o estético, o ético do cotidiano escolar, possibilitando definir a deficiência como lacuna entre o sujeito e o ambiente, e a partir daí buscar ajustes educacionais.
Metodologia Referencial Teórico	Realizou categorização dialógica, através de um entre cruzamento das categorias dos diferentes grupos de sujeitos.Entrevistaram-se diretoras, supervisoras escolares, assistentes sociais, pais e crianças cujo encaminhamento foi consolidado na escola especial. realizou-se ainda Grupos Focais abordando na discussão dados coletados nas entrevistas anteriores. Os grupos contaram com a participação de profissionais da escola especial, de maneira geral, e, de forma mais específica, com profissionais da pedagogia e da psicologia. A pesquisa delineou-se por duas vias: a de crianças com história de fracasso escolar, vindas da escola regular, e a das crianças pequenas mais comprometidas, que nunca haviam freqüentado instituições escolares.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor e pais.

Teses e Dissertações

Autor	Amaral, Miria Senra de Oliveira
Título do Trabalho	Processo de inclusão em Escola Regular: estudo de caso em uma escola do Município de Itauna/MG.
Instituição	UFSC Engenharia de Produção
Ano	2002
Grau	M
Amostra	Aluno com DF
Problema Objetivo	Uso da informática promovendo a inclusão escolar
Conclusões Indicações	Há necessidade de critérios para efetivar a inclusão do ambiente mediador humano.
Metodologia Referencial Teórico	Através de diversos mecanismos de pesquisa avaliou-se quanto ao uso do computador na escola e á proposta de educação inclusiva.
Análise da Abordagem	Inclusão e informática.

Teses e Dissertações

Autor	Amorim, Janaina Speglich de
Título do Trabalho	Uma janela para todos: as mídias informatizadas na escola aberta às diferenças.
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Interação com o computador
Problema Objetivo	Almejamos conhecer o que a utilização de um software educacional, aberto à participação de todos os alunos. pode acrescentar aos demais recursos didáticos-pedagógicos de uma escola inclusiva.
Conclusões Indicações	A partir das necessidades pedagógicas dos professores que desejam promover a expressão das diferenças dos seus alunos em sala de aula e do surgimento das novas ferramentas educativas informatizadas desenvolvemos este trabalho de pesquisa. Utilizamos o software Teatro DO Computador, desenvolvido no Instituto de Computação da Unicamp. Este programa oferece um ambiente interativo e colaborativo de aprendizagem, no qual todos os seus usuários. indiscriminadamente, podem criar animações computadorizadas junto com outros colegas, expressando as mais distintas idéias e pensamentos. Acreditamos que este tipo de situação pedagógica, aberta e flexível à participação de todos os alunos. fundamentada na interatividade e na co-criação, é indispensável à exequibilidade das propostas inclusivas de educação.
Metodologia Referencial Teórico	Tivemos. como parceiras desta investigação, duas professoras da escola pública EMEF Dom Bosco, Rede Municipal de Ensino Fundamental de Valinhos/SP. Com muito entusiasmo e vontade de inovar a prática pedagógica, estas professoras compartilharam conosco um trabalho que buscou formas inovadoras de utilizar as novas mídias informatizadas na escola e favorecer situações de ensino-aprendizagem nas quais as diferenças dos aprendizes puderam ser valorizadas.
Análise da Abordagem	Inclusão e informática.

Teses e Dissertações

Autor	Anache,AA
Título do Trabalho	Discurso e pratica : a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul.
Instituição	UFMS
Ano	1991
Grau	M
Amostra	Professor de apoio
Problema Objetivo	Avaliação escola especial / sala de apoio na escola regular
Conclusões Indicações	Através da observação pode detectar-se o ambiente superadaptado e que não traz grandes benefícios pela impossibilidade da utilização constante destas tecnologias por parte dos DV.
Metodologia Referencial Teórico	Avaliou-se a instituição e suas propostas pedagógicas pautando os DV, visando seu comportamento e desenvoltura em ambientes diversos. Através de análise documental, observações e entrevistas analisou-se a instituição e os serviços por ela prestados.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Andrade, I.C.F.
Título do Trabalho	Exclusão e inclusão: discutindo o processo de integração da criança portador de Síndrome de Down na educação infantil.
Instituição	UFSC
Ano	1999
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão de aluno com NEE na escola regular.
Conclusões Indicações	Investigação do processo de integração de crianças portadora de síndrome de down nas escolas da rede municipal de Florianópolis. Contradições nos depoimentos transpareciam a construção de uma imagem da criança portadora da S.D. não localizada socialmente.
Metodologia Referencial Teórico	Entrevista com professores da rede municipal de ensino de Florianópolis.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Aranha, Maria Sallete Fabio
Título do Trabalho	A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado.
Instituição	USP Psicologia
Ano	1991
Grau	D
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Sujeito com NEE--- em interação com outros alunos
Conclusões Indicações	O estudo tem como objetivo identificar se a criança deficiente convivendo em ambiente integrado forma relações interpessoais estáveis. Não se constatou diferença qualitativa no processo de formação de relações estáveis do deficiente quando comparadas ao do não deficiente. As diferenças havidas foram de ritmo no processo de formação e de intensidade das relações. Houve indícios de que relações assimétricas mantem a dependência e a passividade do deficiente, com consequências negativas para o desenvolvimento e integração.
Metodologia Referencial Teórico	Duas turmas integradas de pré-escolares foram filmadas durante 1 ano letivo, no horário de atividade livre no parquinho, através de estudo observacional. Os dados foram tratados matematicamente com análise qualitativa da sequência interativa das parcerias estáveis formadas pelos deficientes.
Análise da Abordagem	Interação social. Acesso e permanência opinião e interação.

Teses e Dissertações

Autor	Arnais, Magali Aparecida de Oliveira
Título do Trabalho	Novas crianças na creche: o desafio da inclusão.
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Escola
Problema Objetivo	Este estudo tem como objetivos pesquisar os efeitos que a inclusão de crianças com deficiência causou na organização geral da Creche Área da Saúde da Universidade Estadual de Campinas.
Conclusões Indicações	Formação do Professor, Currículo e Ensino Superior Estudo da prática de ensino-aprendizagem na escola.
Metodologia Referencial Teórico	Utilizamos como investigação metodológica a pesquisa no/do cotidiano, não só pela oportunidade de lançar um olhar diferente sobre os mais diversos aspectos do cotidiano de uma instituição de educação infantil, mas pela possibilidade de 'mergulhar' inteiramente proporcionando uma maior interação entre pesquisador e objeto de estudo.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Arruda, Sonia Maria Chadi de Paula
Título do Trabalho	Desvelando a Ação: um estudo sobre as atividades da Vida Diária e a criança com cegueira.
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Aluno com DV
Problema Objetivo	Vida diária do DV.
Conclusões Indicações	Concede a AVD um novo enfoque que favorece não somente a ação independente e autônoma da pessoa com cegueira, como também se possibilita a extensão e ampliação de conhecimentos e sua inclusão social.
Metodologia Referencial Teórico	Tem como referencial teórico às implicações da teoria Piaget á educação.
Análise da Abordagem	Interação social.

Teses e Dissertações

Autor	Artioli, A. L.
Título do Trabalho	A integração do aluno deficiente na classe comum: a visão do professor.
Instituição	UNESP
Ano	1999
Grau	M
Amostra	Professor de escola especial e regular.
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão (integração) de aluno com NEE na escola regular. Verificar, também, se o conhecimento teórico e prático sobre a deficiência pode trazer posicionamento favorável a esse processo
Conclusões Indicações	Visão que os professores da cidade de Marília/SP têm sobre o processo de integração de alunos deficientes nas classes regulares. A integração educacional dos alunos deficientes não está sendo feita por documentos, mas pelos professores e alunos nos estabelecimentos de ensino através de iniciativas próprias com experiências isoladas.
Metodologia Referencial Teórico	Questionário aplicado em professores de classe especial, professores do ensino fundamental com classe especial e professores do ensino fundamental sem classe especial.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Baleotti, Luciana Ramos
Título do Trabalho	Experiência escolar do aluno com deficiência física no ensino comum : o ponto de vista do aluno.
Instituição	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Aluno com DF
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão de aluno com NEE na escola regular.
Conclusões Indicações	Apresentam-se obstáculos arquitetônicos no espaço escolar. Já a relação desses com alunos comuns foi satisfatória assim como a satisfação pessoal dos alunos com DF.
Metodologia Referencial Teórico	Analisou-se a resposta dos alunos com DF, ao questionário sobre sua inserção no ensino comum.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião dos alunos.

Teses e Dissertações

Autor	Ballestero-Alvarez, José Alfonso
Título do Trabalho	Multisensorialidade no ensino de desenhos a cegos.
Instituição	USP ECA
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Aluno com DV
Problema Objetivo	O acesso à arte pictórica ao cego.
Conclusões Indicações	Conclui-se que o entendimento tátil do cego é fiel e abre possibilidade da produção artística
Metodologia Referencial Teórico	Através da observação do cego analisou-se a imaginação da leitura tátil e a reprodução em suporte adaptado.
Análise da Abordagem	Análise da capacidade da pessoa com deficiência.

Teses e Dissertações

Autor	Barcellos, Gianfrancesca Cutini
Título do Trabalho	Estudo e desenvolvimento de ambiente de aprendizado colaborativo a distancia para o contexto da educação inclusiva.
Instituição	UNICAMP Ciências da Computação
Ano	2000
Grau	M
Amostra	Interação com o computador
Problema Objetivo	Uso da informática promovendo a inclusão escolar
Conclusões Indicações	Os resultados concretizados encorajam a prosseguir nesta linha buscando novas funcionalidades que permite ao estudante além da comunicação facilitada para a construção de atividades colaborativas para o cumprimento da meta estabelecida para o grupo.
Metodologia Referencial Teórico	O estudo do desing de interfaces de ambientes que permitem a colaboração síncrona e distancia entre estudantes, através da internet seguindo princípios que regem a interação humana entre computador e educação inclusiva.
Análise da Abordagem	Inclusão e informática.

Teses e Dissertações

Autor	Bastos, Marise Bartolozzi
Título do Trabalho	Inclusão Escolar: Um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise.
Instituição	USP Psicologia
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Professor de escola especial
Problema Objetivo	Atuação junto a professor de aluno com DGD a partir da escuta psicanalítica.
Conclusões Indicações	A pesquisa demonstrou que é possível um trabalho com os professores, através da escuta psicanalista e intervenções específicas. Propiciando novas formas de ensino e aprendizagem para os alunos especiais.
Metodologia Referencial Teórico	Através de pesquisa teórica: histórico da educação inclusiva, a psicanálise, inclusão escolar e os impasses vividos pelo professor.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Batista, Marcus Welby
Título do Trabalho	Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros.
Instituição	UF Espírito Santo
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Aluno com DM
Problema Objetivo	Sujeito com NEE--- em interação com outros alunos
Conclusões Indicações	Notou-se a necessidade de melhor estruturar o processo de inclusão e a modificação curricular com efetiva participação dos pais.
Metodologia Referencial Teórico	Através de teste sociométrico analisou-se a interação de alunos com DM e seus colegas.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião e interação.

Teses e Dissertações

Autor	Beraldo, P.B
Título do Trabalho	As percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino. S.Carlos.
Instituição	UFSC
Ano	1999
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Concepção e atitude de professores sobre a educação inclusiva/ o aluno com NEE.
Conclusões Indicações	Revelou que a metade dos professores entrevistados encarou sem problemas o aluno com D.M. e as que demonstraram dificuldade alegaram insegurança, falta de preparo e especialização e a falta de um acompanhamento psicológico.
Metodologia Referencial Teórico	Entrevista com dez professores do ensino regular de cidade de São Paulo.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Bergo, Maria Stela de Araujo Albuquerque
Título do Trabalho	Um estudo sobre a educação especial em Sergipe.
Instituição	USP Educação
Ano	2000
Grau	D
Amostra	Professores de escola regular com aluno com NEE Familiares
Problema Objetivo	Percepção de professor sobre o aluno com deficiência. Análise da percepção das professoras na avaliação dos alunos com deficiência em comparação com a dos pais e de diagnósticos de especialistas.
Conclusões Indicações	O trabalho apresenta considerações sobre a importância da participação da Universidade em projetos de extensão e pesquisa na área de educação especial. Faz uma análise das diversas áreas das deficiências. Apresenta as implicações da proposta de educação inclusiva e pontua alguns aspectos que podem ser favoráveis para alguns deficientes e não para outros. Faz proposta de extensão de estágio supervisionado por professores que estabeleçam projetos de atuação interdisciplinares nos quais estagiários e especialistas atuam nas escolas, para dar sugestões de mudança. Ressalta o trabalho e importância do Centro de Referência em Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe que modificou seu funcionamento, realizando avaliações e orientações aos professores com equipes itinerantes junto às escolas.
Metodologia Referencial Teórico	Através de pesquisas que avaliam os aspectos relevantes pelos quais os professores avaliam seus alunos.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Boselli, Luiz Roberto Vasconcellos
Título do Trabalho	A opinião de pais sobre o ensino inclusivo de alunos deficientes.
Instituição	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho Educação
Ano	2001
Grau	D
Amostra	Familiares
Problema Objetivo	Concepção de pais sobre a educação inclusiva. Concepção pais sobre a inclusão e o grau de atitude favorável ou desfavorável deles acerca da transferência de alunos com necessidades educacionais especiais de classes especiais para classes comuns
Conclusões Indicações	De acordo com a concepção dos entrevistados, os benefícios que a inserção em classes comuns proporciona aos alunos com necessidade especiais melhoras no desempenho escolar e na vivencia social. Mostrou também que não basta colocar o aluno com necessidades especiais em classe comum sem que, paralelamente, se inicie um processo de mudança que gere uma cultura de inclusão que possa propiciar a produção e a manutenção da escola inclusiva.
Metodologia Referencial Teórico	Através de entrevistas com pais, avós e mães de portadores de necessidades especiais incluídos na escola regular. Estudo das leis e diretrizes tomadas desde o final do século XX.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião dos pais.

Teses e Dissertações

Autor	Bruno , M.M.G.
Título do Trabalho	O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos pais, alunos e professores.
Instituição	UCDB
Ano	1999
Grau	M
Amostra	Familiares Professor de escola especial Aluno com DV
Problema Objetivo	Análise da inclusão (integração) de aluno com NEE na escola regular.
Conclusões Indicações	Revelou que o conceito de integração evolui sócio-culturalmente de acordo com as transformações de valores, concepções e representações que a deficiência adquiriu em diferentes momentos históricos. Entretanto a escola homogênea, padronizada, sem espaço para conviver com a diversidade de, oferecer resistência para uma transformação.
Metodologia Referencial Teórico	Análise do discurso dos participantes. Escuta de pais e professores de alunos com D.V. integrados ou incluídos em diferentes níveis de ensino nos municípios do Rio de Janeiro/RJ, Campo Grande/MS, São Luís do Maranhão/MA e São Paulo/SP.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor e pais.

Teses e Dissertações

Autor	Bueno, J.G.S
Título do Trabalho	Educação especial brasileira: a integração / segregação do aluno diferente.
Instituição	PUC SP
Ano	1991
Grau	D
Amostra	Bibliografia Documentos
Problema Objetivo	Política educação Inclusiva. Estudar a educação especial brasileira, sob a perspectiva de que ao lado da ampliação das oportunidades destas crianças caminha o processo de segregação e integração.
Conclusões Indicações	Para o autor, a escola especial ajudou a reforçar a noção de que a referência à deficiência é a única fonte de conhecimento necessária para explicar as dificuldades enfrentadas pelo deficientes. O trabalho destacou o descompromisso das políticas públicas propostas para a área nas últimas décadas, e a concentração das ações e recursos junto às instituições assistenciais privadas.
Metodologia Referencial Teórico	Estudo documental e bibliográfico.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência política.

Teses e Dissertações

Autor	Camelo, Ana Íris Fernandes
Título do Trabalho	Educação inclusiva: uma visão sobre as necessidades dos docentes.
Instituição	UFRGN Educação
Ano	1999
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Análise da formação do professor. Avaliação da inclusão conhecer e analisar a natureza das dificuldades enfrentadas pelo professor diante da inclusão de alunos com NEE
Conclusões Indicações	Notou-se a carência de preparação na formação dos educadores, muitas barreiras arquitetônicas e a ausência de materiais diversos para atividades. Para que o aprendizado destas crianças seja efetivado é necessário a participação da família.
Metodologia Referencial Teórico	Através de questionário sobre questões da inclusão escolar e formação do professor foi feita uma avaliação da formação, dos materiais e do ambiente para a inclusão escolar.
Análise da Abordagem	Formação do professor

Teses e Dissertações

Autor	Campos, Susie de Araujo
Título do Trabalho	O desenho e a linguagem logo: promovendo o desenvolvimento de processos criativos
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	2000
Grau	M
Amostra	Aluno sem NEE
Problema Objetivo	A deficiência física e mental. Estudo sobre a natureza de diferentes tipos de deficiência, seus aspectos sociais e políticos e suas implicações na prática educacional.
Conclusões Indicações	Verificamos as vantagens do design sobre os processo habituais de resolução de problemas; na manutenção da motivação da criança ao programar para desenhar; na ampliação dos significados do desenho; na interação entre os dois sistemas representacionais gráficos e computacional, envolvidos na produção do desenho.
Metodologia Referencial Teórico	Com o objetivo de estudar gráfica em LOGO, trabalhamos com crianças de 8 a 13 anos, das séries iniciais do ensino público fundamental, a partir de uma abordagem de design.
Análise da Abordagem	Inclusão e informática.

Teses e Dissertações

Autor	Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho
Título do Trabalho	Avaliação do rendimento acadêmico.
Instituição	UFSC Educação Especial
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Aluno com NEE
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão de aluno com NEE na escola regular.
Conclusões Indicações	O processo de inclusão em classes comuns é uma medida viável para os alunos, embora os resultados dos alunos com NEE ainda seja insatisfatório visa-se a comparação de rendimentos entre a diversidade dos alunos.
Metodologia Referencial Teórico	Através de programas educacionais mapeou a necessidade especial e seu processo até a superação.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião dos alunos.

Teses e Dissertações

Autor	Carlino, Eliana Prado
Título do Trabalho	As necessidades educativas especiais e as necessidades formativas
Instituição	Universidade Metodista de Piracicaba Educação
Ano	2000
Grau	M
Amostra	Alunos do magistério
Problema Objetivo	Concepções e conhecimentos sobre a inclusão entre as futuras professoras, alunas do CEFAM no interior de SP
Conclusões Indicações	Demonstra que o ensino que os entrevistados tem recebido, não está propiciando conhecimentos e reflexões sobre as necessidades educativas especiais. Deve-se captar recursos humanos para possibilitar a construção de novas posturas sobre a inclusão escolar.
Metodologia Referencial Teórico	Realização de entrevistas com alunos do curso do CEFAM, ligadas a matéria de psicologia em educação utilizando uma abordagem histórico cultural.
Análise da Abordagem	Formação do professor

Teses e Dissertações

Autor	Carneiro, M.S.C.
Título do Trabalho	Alunos considerados portadores de NEE em classes comuns: Avaliação do rendimento acadêmico.
Instituição	UFSC
Ano	1996
Grau	M
Amostra	Aluno com D Múltipla
Problema Objetivo	Sujeito com NEE na construção do conhecimento.
Conclusões Indicações	Recuperou a trajetória escolar de um aluno com história de deficiência motora e mental, que, havia três anos, tentava se inserir no ensino regular da cidade de Florianópolis. O conteúdo das mediações que os educadores fizeram ao longo da trajetória escolar do sujeito foi sempre o da dependência, embora o discurso fosse de autonomia. Revelou que a escola não estava preparada para lidar com a diversidade nela presente, mesmo antes da entrada dos alunos considerados especiais.
Metodologia Referencial Teórico	Observação em sala de aula, entrevistas e análise de documentos nas instituições escolares.
Análise da Abordagem	Ensino e prática.

Teses e Dissertações

Autor	Carneiro, Rogéria da Cruz Alves
Título do Trabalho	Formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva.
Instituição	UERJ Educação
Ano	1999
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Análise da formação do professor.
Conclusões Indicações	Formação continuada do professor a partir do que eles acham necessário para a inclusão. Através de relatos das professoras detectou-se o tipo de formação que efetivasse a educação dos alunos com a deficiência. Os relatos apontaram para a importância de se repensar a formação dos professores, no sentido de atendê-los nas suas necessidades. Os dados revelaram a necessidade de uma formação, que tenha como ponto de partida a análise reflexiva da prática cotidiana, indicando que a formação em serviço pode representar um dos caminhos para que a integração/inclusão de efetiva com sucesso. É certamente uma contribuição para o aprimoramento de projetos voltados para a formação em serviço.
Metodologia Referencial Teórico	abordagem qualitativa de pesquisa, na forma de um estudo exploratório, sendo que na coleta de dados apoiou-se nos recursos da entrevista semi-estruturada. O universo da pesquisa se constituiu de 20 professoras que atuam em turmas de pré-escolar à 4ª série do ensino fundamental, na rede regular de ensino de Juiz de Fora - MG, nas quais encontrava-se inseridos alunos com deficiência. Os relatos das próprias professoras, os conhecimentos e o tipo de formação que elas consideravam necessários para que o processo de integração/inclusivo de alunos com deficiência, nas classes regulares de ensino se efetive, de fato, com qualidade.
Análise da Abordagem	Formação do professor

Teses e Dissertações

Autor	Carvalho, Jose Oscar Fontanini de
Título do Trabalho	Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual á educação a distancia
Instituição	UNICAMP Faculdade Engenharia Computação
Ano	2001
Grau	D
Amostra	Aluno com DV
Problema Objetivo	Uso da informática promovendo a inclusão escolar.
Conclusões Indicações	Desenvolvidos estudos de caso para demonstra a validade das soluções tecnológicas apresentadas e é sugerido um processo automatizado de transição de textos do sistema Braille para a acessibilidade do deficiente visual a informação, sempre sob a ótica da interação humano-computador. São apresentadas 37 soluções tecnológicas de acesso a informação voltada para os deficientes visuais.
Metodologia Referencial Teórico	Levanta-se dados sobre a deficiência e defende-se a Educação a distancia para deficiente visual. São levantados também aspectos tecnológicos.
Análise da Abordagem	Inclusão e informática.

Teses e Dissertações

Autor	Carvalho, L.A.R.
Título do Trabalho	A proposta educacional das APAES.
Instituição	UNIMEP
Ano	1985
Grau	M
Amostra	Familiars Escola Especial
Problema Objetivo	Avaliação escola especial/sala de apoio na escola regular.
Conclusões Indicações	Avaliou-se os objetivos das APAES em integrar os excepcionais na comunidade no município do RJ. Constatou-se que as APAES procuram efetivar o processo de inclusão ao instruir e ao fornecer recursos para sanar ou diminuir os problemas do excepcional.
Metodologia Referencial Teórico	Através de análise especulativa procurou-se saber sobre o papel das APAES no processo de inclusão.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor e pais.

Teses e Dissertações

Autor	Carvalho, M.B.W.B.
Título do Trabalho	Integração do aluno de classe especial – área de deficiência mental: as oportunidades oferecidas pela escola pública de 1º grau em São Luis do Maranhão.
Instituição	UERJ
Ano	1998
Grau	M
Amostra	Aluno com DM
Problema Objetivo	Verificar o nível de integração nas escolas que têm classe especial para deficientes mentais.
Conclusões Indicações	Integração dos alunos com deficiência mental em escolas do ensino fundamental do município de São Luis do Maranhão, matriculados em classe especial.
Metodologia Referencial Teórico	Análise das oportunidades de integração criadas pelas escolas.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência escola / classe especial.

Teses e Dissertações

Autor	Carvalho, Rosa Maria
Título do Trabalho	A inserção de criança com paralisia cerebral no ensino regular: Um estudo realizado em Juiz de Fora. MG
Instituição	UFJF Educação
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Aluno com DF
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão de aluno com NEE na escola regular.
Conclusões Indicações	Avaliação da inclusão de 2 crianças com PC na escola regular do município de JF, na 1ª. e 2ª série do ensino fundamental. A partir da inserção escolar, amplia-se o convívio social destas crianças conseqüentemente são observadas algumas mudanças positivas do comportamento motor. E a reestruturação dos estudos ligados a atividades escolares onde existe a participação efetiva das crianças com paralisia cerebral.
Metodologia Referencial Teórico	Através da investigação das relações entre linguagem, cultura e cognição
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião dos alunos.

Teses e Dissertações

Autor	Castro, Adriano Monteiro de
Título do Trabalho	A prática pedagógica dos professores de ciências e a inclusão dos alunos com deficiência visual na escola pública.
Instituição	USP Educação
Ano	2002
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Análise escola e prática pedagógica.
Conclusões Indicações	Análise da prática pedagógica de professor de ciência na inclusão com aluno com DV. Notou-se o despreparo dos professores de ciência para atendimento inclusivo e a necessidade da adaptação curricular.
Metodologia Referencial Teórico	Através de entrevista houve análise de conteúdo da prática psicopedagógica.
Análise da Abordagem	Ensino e prática.

Teses e Dissertações

Autor	Castro, Maria Antonieta Brito
Título do Trabalho	Inclusão Escolar das intenções á prática : Um estudo da implantação da proposta do ensino especial da rede Municipal de Natal /RN
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	1997
Grau	M
Amostra	Pesquisadores do Subcoordenadoria de Orientação Pedagógica e Educacional SOPE
Problema Objetivo	Avaliação da proposta de escola inclusiva. Avaliação implantação atuação no ensino especial no apoio a escola regular da rede municipal de Natal
Conclusões Indicações	O objetivo consiste em discutir o percurso e os percalços que conduzem das intenções à prática escolar da proposta de ensino especial. A proposta se constitui num avanço no meio educacional de Natal. Todavia a sua implantação e expansão estão evidenciando a gravidade da situação das escolas da rede de ensino municipal, face as dificuldades encontradas pelos educadores na operacionalização da proposta, principalmente pela falta de capacitação docente e acompanhamento por parte do SOPE. A dificuldade das professoras não estão no trabalho pedagógico com os alunos com deficiência, mas com todos eles diante das mudanças da prática escolar exigidas pelos objetivos da proposta. O sucesso da proposta implica em grandes mudanças derivadas da fusão dos sistemas de ensino, o regular e o especial, e que visa criar as condições necessárias para que a escola se torne especial para todos os alunos e não apenas para aqueles com deficiência
Metodologia Referencial Teórico	Através de investigação analisou-se a condição de atuação das professoras na proposta de inclusão escolar.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Chacon, Miguel Cláudio M.
Título do Trabalho	A interação social do deficiente mental: um processo que se inicia na/pela família.
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	1995
Grau	M
Amostra	Familiares
Problema Objetivo	Interação mãe e filho com DM.
Conclusões Indicações	O trabalho analisa a integração social do deficiente mental enquanto processo que se inicia na/pela família. Conclui-se que as mães buscam identificar as causas com base nos fatores biológicos, possuem pouca informação sobre a deficiência e tem diferentes expectativas e formas de agir e avaliar o filho. As mães enfrentam conflitos na relação com profissionais especializados.
Metodologia Referencial Teórico	A técnica utilizada foi a entrevista semi-estruturada. Foram entrevistadas 112 mães de crianças com deficiência mental. Os dados foram organizados em 9 categorias.
Análise da Abordagem	Interação social.

Teses e Dissertações

Autor	Chakur, Silvana Saraiva
Título do Trabalho	Interações e construção do conhecimento no deficiente mental: Um estudo na pré-escola regular.
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	1994
Grau	M
Amostra	Sala de aula
Problema Objetivo	Sujeito com NEE, em interação com outros alunos.
Conclusões Indicações	Analisada as relações interpessoais estabelecidas entre uma criança considerada deficiente mental e seus colegas de uma classe pré-escolar de ensino regular. Discuti-se a inserção do deficiente na prática social da escolaridade, dando-se destaque as contradições inerentes às relações humanas, ao mesmo tempo em que se prioriza o papel do outro como mediador do processo.
Metodologia Referencial Teórico	A partir de conceitos de Vygotsk, ancorada em uma perspectiva sócio-interacionista de desenvolvimento e aprendizagem. Realizou-se uma investigação das relações interpessoais de uma criança considerada deficiente mental com seus colegas de uma classe e de pré-escola regular.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião e interação.

Teses e Dissertações

Autor	Chaluh, Laura Noemi
Título do Trabalho	Ensino para a diversidade: o projeto pedagógico das escolas judias de Buenos Aires, Argentina, 1997.
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	2002
Grau	M
Amostra	Bibliografia Documentos
Problema Objetivo	Avaliação da proposta de escola inclusiva.
Conclusões Indicações	Compreender e analisar o projeto pedagógico alternativo “Ensino para a Diversidade” implementado em duas escolas particulares judias de nível primário que enfatiza o respeito pelas diferenças. Quer resgatar o sentido da diversidade cultural em escolas argentinas desde a chegada dos imigrantes. Conhecer o projeto originado em Israel até a implementação na Argentina. O interesse de compreender este projeto pedagógico está na crença de que a educação deve ser um bem a que todos devem ter acesso, mostrando este projeto com a idéia de que possa servir para a emancipação de todos os cidadãos, sem exclusividade de grupos.
Metodologia Referencial Teórico	Análise da história do Projeto Pedagógico alternativo "Ensino para a Diversidade", que foi implementado em nove escolas judias, integrais e particulares, em Buenos Aires, Argentina.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Claser, Edna Aparecida
Título do Trabalho	Projeto de educação inclusiva. Proposta de educação na diversidade.
Instituição	UFSC Engenharia de Produção
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Documentos
Problema Objetivo	Avaliação da proposta de escola inclusiva.
Conclusões Indicações	Avaliação da proposta de inclusão no Paraná. Observação de avanços, mas ainda uma necessidade de evolução na formação e capacitação dos profissionais da educação.
Metodologia Referencial Teórico	Análise de documentos governamentais, legislação.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Cordeiro, Celso Alberto da Cunha
Título do Trabalho	A educação física frente á exclusão do aluno cego.
Instituição	USP Educação
Ano	2003
Grau	D
Amostra	Professor de escola regular com aluno com DV
Problema Objetivo	Concepção e atitude de professores sobre a educação inclusiva/ o aluno com DV.
Conclusões Indicações	Sugere que os alunos passem a freqüentar de forma efetiva as aulas de educação física em escolas de ensino regular, reconhecendo entretanto, importância manutenção do seu oferecimento em instituições especializados, e também propiciar elementos necessários aos professores atuantes e em formação universitária para que possam contribuir na formação educacional de alunos cegos.
Metodologia Referencial Teórico	Através da análise das relações sócio-político-educacionais dos alunos cegos com a escola do ensino regular.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Correa, M.A.M
Título do Trabalho	De rótulos, carimbos e crianças nada especiais.
Instituição	UNICAMP
Ano	1990
Grau	M
Amostra	Aluno com DM
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão (integração) de aluno com NEE na escola regular.
Conclusões Indicações	Acompanhou por dois anos alunos com DM, que foram transferidos de escolas especiais para escolas regulares. Percebeu a enorme dificuldade de reintegrar os alunos rotulados e marginalizados no percurso rotulação / classe especial volta á classe regular : além disso, não havia evidências claras quanto á condição de portadores de deficiência mental dos alunos.
Metodologia Referencial Teórico	Acompanhamento de alunos deficientes mentais em escolas regulares vindos de escolas especiais.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião dos alunos.

Teses e Dissertações

Autor	Corrêa, Rosa Maria
Título do Trabalho	Possibilidades e Limites do construtivismo na compreensão do não – aprender: análise das dificuldades na aprendizagem de conhecimentos.
Instituição	UFMG Educação
Ano	2000
Grau	M
Amostra	Bibliografia
Problema Objetivo	Concepção de aprendizagem mudança de olhar sobre o processo.
Conclusões Indicações	Apresenta e discute a evolução da compreensão do fracasso escolar a partir de diferentes concepções teóricas. Propõe entender o fenômeno do não – aprender, como parte do processo de aprendizagem e distinto do fracasso escolar. Conclui que a questão de identificar os obstáculos no processo de aprendizagem e percebe-los como parte integrante desse processo parece ser socialmente relevante e pedagogicamente promissora na educação escolar e na formação de professores.
Metodologia Referencial Teórico	Discussão teórica de casos relatados na literatura a luz do construtivismo.
Análise da Abordagem	Fundamentos teóricos para prática inclusiva.

Teses e Dissertações

Autor	Costa, Maria Lúcia Gurgel da
Título do Trabalho	Benefícios e entraves da inclusão escolar e social de crianças com dificuldades no processo da construção da linguagem.
Instituição	USP Educação
Ano	2002
Grau	D
Amostra	Aluno com NEE (não especificada)
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão (integração) de alunos com NEE na escola regular.
Conclusões Indicações	A inserção de alunos comuns em meio aos com NEE é algo possível e esse fato se efetiva através de metodologias e praticas de ensinos diversificados.
Metodologia Referencial Teórico	Analisa-se os entraves e benefícios da inclusão escolar de crianças com dificuldades na linguagem.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião dos alunos.

Teses e Dissertações

Autor	Cruz, G.C.
Título do Trabalho	Classe especial e classe regular no contexto da educação física: segregar ou integrar?
Instituição	UERJ
Ano	1996
Grau	M
Amostra	Aluno com NEE (não especificada)
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão de aluno com NEE na escola regular.
Conclusões Indicações	Observar e avaliar os comportamentos motor e interacional de alunos especiais em sala de aula, em condições segregadas e integradas. Desempenho motor dos alunos com deficiência foi na média consideravelmente superior nas aulas em conjunto do que em situação segregada. Quanto ao comportamento interativo os sujeitos interagiram com os alunos das classes regulares um número de vezes maior do que com seus colegas deficientes e tiveram um percentual de iniciativas bem superior ao de respostas a tais iniciativas.
Metodologia Referencial Teórico	Observação, avaliação e comparação em condições segregadas e integradas.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião dos alunos.

Teses e Dissertações

Autor	Damião, Carlos Roberto Torres
Título do Trabalho	Educação especial: visão de professores e psicólogos.
Instituição	PUC Campinas
Ano	2000
Grau	M
Amostra	Professor de escola especial
Problema Objetivo	Avaliação Educação Especial.
Conclusões Indicações	Concepção de professores e psicólogos sobre educação especial e a inclusão (entendida como integração). A E.E ocorre em espaços segregados como forma de integração. Os professores classificam o apoio familiar, a falta de capacitação profissional como complicadores de suas funções. Os psicólogos indicam o excesso de demanda e a desatualização dos sistemas de saúde como fatores que dificultam a sua atuação.
Metodologia Referencial Teórico	Entrevistas com professores do ensino fundamental da educação especial e psicólogo com base em conhecimentos do desenvolvimento humano, comportamento e funcionamento mental.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência escola / classe especial.

Teses e Dissertações

Autor	Deggeroni, Catarina Alici A.L.
Título do Trabalho	Como a Geografia pode auxiliar os alunos com necessidades visuais, na construção de sua integração escolar.
Instituição	UFRGS Geografia
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Aluno com DV
Problema Objetivo	Proposta de prática para uma escola inclusiva.
Conclusões Indicações	Proposta de práticas de geografia com recursos pedagógicos especiais.Propõe alguns indicativos para a construção dialógica de metodologias que promovem a inclusão escolar.
Metodologia Referencial Teórico	Relatos e avaliação das praticas pedagógicas.
Análise da Abordagem	Ensino e prática.

Teses e Dissertações

Autor	Diniz, Margareth
Título do Trabalho	O método clínico na investigação da relação com o saber de quem ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer
Instituição	UFMG Educação
Ano	2005
Grau	D
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	o método clínico na investigação da relação com o saber de sujeitos professores e professoras da Rede Municipal de Ensino, bem como sobre a minha própria relação com o saber como pesquisadora e formadora.
Conclusões Indicações	<p>Ao realizar essa pesquisa evidenciou-se uma tensão entre saber e conhecer, termos que embora próximos, não são coincidentes. Essa tensão também se estende à relação entre objetividade e subjetividade. Como e por que isso acontece? Ao narrar o processo de construção da tese pretendo evidenciar que a relação com o saber tanto da pesquisadora quanto das professoras e professores investigados é permeada por elementos inconscientes fantasmáticos, que não devem ser desprezados, ao se realizar uma pesquisa científica ou a formação docente. O que pretendo enunciar é que um conhecimento produzido é sempre perpassado por fantasias de ordem inconsciente. Ainda que seja complexo, para contar com estes elementos tanto no ato de investigar, quanto na tarefa de ensinar, é necessário buscar operadores que nos permitam lidar com eles, pois, a produção de conhecimentos não se faz sem eles. O desvendamento das fantasias enriquece a produção de conhecimento, ao invés de empobrecê-lo. Esse entendimento favorece ações como a formação docente, principalmente quando se considera a formação de professores e professoras para lidarem com a diversidade. Saber, ainda que parcialmente, dessas fantasias, pode aproximar o sujeito da objetividade, condição essencial para a produção de conhecimento científico, tanto na academia, pelos/as pesquisadores/as, quanto na escola, pelos/as professores/as. Além disso, quebra-se o ideal de que o conhecimento é total, universal, e muitos outros ideais!!!</p>
Metodologia Referencial Teórico	Metodo clínico
Análise da Abordagem	Formação do professor

Teses e Dissertações

Autor	Duarte, G.M.
Título do Trabalho	Interação social entre um criança portadora de deficiência auditiva e seus parceiros normais em ambiente natural de sala de aula: um estudo descritivo.
Instituição	UFSC
Ano	1990
Grau	M
Amostra	Aluno com DA
Problema Objetivo	Sujeito com NEE, em interação com outros alunos.
Conclusões Indicações	Descrever os padrões interativos entre uma criança com D.A., seus parceiros ouvintes e a professora. A criança surda interage mais frequentemente com seus colegas através de respostas simples, compostas de um só tipo de comportamento. Com a professora a interação foi menor com dois ou mais tipos de respostas (gestual, verbal, vocal, etc.).
Metodologia Referencial Teórico	Observação em sala de aula.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião e interação.

Teses e Dissertações

Autor	Faleiros, M.H.S
Título do Trabalho	A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas.
Instituição	UFSC
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão (integração) de alunos com NEE na escola regular.
Conclusões Indicações	Estudou estes alunos durante um ano, eles estavam na escola regulares e privadas na cidade de Londrina / Paraná. Inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas. Mostrou uma concordância parcial sobre a inserção do aluno deficiente mental no ensino regular, não houve orientação para esta inclusão, não houve alteração no funcionamento da escola para receber tais alunos.
Metodologia Referencial Teórico	Realização de entrevistas com as professoras do ensino regular e a análise documental das produções de língua Portuguesa e Matemática.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Felga, H.
Título do Trabalho	Escola Especial: uma falácia.
Instituição	UERJ
Ano	1992
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE Familiares Aluno com DM Especialistas
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão (integração) de alunos com NEE na escola regular.
Conclusões Indicações	Verificar a concepção existente sobre o aluno de classe especial para deficientes mentais e as condições para sua integração na classe regular. Os especialistas apontaram a pobreza como fonte principal das dificuldades de aprendizagem e seria importante o acompanhamento do aluno egresso da classe especial e o preparo adequado dos professores. Os professores reclamaram da falta de conhecimento prévio sobre os alunos encaminhados. Os pais não apresentaram oposição às escolas e se queixaram da falta de apoio da escola aos alunos. Quanto aos alunos, a autora não percebeu como incapazes em suas vivências e experiências de vida, bastante diversas daquelas valorizadas na escola.
Metodologia Referencial Teórico	Análise de entrevistas com professores de classes especiais e comuns, especialistas de três escolas estaduais, agentes educacionais e pais de alunos considerados deficientes mentais do município do Rio de Janeiro.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor, pais, alunos e especialistas.

Teses e Dissertações

Autor	Fernandes, Edicléa Mascarenhas
Título do Trabalho	Estudo descritivo da aplicação do paradigma da associação americana de retardo mental na comunidade de Barro Branco.
Instituição	Fundação Osvaldo Cruz Saúde da Mulher e da Criança
Ano	2000
Grau	D
Amostra	Aluno com DM
Problema Objetivo	Proposição de conceitos para pensar uma escola inclusiva.
Conclusões Indicações	Investigação do Modelo da Associação Americana de Retardo Mental para aplicá-lo na saúde para o paradigma da educação inclusiva. Identifica o modelo da associação americana de retardo mental possuidor das características metodológicas para estudo. É eixo suplementar para o paradigma da educação inclusiva.
Metodologia Referencial Teórico	Através de um estudo de caso com quatro portadores de deficiência. Através de um modelo multidimensional.
Análise da Abordagem	Fundamentos teóricos para prática inclusiva.

Teses e Dissertações

Autor	Ferreira, M.C.C
Título do Trabalho	A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental
Instituição	UNICAMP
Ano	1994
Grau	D
Amostra	Familiars Escola especial
Problema Objetivo	Avaliação da educação especial. Avaliou-se o conjunto das experiências escolares propostas e atividades oferecidas aos alunos com DM com base na fundamentação teórica que as fundamentavam e de como relacionavam ao desenvolvimento do educando.
Conclusões Indicações	Os resultados apontaram para um cumprimento rígido dos planos de objetivos, valorizando um ensino altamente individualizado e restrito a um conjunto bastante limitado e repetitivo de atividades. Mostraram também que professoras, mães e técnicos valorizavam menos as possibilidades de transmissão do conhecimento e formação cultural proporcionados pela escola, priorizando os esforços para a superação de deficits ou remediação de competências malformadas. As atividades consideradas relevantes foram avaliadas, pela autora, como trabalhadas numa perspectiva funcionalista e sem significado pessoal para os alunos.
Metodologia Referencial Teórico	Através de entrevistas, observações e relatórios semanais analisou o desenvolvimento dos educandos a partir das propostas elaboradas. Foram envolvidas 10 classes da escola durante 10 semanas procurando detectar os motivos que levavam à seleção de determinadas ações dirigidas aos alunos.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência escola / classe especial. Ensino e prática.

Teses e Dissertações

Autor	Ferreira, Eliana Lucia
Título do Trabalho	Corpo-movimento-deficiência: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação
Instituição	UNICAMP Educação Física
Ano	2003
Grau	D
Amostra	Bailarinos e coreógrafos renomados de diversos grupos de dança do país.
Problema Objetivo	Formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação
Conclusões Indicações	Observamos que a dança permite o exercício da cidadania, sendo a dança um lugar em que o dançarino deficiente se subjetiva, se identifica. Têm-se aí uma tentativa de superação da ética individual posta pela dança para uma ética mais solidária. Lança-se esta pesquisa como sinalização das contribuições que a dança em cadeira de rodas proporciona à pessoa com deficiência física e, em retorno contribui para melhor compreensão do que é a própria dança.
Metodologia Referencial Teórico	Registro em vídeo dos discursos mostrados nas coreografias. Entrevista com professores renomados de dança.
Análise da Abordagem	Inclusão pela arte.

Teses e Dissertações

Autor	Ferreira, J.R.
Título do Trabalho	A construção escolar da deficiência mental.
Instituição	UNICAMP
Ano	1989
Grau	D
Amostra	Documentos
Problema Objetivo	Política de educação inclusiva.
Conclusões Indicações	Analisa a educação escolar dos alunos deficientes mentais, destacando as classes especiais de escolas públicas a partir da década de 1970. Buscou recuperar parte da história recente da constituição desses serviços especializados, desde os critérios de classificação dos alunos elegíveis para educação especial, até as bases para estruturação dos apoios especializados. O autor entendeu que as tendências observadas indicariam um processo crescente de segregação, e não, de integração de alunos portadores de deficiência, com a área de educação especial, observando problemas do cotidiano da escola não decorrentes de necessidades educativas especiais do alunado.
Metodologia Referencial Teórico	Análise de documentos legais, textos referentes a políticas públicas nacionais.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência política.

Teses e Dissertações

Autor	Ferreira, Maria Elisa Caputo
Título do Trabalho	O Enigma da Inclusão: das intenções às práticas Pedagógicas
Instituição	USP Educação
Ano	2002
Grau	D
Amostra	Escola
Problema Objetivo	Proposição de conceitos para pensar uma escola inclusiva. Tecer uma rede, utilizando teorias e vivências com o propósito de formular conhecimento a respeito da inclusão escolar.
Conclusões Indicações	Verificou os procedimentos adotados, adaptados ou transformados pelo CAIC ao buscar inserir alunos com deficiência no ensino regular. Só a partir de uma nova visão paradigmática de educação, de escola, de currículo, de sujeito, pode-se pensar em promover um debate sobre educação de qualidade para todos. Educação inclusiva não é missão impossível mas desafio superável. “Querer pensar e fazer uma escola que inspire a troca entre os alunos, confronte formas desiguais de pensamento e de estilo de vida, busque metodologias interativas e faça do reconhecimento das diversidades estratégias para uma nova aprendizagem, voltada para o educando, enfim, uma escola que reconheça as diferenças e, respeitando-as, com elas conviva.”
Metodologia Referencial Teórico	Pesquisa no/do cotidiano Qualitativa
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Florence, Rachel Barbosa Poltronieri
Título do Trabalho	A Educação Física na Rede Municipal de São João da Boa Vista-SP e o portador de Necessidades Especiais: do direito ao alcance.
Instituição	UNICAMP Educação Física
Ano	2002
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Análise da escola e prática pedagógica inclusiva. Avaliação educação física na rede publica do município de São Jose da Boa Vista - SP e o portador de necessidade especiais
Conclusões Indicações	Considerar a diversidade presente entre os alunos nas instituições escolares requer procedimentos que nos remetem à flexibilidade e dinamismo nos currículos, compromisso e responsabilidade dos professores, cooperação dos pais e apoio da comunidade de forma a atender efetivamente aos alunos com necessidades educacionais especiais.
Metodologia Referencial Teórico	Pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso, com realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores de educação física que atuam junto a alunos com necessidades especiais em na rede regular.
Análise da Abordagem	Ensino e currículo.

Teses e Dissertações

Autor	Franco Neto, Cristiana Pessoa Buarque
Título do Trabalho	Escolarização de crianças com mielomenigocele: a inclusão como proposta
Instituição	Fundação Osvaldo Cruz Saúde da Mulher e da Criança
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Familiares
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão de aluno com NEE na escola regular. Avaliação da inclusão em escolas regulares, acesso de alunos com mielomenigocele atendidas no Instituto Fernandes Figueira. Sugere modificações para aumentar a adesão a escolarização.
Conclusões Indicações	Manter a criança na escola se revelou um grande problema para a maior parte dos responsáveis. Soluções encontradas por grande parte das famílias e das escolas possibilitaram a integração das crianças nas escolas, mas a verdadeira inclusão mostrou-se distante da realidade estudada.
Metodologia Referencial Teórico	Pesquisa quantitativa, descritiva -reflexiva e qualitativa
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião dos pais.

Teses e Dissertações

Autor	Fugagnoli, Sônia Regina Santos de Lucca
Título do Trabalho	A trajetória Escolar de crianças com indicação de dificuldades em aprendizagem.
Instituição	Universidade São Francisco Educação
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Aluno com Dif Apred
Problema Objetivo	Sujeito com NEE na construção do conhecimento. Objetivo analisar a trajetória escolar de crianças que passaram por um Centro de Detecção de problemas relacionados ao desempenho escolar na cidade de Limeira.
Conclusões Indicações	Análise da trajetória de crianças que passaram por um centro de detecção de problemas relacionados ao desempenho escolar. Constatou-se através de registros da Diretoria de Ensino, que 133 tiveram trajetória escolar diferente: satisfatória em 1995, 8 meninas e 20 meninos; em 1996, 25 meninas e 34 meninos e insatisfatória: 1995, 4 meninas e 26 meninos; em 1996, 4 meninas e 12 meninos. O restante, 22, não possui registros, supõe-se que evadiram ou mudaram de estado. O dado que mais evidenciou na pesquisa é o tipo de tratamento proposto para sanar as dificuldades escolares. Verificou-se que há um elevado número de casos de abandono na análise das altas terapêuticas. As hipóteses levantadas são: falta de conscientização da família em relação à importância do tratamento; falta de condições financeiras para o transporte até o Centro de Detecção e falta de resultados satisfatórios no decorrer do tratamento. A busca de alternativas para solucionar essas realidades, acaba no encaminhamento, o qual deveria mostrar resultados satisfatórios no decorrer do tratamento, mas o que se verifica é o inverso, pois quanto maior é o tempo de permanência no Centro de Detecção, maiores são as chances do diagnóstico tornar-se permanente. No final da pesquisa, apenas 27, (dos 67) apresentam registros de sua trajetória "real", pois alguns por defasagem qualitativa, apesar de se encontrarem na "série-idade" devida, demonstram baixo rendimento em conhecimento básico. Constata-se que as dificuldades escolares não podem estar centralizadas somente no aluno, mas também em fatores diversos que podem estar contribuindo para seu fracasso. A partir desses resultados, conclui-se que fatores relacionados a ajustamento social, drogas, prostituição e miséria acabam tendo uma influência muito maior na qualificação da trajetória desses alunos do que propriamente as dificuldades escolares.
Metodologia Referencial Teórico	A pesquisa foi feita inicialmente com dados de 155 crianças registradas em 1995 (19 meninas e 54 meninos) e em 1996 (31 meninas e 51 meninos). Desse total, foram sorteados 67 casos (20 de 1995 - 12 meninos e 8 meninas - e 47 de 1996 - 26 meninos e 21 meninas) para um acompanhamento mais efetivo.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião dos alunos.

Teses e Dissertações

Autor	Fylyk, Elisabeth Tarasiuk
Título do Trabalho	A preparação teórico-prática do aluno acadêmico, futuro profissional de educação física da PUCPR para o trabalho com alunos portadores de NE.
Instituição	PUC Paraná
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Aluno com NEE (não especificada)
Problema Objetivo	Análise da formação do professor. Analisa a importância de um programa de aprendizagem que prepara o profissional de Educação Física da PUCPR a trabalhar com pessoas portadoras de necessidades especiais.
Conclusões Indicações	O trabalho é composto de apresentação histórica da Educação Física, desde a pré-história até os paradigmas atuais, sua inserção no currículo escolar e suas mudanças; contextualização do corpo nas sociedades enquanto corpo normal e deficiente; descrição do curso de Educação Física da PUCPR e as novas diretrizes vigentes; reconhecimento da importância da Educação Física para os portadores de necessidades especiais com base na literatura pertinente.
Metodologia Referencial Teórico	Estudo bibliográfico, descritivo e interpretativo.
Análise da Abordagem	Ensino e currículo.

Teses e Dissertações

Autor	Gama, Alice Sousa
Título do Trabalho	Avaliação inclusiva de deficientes visuais nas escolas municipais de 1ª a 4ªséries das cidades de Campinas /SP e Recife/PE
Instituição	USP Educação
Ano	1999
Grau	M
Amostra	Professor de escola especial
Problema Objetivo	Análise da formação de professor. Avaliar a formação acadêmica do profissional que atua nos programas de educação especial com a função exercida por ele no trabalho junto aos deficientes visuais e como ele percebe o programa de educação especial do seu município tentando comparar o que acontece na cidade de Campinas e de Recife.
Conclusões Indicações	O estudo quer tornar evidente a importância, na formação inicial dos professores, de informações e práticas sobre as necessidades e limitações dos alunos portadores de deficiências fundamentada pelos princípios da educação inclusiva, e assim melhorar a prática pedagógica desses profissionais. Investir no acesso aos recursos materiais e aos meios de aquisição de conhecimento, para todos os alunos das escolas municipais, no desenvolvimento de ações sócio-educativas para informar à comunidade do aluno deficiente visual e finalmente, na parceria com a saúde, com a finalidade de oferecer uma intervenção global ao aluno deficiente.
Metodologia Referencial Teórico	Comparação de dados sobre a formação e função exercida por profissionais que atuam em programas de educação especial.
Análise da Abordagem	Formação do professor

Teses e Dissertações

Autor	Garcez, Liliâne
Título do Trabalho	Da construção de uma ambiência inclusiva no espaço escolar
Instituição	USP Educação
Ano	2004
Grau	M
Amostra	Escola
Problema Objetivo	Análise escola e prática pedagógica inclusiva.
Conclusões Indicações	O presente estudo procurou delinear uma concepção de inclusão que ultrapassasse o âmbito dos desajustes e das deficiências. Para tal, elaborou-se uma breve análise das diretrizes governamentais no âmbito educacional a partir da década de 1920 a fim de encaminhar um debate teórico sobre os rumos contemporâneos da educação inclusiva. De modo a ilustrar esse debate, apresentou-se uma intervenção extensiva junto aos profissionais de uma Escola Municipal de Educação Fundamental de São Paulo e suas repercussões entre os envolvidos, tendo como norte a vivência de um caminho coletivo, e essa como algo capaz de provocar uma revisão sistemática e intencional das concepções e práticas educativas na atualidade, estabelecendo um caráter vivo à construção do conhecimento. Esse processo de articulação entre a teoria, a prática e as diretrizes governamentais considerou a universalidade dos conhecimentos e as especificidades locais, bem como o diálogo entre o conhecimento de questões clássicas, dos problemas contemporâneos, das pesquisas e das ações possíveis como algo capaz de provocar novas negociações entre os diferentes segmentos, impulsionando transformações a partir da revisão sistemática e intencional das concepções e práticas em curso no cotidiano escolar.
Metodologia Referencial Teórico	Apresentou-se uma intervenção extensiva, baseada na metodologia da pesquisa-ação, junto aos profissionais de uma Escola Municipal de Educação Fundamental de São Paulo.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Garcia, R.M.C.
Título do Trabalho	Interações voltadas à cidadania e à filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras.
Instituição	UFSC
Ano	1998
Grau	M
Amostra	Professores da escola regular com aluno com DF
Problema Objetivo	Sujeito com NEE na construção do conhecimento. Investigar a trajetória da escola especial para o ensino regular de um menino que apresentava seqüela motora em Florianópolis.
Conclusões Indicações	A autora relatou que se pode refletir sobre as possibilidades da presença de interações voltadas à cidadania e à filantropia neste processo de acesso e permanência na rede regular de ensino. Um primeiro elemento a destacar refere-se à inserção reconhecida do sujeito no espaço social. As condições materiais para o acesso do sujeito na escola nem sempre estiveram presentes. A posição de alguns professores, funcionários e pais, de questionar a presença de João na escola mostrou-se discriminatória. A condição social, o nível de escolaridade e informação e o empenho dos pais foram elementos fundamentais na constituição do processo de escolarização. A escola se eximia da responsabilidade de atender às necessidades educacionais do menino.
Metodologia Referencial Teórico	Estudo de caso, análise de documentos, análise dos discursos.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Géa, E.
Título do Trabalho	A integração social do deficiente mental treinável na classe especial da escola pública regular no município do Rio de Janeiro: Percepção de diversos profissionais na escola publica regular.
Instituição	UERJ
Ano	1984
Grau	M
Amostra	Aluno com DM
Problema Objetivo	Sujeito com NEE, em interação com outros alunos. Investigar até que ponto os alunos deficientes mentais treináveis estavam integrados socialmente na escola publica regular do município do RJ.
Conclusões Indicações	Segundo os profissionais entrevistados, é direito básico do deficiente mental treinável frequentar a escola pública regular, sendo esse o passo inicial para sua integração social. Constatou uma preocupação por parte dos responsáveis pelas escolas em não afastar o aluno deficiente do aluno comum. Revelou também que os alunos deficientes estão participando de atividades extraclasse juntamente com alunos comuns. Do ponto de vista pedagógico, havia uma preocupação dos professores com o fato de se valorizar o desenvolvimento da linguagem, em detrimento do desenvolvimento motor e de trabalhos domésticos, em função das condições do espaço físico das classes especiais
Metodologia Referencial Teórico	Entrevistas com profissionais da escola
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Gessinger, Rosana Maria
Título do Trabalho	Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns: relatos de professores de matemática.
Instituição	PUC RS
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Concepção e atitude de professores sobre a educação inclusiva/ o aluno com NEE.
Conclusões Indicações	Na categoria formação profissional, apareceram elementos limitantes na formação inicial e ficou evidenciada a importância da formação continuada no sentido de preparar os professores para a complexa tarefa que representa a docência nos dias de hoje. Na categoria concepções, fica evidenciado que muitas delas vêm ao encontro de pressupostos de uma educação inclusiva, o que parece favorecer a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, embora alguns aspectos ainda precisem ser superados, dentre eles a clareza com relação ao que compete a cada um dos envolvidos no processo de inclusão escolar. Na categoria ação pedagógica, fica evidente que, em alguns aspectos, ela se aproxima de um ensino inclusivo, ao favorecer a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, embora, em outros, sejam necessários alguns redimensionamentos, entre outros o que se refere ao tipo de atividades proporcionadas aos alunos. Algumas propostas da conclusão são: um redimensionamento nos cursos de formação inicial, a criação e a manutenção de espaços permanentes de formação continuada dos professores dentro da própria escola, a inserção de temas como educação inclusiva e questões relacionadas às diferenças nas discussões escolares, o planejamento de atividades abertas em oposição ao ensino tradicional, a avaliação tomando cada aluno como parâmetro de si mesmo.
Metodologia Referencial Teórico	Estudo de caso qualitativo, teve por objetivo analisar os relatos de professores de matemática para compreender sua atuação com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em classes do ensino dito regular. No referencial teórico são destacados a formação de professores, a educação inclusiva e o ensino e a aprendizagem na educação matemática. Foram entrevistados sete professores de matemática do ensino fundamental, médio e superior que realizam suas atividades docentes em escolas da rede municipal e privada de ensino e em instituições públicas de ensino superior. Os relatos foram analisados com a técnica de análise de conteúdo. A categoria formação profissional foi estabelecida a priori e foi subdividida em formação inicial e formação continuada. Além disso, surgiram duas outras categorias: concepções e ação pedagógica. a primeira, subdividida: em sobre o aluno com necessidades educacionais especiais, sobre inclusão, sobre o grupo, sobre ensino e aprendizagem, e ação pedagógica; a segunda, subdividida em conteúdos, estratégias de ensino e de aprendizagem e avaliação.
Análise da Abordagem	Formação do professor

Teses e Dissertações

Autor	Gesuele, Zilda Maria
Título do Trabalho	A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais.
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	1998
Grau	D
Amostra	Aluno com DA
Problema Objetivo	Sujeito com NEE na construção do conhecimento. Observar os modos pelos quais os processos dialógicos, constituídos pelo uso da língua de sinais, marcam a construção de conhecimentos da criança surda.
Conclusões Indicações	Análise mostrou que as crianças assumem o papel de narrador ou co-narrador, demonstrando um processo rico e complexo de composição de texto (sinalizado).
Metodologia Referencial Teórico	A partir de proposições de Vygotsk e Bakhtin fez análise de vídeos e observação de aulas, durante um ano e meio, em uma classe de 6 crianças surdas, de 5 a 7 anos, que estavam em aquisição de LIBRAS, a partir da interação com o instrutor surdo.
Análise da Abordagem	Construção do conhecimento pelo sujeito com NEE.

Teses e Dissertações

Autor	Godoy, Herminia Prado
Título do Trabalho	Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista: recomendações internacionais e normas oficiais.
Instituição	Universidade Presbiteriana Mackenzie Distúrbios do Desenvolvimento
Ano	2000
Grau	M
Amostra	Bibliografia Professor da escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Interpretação dos educadores sobre os documentos oficiais sobre educação inclusiva.
Conclusões Indicações	
Metodologia Referencial Teórico	Envolve pesquisa teórica e de campo. A pesquisa teórica voltou-se para a definição, conceito e classificação da pessoa portadora de deficiência, seu histórico de conquistas na área social e educacional; revisão da literatura sobre inclusão e integração escolar, que teve como objetivo identificar os posicionamentos dos autores quanto a estas questões, suas divergências, contradições e propostas; e análise documental das recomendações internacionais e normas oficiais, editadas no período de 1988 a 1998, sobre a inclusão e integração escolar desses alunos nas classes comuns. A pesquisa empírica realizada através de entrevistas semi-estruturadas, teve como objetivo investigar, em uma diretoria de ensino da capital e uma escola pertencente a esta, como os educadores estariam entendendo e interpretando as recomendações internacionais e as normas oficiais sobre a inclusão da pessoa portadora de deficiência nas classes comuns. Os dados obtidos pela pesquisa teórica e empírica foram, inicialmente, classificados e selecionados. Posteriormente, foram construídas as categorias e dessas foram montadas as matrizes analíticas. Finalmente procedeu-se a defrontação dos dados analisados, chegando-se, assim, aos resultados finais da pesquisa.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência escola / classe especial.

Teses e Dissertações

Autor	Goffredo. V.L.F.S
Título do Trabalho	Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas publicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro.
Instituição	UERJ
Ano	1991
Grau	M
Amostra	Aluno com NEE (não especificada)
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão de aluno com NEE na escola regular.
Conclusões Indicações	Pesquisa sobre o processo de integração dos alunos portadores de deficiência. Constatou-se superficialidade no tratamento da educação especial dentro do plano político educacional do município estudado. As práticas segregacionista são explícitas e existência de descompromisso, por parte dos educadores em relação à educação do deficiente. Falta de conhecimento dos profissionais quanto ao conceito de deficiência, as possibilidades educacionais desses alunos e suas necessidades específicas. Inexistência de articulação entre o trabalho desenvolvido nas classes especiais e a dinâmica pedagógica da escola, o que dificulta o processo de integração desses alunos.
Metodologia Referencial Teórico	Registro e análise das falas de diferentes profissionais de unidade escolares situadas no município do R.J
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Gonçalves, Adga Felipe Silva.
Título do Trabalho	Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pela via do trabalho coletivo.
Instituição	UF Espírito Santo Educação
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Escola
Problema Objetivo	Objetiva investigar as possibilidades da prática coletiva na ação educativa da escola regular dentro do processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Apóia-se nos pressupostos da pesquisa-ação e intervém buscando um fazer coletivo, as parcerias dentro do espaço escolar.
Conclusões Indicações	O quadro teórico foi estruturado nas reflexões acerca da escola inclusiva e da formação inicial e continuada do professor, apontando o caminho da ação cooperativa. Os resultados deste estudo indicam a necessidade e a possibilidade de uma ação coletiva como via possibilitadora da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.
Metodologia Referencial Teórico	Apresenta uma primeira fase denominada embrionária, na qual foi possível mapear as escolas que vivenciavam o processo de Educação Inclusiva, e uma segunda fase, denominada vivência no campo de investigação, voltada para a intervenção em três escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Vitória. Analisa um quadro geral com trinta e sete sujeitos, dentre eles, destacando: alunos com necessidades educativas especiais, professores de sala regular, professoras e coordenadoras de laboratório pedagógico e pedagogas envolvidos diretamente nas duas fases deste estudo. Porém, considera, também, como participantes da pesquisa os sujeitos indiretos: os alunos das salas regulares pesquisadas, os pais de alunos, os outros professores, os técnicos e auxiliares das escolas e os representantes da Secretaria Municipal da Educação (SEME) e outros que, de forma indireta, dentro de um coletivo mais amplo, contribuíram para a dinâmica da pesquisa e para a reflexão e ação.
Análise da Abordagem	Ensino e prática.

Teses e Dissertações

Autor	Goulard, M.I.
Título do Trabalho	Sensibilizando para integrar : uma proposta de trabalho a partir da literatura infanto-juvenil.
Instituição	UERJ
Ano	1998
Grau	M
Amostra	Aluno com DM e alunos sem NEE
Problema Objetivo	Sujeitos com NEE em interação com outros alunos. Verificar se a literatura infanto-juvenil pode facilitar a integração social e escolar do portador de DM.
Conclusões Indicações	Trabalho de sensibilização dos alunos do ensino regular, a partir da literatura infanto-juvenil e constatou-se inicialmente que não havia comunicação entre os dois grupos, da escola especial e da escola comum, nem rejeição dos ditos normais com relação aos considerados deficientes; apenas foram observados cuidados excessivos e atitudes de proteção para com os alunos especiais, o que caracterizou para a autora uma dificuldade em lidar com a diferença. No entanto quando as professoras começaram a contar histórias, os alunos começaram a se aproximar dos alunos especiais.
Metodologia Referencial Teórico	Observação das reações no momento do contato dos alunos do ensino regular com os alunos da escola especial num Centro de Educação Integrada no Município do Rio de Janeiro, aplicação do material de leitura e entrevista com as professoras de ambas escolas.
Análise da Abordagem	Interação social. Ensino e prática.

Teses e Dissertações

Autor	Goulart, Áurea Maria Paes Leme
Título do Trabalho	O professor na mediação cultural: As contribuições de Reuven Feuerstein junto a alunos com necessidades especiais.
Instituição	USP Educação
Ano	2000
Grau	D
Amostra	Aluno com DM Aluno sem NEE
Problema Objetivo	Proposição de conceitos para pensar uma escola inclusiva. Teoria de Reuven Feuerstein junto alunos com NEE
Conclusões Indicações	Objetivou-se analisar a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, de Reuven Feuerstein, com o propósito de explicitar seus fundamentos teóricos e contribuições para a prática pedagógica. Constatou-se que os educandos deficientes mentais, inseridos em atividades socioculturais, no interior de grupos estruturados e orientados, onde foram utilizados recursos fundamentados nesta teoria, manifestaram, comparativamente, maior desenvolvimento do sentimento de auto-estima, das capacidades de auto-regulação e organização do pensamento, do que as crianças consideradas normais, sem oportunidades de participação de qualquer tipo de atividade coletiva mediada. A inserção de alunos desses estudantes do ensino regular, com dificuldades de aprendizagem, nos grupos de atividades organizadas para os deficientes mentais, permitiu-lhes melhorar seu sentimento de competência, a capacidade de autocontrole, desenvolvendo funções cognitivas que se encontravam deficientes, além do comportamento de compartilhamento e respeito com os demais colegas. Foi possível constatar ainda, pelos resultados obtidos com as estagiárias atuantes nesta investigação, a relevância desta teoria, para a formação de profissionais mais reflexivos e críticos na área educacional.
Metodologia Referencial Teórico	A investigação ocorreu num período de três anos, em um universo onde estiveram presentes alunos de classes especiais para deficientes mentais e do ensino regular, de diferentes séries. Baseado na teoria de Feuerstein analisou-se alunos de classes especiais para D.M. e do ensino regular.
Análise da Abordagem	Fundamentos teóricos para prática inclusiva.

Teses e Dissertações

Autor	Guirado, Eliana Carvalho
Título do Trabalho	Inclusão escolar de uma criança com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor: Uma leitura piagetiana de um trabalho fisioterapêutico.
Instituição	Universidade Metodista de São Paulo Psicologia da Saúde
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Aluno com D Múltipla
Problema Objetivo	Avaliação da proposta de escola inclusiva.
Conclusões Indicações	Objetivo de analisar o processo de inclusão biunívoca entre o ambiente terapêutico - escolar e uma criança com ADNPM, assistida por intervenção fisioterapêutica no Departamento de Educação Especial - D.E.E. - da Prefeitura do Município de Mauá, no período de 1996 a 2000 e, que frequenta a Educação Infantil. Com as análises efetivadas, observou-se que a criança estudada apresentou progressos: nos aspectos neuromotores, com o desenvolvimento de reações de endireitamento e de equilíbrio eficientes que propiciaram a autonomia para a exploração do ambiente escolar; nos aspectos interativos, observou-se o processo de descentralização da criança que possibilitou que ela interagisse com os demais alunos, estabelecendo brincadeira de imitação, jogos e interiorização de regras; e na organização das quatro categorias da realidade de Piaget, percebeu-se a construção da noção de objeto permanente, seqüências espaciais, temporais e causais. Além disso, foi feita uma proposta de procedimentos fisioterapêuticos que facilitam a inclusão escolar de crianças com ADNPM na Educação Infantil.
Metodologia Referencial Teórico	Considerou-se como ponto de partida a compreensão da criança em desenvolvimento, articulando os estudos de Gesell (1985), e principalmente os estudos piagetianos (Piaget, 1978 e 1987; Piaget e Inhelder, 1968 - 1999) aos conceitos básicos da fisioterapia, especialmente os relacionados à intervenção por meio de estimulação motora do conceito Bobath de tratamento fisioterapêutico, encontrados em Bobath, K. (1978 e 1984) e Bobath, B. (1978) baseados numa estimulação que respeita o ritmo e a intenção de movimentação da criança. A pesquisa consistiu de um estudo de caso único numa abordagem longitudinal.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Jordão, Márcia Cristina Moreira
Título do Trabalho	A criança, a deficiência e a escola: uma intervenção orientada pela psicanálise.
Instituição	USP Psicologia
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Família professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Sujeito com NEE na construção do conhecimento.
Conclusões Indicações	Intervenção orientada pela psicanálise, priorizando a fala e a escuta dos diversos discursos dos sujeitos envolvidos com a criança significada como deficiente mental, visando facilitar a retomada de seu desenvolvimento cognitivo e escolar. A intervenção mostrou que é possível abrir brechas em discursos cristalizados, facilitando o surgimento de novas cadeias de significância, possibilitando assim a constituição dessas crianças como sujeitos e a consequente retomada de seu desenvolvimento cognitivo e escolar. E apontou também para as dificuldades e as resistências que nosso sistema educacional enfrenta ao trabalhar com a diferença e como o psicólogo pode intervir nessa realidade contribuindo para uma sociedade menos preconceituosa e mais inclusiva.
Metodologia Referencial Teórico	Acompanhamento de 4 crianças, diagnosticadas como deficientes mentais, seus pais e professores durante oito meses.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Lade, Marcela Lazzarini de
Título do Trabalho	A formação continuada para a diversidade: um estudo para a rede municipal de ensino de Juiz de Fora.
Instituição	UFJF Educação
Ano	2004
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE Documentos
Problema Objetivo	Objetivo foi compreender os mecanismos necessários para o processo de formação continuada dos professores e das professoras para lidarem com a diversidade.
Conclusões Indicações	O recorte dentro da diversidade no que se refere à deficiência se deu por acreditarmos que, dentre as diferenças, esta é a categoria mais marcada pelo processo de homogeneização da aprendizagem que a escola faz. Concluí que o processo de formação continuada de professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora ainda está centrado nos pressupostos da Modernidade, sendo a lógica do processo o saber científico, não tendo havido ruptura com as formas clássicas de formação, bem como ficou sinalizado que o foco deste processo ainda está centrado na discussão da diferença imposta pela deficiência e não na diversidade humana.
Metodologia Referencial Teórico	Meu referencial teórico foi cunhado com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural. Adotei como referencial metodológico o Paradigma Indiciário que muito nos auxiliou na compreensão dos gestos, sinais, olhares... indícios que, desvelados através da análise microgenética, revelaram o que estava nas entrelinhas do processo. Tendo como contexto o processo histórico de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, os indícios foram buscados na observação do processo ocorrido na Câmara Temática Educação Especial da Gerência de Educação Básica e numa entrevista coletiva com professoras que participaram do mesmo.
Análise da Abordagem	Formação do professor

Teses e Dissertações

Autor	Lima, Antonio Ferreira de
Título do Trabalho	Concepção a respeito da deficiência mental e da educação inclusiva.
Instituição	Universidade Estadual do Ceará Saúde Publica
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Documentos
Problema Objetivo	Percepção de professor sobre o aluno com deficiência e a educação inclusiva
Conclusões Indicações	Os principais resultados indicam que 93,33% da amostra era graduada ou pós-graduada; que a principal motivação que as leva a este trabalho é a oportunidade que define uma vocação que se torna um desafio interessante; que 80% da amostra têm um conceito de deficiência mental similar ou muito próximo do conceito oficial das políticas públicas do Estado; que a aprendizagem se dá para 60% da amostra através de forma teórica (leitura e pesquisa) e prática (cotidiano). As principais considerações são as que as participantes detêm um conceito que é variável e está sendo construído socialmente; que, para que a educação inclusiva se torne uma realidade. é necessária uma convergência de forças políticas, econômicas, sociais, religiosas e da sociedade civil, uma convergência macro-existencial.
Metodologia Referencial Teórico	A amostra pesquisada surgiu a partir da identificação das escolas estaduais que atendem ao aluno portador de deficiência mental no município de Fortaleza. A partir da identificação do total de 60 professoras em condições de participar desta pesquisa, foram distribuídos trinta e um questionários estruturados em perguntas abertas. Deste, foram devolvidos 17, sendo que 2 não foram respondidos. A metodologia que orientou a construção deste trabalho foi a interpretação/ re-interpretação. Os dados coletados foram inicialmente organizados e apresentados em tabelas, gráficos e quadros, sendo escritos, analisados e interpretados posteriormente.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Lima, M
Título do Trabalho	A evolução das competências sociais: um estudo sistematizado direcionado para a integração da pessoa mentalmente retardada.
Instituição	UERJ
Ano	1985
Grau	M
Amostra	Aluno com DM Professor de escola especial.
Problema Objetivo	Avaliação da proposta de escola inclusiva. Teve como objetivo principal, sistematizar, conforme o repertório de entrada da amostra, um programa sobre competências sociais e estratégias de ensino, a fim de acelerar o processo de habilitação e integração de pessoas com deficiência mental.
Conclusões Indicações	Propôs-se a examinar, teórica e empiricamente, a integração da pessoa com deficiência mental, tomando as competências sociais como um passo fundamental no processo. Durante a intervenção, os sujeitos considerados deficientes mentais leves e moderados tiveram resultados satisfatórios tanto na subárea de linguagem quanto na subárea de dinheiro, o que indicaria o potencial do programa.
Metodologia Referencial Teórico	O programa foi desenvolvido em uma instituição especializada e foram utilizados uma escala de avaliação de competência social (PAC) e um programa de alfabetização para alunos deficientes mentais.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência escola / classe especial.

Teses e Dissertações

Autor	Lima, Norma Silvia Trindade
Título do Trabalho	“Era uma vez um castelo...” O confronto personalidade X impessoalidade no interior de uma instituição filantrópica de atendimento terapêutico-pedagógico para pessoas com autismo e quadro similares.
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	1998
Grau	M
Amostra	Profissional de escola especial
Problema Objetivo	Análise das relações em instituição de educação especial. Confronto personalidade x impessoalidade no interior de uma instituição filantrópica de atendimento terapêutico-pedagógico para pessoas com autismo e quadros Similares
Conclusões Indicações	Estudo discute o confronto entre personalidade e impessoalidade que ocorre no interior de um espaço institucional filantrópico e assistencial para pessoas com autismo e quadros similares. O confronto deflagra a contradição entre discurso e prática institucional, gerada pela adoção do paradigma positivista que fundamenta e inspira as concepções de assistência e tratamento dos usuários na instituição estudada. A emergência de novas perspectivas paradigmáticas sugerem outras possibilidades de leituras a respeito do homem e das organizações sociais e assistenciais, inspirando princípios e modelos alternativos de intervenção institucional, para pessoas com autismo e quadros similares.
Metodologia Referencial Teórico	Esta investigação utilizou-se da metodologia sociodramática desenvolvida na Socionomia por Moreno. Trata-se de uma metodologia de ação, inspirada no teatro e realizada “in situ”.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência escola / classe especial.

Teses e Dissertações

Autor	Lopes, C.
Título do Trabalho	As atitudes do professor ouvinte da classe comum frente ao escolar surdo.
Instituição	UFRGS
Ano	1997
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Concepção e atitude de professores sobre a educação inclusiva / o aluno com NEE. Conhecer as atitudes de professor ouvinte de classe regular frente ao escolar surdo.
Conclusões Indicações	As atitudes das professoras das classes observadas pela autora demonstraram o isolamento do trabalho exercido por elas e o descaso da escola e do governo para com a educação. O fracasso escolar do surdo supostamente integrado pode ser observado através dos mecanismos de avaliação utilizados pela escola. O aluno surdo não consegue interagir nem com as professoras nem com os colegas. A ausência de um contexto interativo em sala de aula dificulta o processo de integração e mascara as atitudes das professoras que são de descaso, de compaixão, de discriminação, e de reafirmação da deficiência. As atitudes das professoras não são, contudo, as únicas responsáveis pelo fracasso da integração escolar: elas compõem um emaranhado de decisões, comportamentos, arranjos políticos, sociais e escolares. Segundo a autora tanto a escola de ouvintes como a de surdos devem reavaliar sua filosofia, seus objetivos, seu planejamento, já que ambas fracassaram. Na visão da autora a escola para surdos ainda é o ambiente mais adequado para integrar sujeitos surdos na sociedade dos ouvintes.
Metodologia Referencial Teórico	Observação das atitudes das professoras na sala de aula numa escola de Porto Alegre RS..
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Lopes, K.A.T.
Título do Trabalho	Alunos com Deficiência Física em aulas regulares de Educ. Física: prática viável ou não? Um estudo de caso.
Instituição	USP
Ano	1999
Grau	D
Amostra	Aluno com DF Aluno sem NEE
Problema Objetivo	Análise da escola e prática pedagógica inclusiva. Investigando se a prática de educação física é viável para os alunos com D.F
Conclusões Indicações	Verificou-se que a prática de educação física por um aluno com deficiência física é viável na medida em que o professor leve em conta a percepção que têm os alunos, inclusive o aluno deficiente, em relação à deficiência.
Metodologia Referencial Teórico	Autora realizou seu estudo atuando como professora de educação física, para observar as relações entre os alunos com deficiência física e sem na cidade de Piracicaba/SP. Para investigar se a prática de educação física é viável ou não, realizou 22 atividades, algumas em grupo e outras individualizadas. Estudo de caso.
Análise da Abordagem	Ensino e enturmação.

Teses e Dissertações

Autor	Lopes, K.AT.
Título do Trabalho	O deficiente físico nas aulas de educação física na rede pública de Manaus.
Instituição	UNIMEP
Ano	1996
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE. Aluno com DF
Problema Objetivo	Sujeito com NEE em interação com outros alunos. Investigou a integração de alunos deficientes físicos em aula regular de educação física
Conclusões Indicações	Constatou que a maioria dos alunos portadores de D.F., não participavam das aulas de educação física, e os poucos que participavam não faziam de forma efetiva. Apontavam diversas razões para esse quadro: atitude dos professores que se percebem incapacitados de trabalhar com D.F., incompatibilidade de horário para realização das aulas por parte dos alunos e, também a dispensa médica indiscriminada.
Metodologia Referencial Teórico	Entrevista com professores de Educ.Física e alunos deficientes físicos.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor e alunos.

Teses e Dissertações

Autor	Lopes, Roseli Esquerdo
Título do Trabalho	Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional no contexto das ações de saúde mental e saúde da pessoa portadora de deficiência no município de São Paulo
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	1999
Grau	D
Amostra	Técnicos de saúde
Problema Objetivo	Este trabalho estuda o processo de construção e implementação das inovações políticas na área da saúde, introduzidas pela gestão 89/92 no Município de São Paulo.
Conclusões Indicações	Procurou-se investigar o grau de permanência das inovações políticas implantadas durante a gestão seguinte 93/96, objetivando avaliar até que ponto os avanços alcançados foram (ou não) consolidados.
Metodologia Referencial Teórico	Avaliou-se o âmbito da implantação do sistema único de saúde, particularmente em relação às ações nas áreas de saúde mental e saúde da pessoa portadora de deficiência, analisando também o modelo proposto para cada uma destas áreas e o papel desempenhado pelos recursos humanos inclusive as contribuições dos terapeutas ocupacionais, técnicos (assistentes sociais, enfermeiros, fisioterapeutasfonoaudiólogo médicos, psicólogos e terapeutas ocupacionais e diretores dos serviços que desenvolveram ações de saúde naquela região) incorporados aos serviços municipais de saúde por esses governo.
Análise da Abordagem	Saúde e inclusão.

Teses e Dissertações

Autor	Lorenzetti, M.L.
Título do Trabalho	A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras
Instituição	UFSC
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Concepção e atitude de professores sobre a educação inclusiva / o aluno com NEE. Analisar os reflexos e discussões em relação às experiências de professores do ensino regular no processo de inclusão do aluno surdo em Itajaí/SC.
Conclusões Indicações	Nos depoimentos as professoras indicaram que a defasagem na aprendizagem recaía unicamente na deficiência do aluno e, na prática, esse discurso podia reverter em ações que, na realidade, marginalizavam o aluno e antecipavam o fracasso escolar. Formação de professores foi lembrado como elemento crítico. A linguagem do aluno surdo tem-se tornado um obstáculo no processo de comunicação. Assim, faz-se necessária a inserção da LIBRAS nos espaços escolares, deixando de ser usada apenas como recurso pelo professor ouvinte. As reivindicações das professoras se referem à melhoria em sua própria formação, às oportunidades e melhores condições de trabalho, apoio de profissionais especializados. No relato de todas as professoras, a autora percebeu que houve mudanças nas suas concepções, a partir da interação, do contato com o aluno surdo e com a classe em geral. A presença dos alunos surdos no ensino regular contribuiu para a quebra de resistência e de visões que possam vir a ser estereotipadas, propiciando a todos os alunos o trabalho em parceria e o respeito às diferenças.
Metodologia Referencial Teórico	Coleta e análise de depoimento dos professores da escola regular com aluno surdo.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Luca, Sandra Renata de
Título do Trabalho	O embaraço da inclusão escolar: Considerações psicanalíticas acerca da presença de crianças com dificuldades nas escolas.
Instituição	USP Educação
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Bibliografia
Problema Objetivo	Proposição de conceitos para pensar uma escola inclusiva. Teoria de filósofos de G. Canguilhem e M. Foucault para pensar o conceito de norma ao longo da história, e sua influência no discurso psico-pedagógico, visão psicanalítica.
Conclusões Indicações	Este trabalho é de natureza teórica e busca, através da revisão da literatura pedagógica e de algumas contribuições da filosofia e da psicanálise, discutir a inclusão escolar de crianças com "necessidades educativas especiais". Nos últimos cinquenta anos, surgiram diversas propostas de educação inclusiva e revendo a literatura, pudemos perceber um discurso que as acompanha: o da impotência contingencial. Isso diz respeito a um tom queixoso recorrente na justificativa da dificuldade em incluir estas crianças. Apontamos para um outro problema, o da inclusão responder ao princípio da normalização: onde a tentativa de educá-lo, aproxima-se do desejo de normalizá-lo. Recorreremos aos filósofos G. Canguilhem e M. Foucault, para adensar o conceito de norma, visando compreender a influência da normalização na educação atual. A psicanálise acrescenta a esta discussão o conceito freudiano de Estrangeiro, que diz respeito ao que o outro nos evoca em sua diferença; a ameaça do retorno do recalado na formação da identidade. Acreditamos que a inclusão toca neste ponto: na dificuldade de ter o estrangeiro por perto. A saída encontrada é a da hospedagem, conforme descrita por Skliar, onde é permitido a aproximação, mas o outro permanece congelado em sua estranheza, ou seja, a-normal, fora da norma. A exigência da normalização torna a inclusão iatrogênica, e consideramos ser esta possível apenas pela via da fraternidade. Ou seja, depende do quanto o educador suporta o estrangeiro despertado pela aproximação do outro. Exemplificaremos com dois recortes de casos clínicos e com o trabalho da escola de Bonneuil (além das contribuições teóricas da M. Mannoni): experiências possíveis de inclusão que levaram à alfabetização e melhora na subjetivação das crianças. Isto para ilustrar nossa crença que a inclusão pode valer à pena, desde que o outro possa suportar a diferença, sem reduzi-lo a anormalidade.
Metodologia Referencial Teórico	Estudo bibliográfico
Análise da Abordagem	Fundamentos teóricos para prática inclusiva.

Teses e Dissertações

Autor	Luz, Angela de Oliveira Camargo
Título do Trabalho	Será que precisa aprender isso? Um estudo sobre as condições e possibilidades de abstração de um jovem com deficiência mental
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	1999
Grau	M
Amostra	Bibliografia
Problema Objetivo	Proposição de conceitos para pensar uma escola inclusiva.
Conclusões Indicações	Este estudo enfoca aspectos do processo de abstração em deficientes mentais. A deficiência mental tem sido caracterizada pela não manifestação deste processo, e muitos trabalhos pedagógicos se apóiam nesta concepção para definir seus objetivos e sua atuação. Foi a partir de questões identificadas no trabalho pedagógico desenvolvido com jovens deficientes mentais, que estivemos enfocando os processos de abstração relacionados aos processos de significação. A partir dos pressupostos assumidos, argumentamos que abstração, como um modo de funcionamento mental, é uma elaboração coletiva e histórica e não se constitui em pré condição para que estes sujeitos sejam incluídos nas práticas sociais.
Metodologia Referencial Teórico	Em estudo bibliográfico, destacamos o conceito de abstração, apontando que ele pode ser visto segundo diferentes esferas do conhecimento e discutindo múltiplos sentidos historicamente construídos. No âmbito dessas discussões, situamos nosso trabalho na perspectiva histórico-cultural assumindo a natureza social do desenvolvimento humano e do funcionamento mental.
Análise da Abordagem	Fundamentos teóricos para prática inclusiva.

Teses e Dissertações

Autor	Luz, Luiz Marcelo Ribeiro da
Título do Trabalho	A natação, o cego e o deficiente visual: a inclusão e suas implicações no desporto de rendimento.
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Atletas cegos, dirigentes e técnicos
Problema Objetivo	Implicações da inclusão do cego no desporto de rendimento na natação.
Conclusões Indicações	Na perspectiva de uma sociedade inclusiva, o presente estudo investiga a modalidade de desporto de rendimento natação para atletas cegos e deficientes visuais. Verificamos as implicações e inovações que o processo inclusivo oferece ao rendimento desses atletas em competições de nível nacional e internacional. A investigação mostrou que o treinamento em situação de inclusão favorece o rendimento desses atletas. Paralelamente constatamos que os dirigentes, em geral, demonstram ainda resistência quanto à unificação desse esporte; os técnicos se dividem com relação à mesma questão e os atletas sofrem a pressão da política segregadora vigente no desporto adaptado.
Metodologia Referencial Teórico	Foram entrevistados dirigentes, técnicos e atletas cegos e com deficiência visual brasileiros e estrangeiros, na Paraolimpíada de Sidney /Austrália, em 2000.
Análise da Abordagem	Inclusão no esporte.

Teses e Dissertações

Autor	Machado, Aliciene Fusca
Título do Trabalho	Identidade e metamorfose de professoras da rede regular de ensino: descobrindo-se com a educação inclusiva.
Instituição	PUC SP Educação
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Concepção e atitude de professores sobre a educação inclusiva/ o aluno com NEE.
Conclusões Indicações	Escutar depoimentos de quem convive com pessoas deficientes e analisa-los auxilia na busca de caminhos alternativos para que cada vez mais seja possível oferecer igualdade de oportunidade, sem ignorar as dificuldades, mas acreditando no sucesso possível.
Metodologia Referencial Teórico	Narrativa de professores que realizaram a inclusão. Professores e professoras do ensino regular que fazem inclusão de crianças com deficiência no Município de Campinas-SP.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Machado, Valdirene
Título do Trabalho	Repercussões da proposta "Educação inclusiva" a partir do discurso de professores de educação especial da rede pública e estadual paulista.
Instituição	USP Psicologia
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Professor de escola especial Documentos
Problema Objetivo	Avaliação da proposta de projeto de escola incluiuva
Conclusões Indicações	Objetivo analisar as repercussões da proposta denominada "educação inclusiva", da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a partir do discurso de professoras de educação especial. Os documentos oficiais revelam-se como uma tentativa de incorporar as mudanças que vêm ocorrendo no país, que se iniciaram mais efetivamente com o movimento denominado de integração, chegando, aos dias de hoje, na concepção de educação inclusiva, sem, no entanto, preverem mecanismos para que essas mudanças constituam-se em um atendimento que de fato atenda às necessidades educacionais dessa população. Por meio das falas dessas profissionais, foram levantados dados e problematizadas questões referentes a: a) concepções e posicionamento a respeito da inclusão dos alunos com deficiência na classe comum; b) conhecimento a respeito dos documentos oficiais sobre a proposta denominada de "educação inclusiva", especificamente da Resolução SE nº 95/2000; c) concepções e posicionamento a respeito da proposta denominada de "educação inclusiva" da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e avaliação feita pelas mesmas naquele momento a respeito da referida proposta; d) processo de implantação da proposta de "educação inclusiva" na escola e discussões sobre a referida proposta entre a unidade escolar e a equipe de educação especial da Diretoria de Ensino; e) critérios que consideram fundamentais quanto ao encaminhamento do aluno com deficiência para a classe comum. O discurso das depoentes, apesar de ser favorável à inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns, não se constitui num único discurso, mas em discursos com diferentes matizes. Analisam que a maneira como esta proposta está sendo implementada na rede estadual paulista considera ainda muito pouco a participação destes profissionais nas discussões e instâncias decisórias e tampouco oferece suficientes subsídios e recursos especializados necessários, desde recursos físicos, materiais, pedagógicos até humanos. Destacam as entrevistadas que tais dificuldades inserem-se também na carência de formação em serviço dos profissionais da educação a respeito da tenlátrea da educação inclusiva no âmbito da política educacional vigente no estado de São Paulo. Considera-se, portanto, urgente que o estabelecimento de uma política educacional na área de educação especial seja constituído de trabalho coletivo com educadores de todas as instâncias educacionais, articulando as diferentes esferas do poder público, pais, alunos e pesquisadores, visando explicitar os mecanismos e as estratégias de ação básicos e necessários à sua efetivação. Caso contrário, estaremos assistindo a mais um processo de apropriação pelo Estado do avanço social que de fato não se realiza enquanto política pública que responda efetivamente aos anseios de pais, educadores e estudantes.
Metodologia Referencial Teórico	Entrevistas com professores da área da DM, DA, DV e DF. E análise dos dois documentos estaduais que dão sustentação a escolarização de portadores de necessidade especial.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Magalhães E.F.C.B
Título do Trabalho	Viver a igualdade na diferença: a formação dos educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.
Instituição	UERJ
Ano	1999
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão (integração) de aluno com NEE na escola regular. Levantamento das necessidades, desejos e interesses de professores e diretores visando à inclusão do aluno com NEE que atuavam em classe regular de educação infantil e classes de alfabetização da rede municipal do RJ.
Conclusões Indicações	Urgência de se investir na formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, pois a aprendizagem de conhecimento e saberes se dá com a experiência do dia-a-dia em sala de aula.
Metodologia Referencial Teórico	Entrevista com professores que atuavam em classes regulares de educação infantil e classes de alfabetização de 4º/8º série e diretores da rede regular de ensino do Município do Rio de Janeiro.
Análise da Abordagem	Formação do professor

Teses e Dissertações

Autor	Mantoan, Maria Teresa Eglér
Título do Trabalho	Educação dos deficientes mentais. O itinerário de uma experiência.
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	1987
Grau	M
Amostra	Aluno com DM
Problema Objetivo	Sujeito com NEE na construção do conhecimento. A influência da solicitação do meio escolar no desenvolvimento de alunos com deficiência mental, adotou o referencial de Piaget.
Conclusões Indicações	Os resultados da pesquisa comprovaram o progresso da maioria dos alunos com DM, que alcançaram níveis cognitivos mais elevados por o programa de solicitação do meio escolar.
Metodologia Referencial Teórico	Tendo como sujeitos 52 alunos com DM educáveis, treináveis e limítrofes de uma escola especial, na cidade de Bragança Paulista, propôs e desenvolveu uma pesquisa com 7 professoras da escola, iniciada com um programa de formação para professoras, com duração de um ano. Foram capacitados os técnicos da instituição, em reuniões, e envolvidos os pais. Constituíram-se 6 classes experimentais, submetidas ao programa de solicitação do meio escolar, baseado em princípios piagetianos. Os alunos foram avaliados antes e depois do programa, quanto ao seu desenvolvimento intelectual, através de provas de conservação, classificação e seriação.
Análise da Abordagem	Ensino e enturmação.

Teses e Dissertações

Autor	Marques, Luciana Pacheco
Título do Trabalho	O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	2000
Grau	D
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Concepção e atitude de professores sobre a educação inclusiva/ o aluno com NEE. Concepções e os efeitos de sentido da prática pedagógica do professor de aluno com DM
Conclusões Indicações	O trabalho busca a compreender os efeitos de sentido da prática pedagógica e das concepções dos professores de alunos com deficiência mental sobre o ser humano, os processo de desenvolvimento e de aprendizagem, e quanto à inserção dos alunos com tal deficiência em salas regulares de ensino. analisa-se o funcionamento dos discursos desses professores, movimentando-os em relação às diferentes formações discursivas historicamente constituídas sobre a deficiência mental e às das abordagens psicológicas de cunho objetivista, subjetivista e interacionista, apreendendo seu sentido de exclusão ou a inclusão. Apontam-se, assim, caminhos para movimentar os significados existentes os discursos dos professores na busca da construção de uma prática educacional menos limitante e estigmatizadora.
Metodologia Referencial Teórico	Análise do Discurso
Análise da Abordagem	Inclusão escolar concepção.

Teses e Dissertações

Autor	Martins,G. A .H
Título do Trabalho	A integração do aluno deficiente na classe comum: o ponto de vista de alunos do ciclo I do ensino fundamental.
Instituição	UNESP
Ano	1999
Grau	M
Amostra	Aluno sem NEE
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão (integração) de aluno com NEE na escola regular com e sem classe especial. Investigou a integração do aluno deficiente no ensino regular com aluno sem NEE para verificar quais os principais obstáculos à integração, assim como os benefícios que estes viam com a proposta.
Conclusões Indicações	Nos dois grupos conclui-se que a presença de classes especiais nas escolas favoreceu o contato entre deficientes e não deficientes. Mas a presença da classe especial nas escolas reforçou, nos alunos do ensino comum, a idéia de que essas classes seriam a modalidade de ensino mais indicada para escolarização do deficiente. A falta de integração entre os recursos para educação comum e educação especial ficou evidente no discurso dos sujeitos.
Metodologia Referencial Teórico	Comparação entre escolas que mantinham classe especial (grupo E) e escolas que não possuíam classe especial (grupo C).
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião dos alunos.

Teses e Dissertações

Autor	Masso, Maria Cândida Soares Del
Título do Trabalho	Orientação para trabalho: uma proposta de adaptação curricular para aluno com deficiência mental.
Instituição	USP Educação
Ano	2000
Grau	D
Amostra	Aluno com DM
Problema Objetivo	Sugestão de currículo para uma escola inclusiva. Proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental com o intuito de informar a respeito do mundo do trabalho.
Conclusões Indicações	É realizada uma análise dos conceitos de qualificação e preparação para o trabalho na legislação educacional de 1971 a 1996. Visto que o estudo é dirigido ao aluno com deficiência mental, é preciso conhecer a noção de deficiência e de inteligência, ambas ligadas à capacidade de memória e de resolução de problemas, aspectos fundamentais para o processo de aprendizagem. O contexto escolar é o local adequado para que novos conhecimentos sejam aprendidos e é onde a inteligência natural é transformada em inteligência mediada Assim, o estudo está estruturado no contexto de uma teoria sócio-cultural com base no pensamento vygotiskiano. Argumentamos que a educação deveria ser compreendida como geradora de inteligência e, conseqüentemente, de novos saberes, sendo que a escola tem a função de possibilitar o recebimento desses saberes. A proposta de uma escola aberta à diversidade, na perspectiva da educação inclusiva, respeita a diversidade entre os educandos nas instituições escolares e requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais. Assim, é necessário analisar o currículo, redimensionando a prática pedagógica com o intuito de introduzir a noção de trabalho, aspecto relevante para a vida futura, para a independência e autonomia desses alunos. Uma adequação curricular viabilizaria uma nova prática educativa mediante a reformulação de estratégias de ação pedagógica nas quais o papel do professor, como mediador do processo de aprendizagem, é fundamental. Ao propor uma adaptação curricular para alunos com deficiência mental, o objetivo é de oferecer-lhes informações relevantes para a sua vida futura, a sua independência e autonomia Ficou claro o significativo papel desempenhado pelo meio ambiente no processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos deficientes mentais. O currículo pedagógico para alunos deficientes mentais deve considerar não somente o que o aluno pode dizer, mas igualmente o que ele pode compreender. Na proposta de adaptação curricular introduzindo a área de Orientação para o Trabalho. O objetivo proposto favorece o desenvolvimento do pensamento abstrato, sendo observada na verbalização dos alunos, ao final do programa, clareza nas colocações e aumento do repertório informacional sobre o tema trabalho. O presente estudo possibilita demonstrar que o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal contribuiu para o processo de aprendizagem de alunos deficientes mentais. A validade do estudo consistiu em compreender como ocorreu o processo de aprendizagem mediante informações sobre o mundo do trabalho. Embora o estudo tenha sido direcionado a alunos com deficiência mental, ele poderá ser desenvolvido com todos os alunos, respeitando-se suas particularidades e necessidades e descobrindo-se a prática adequada para realizá-los
Metodologia Referencial Teórico	Reestruturação da prática pedagógica com o intuito de introduzir noções de trabalho.
Análise da Abordagem	Ensino e currículo.

Teses e Dissertações

Autor	Mattos, Edna Antonia de
Título do Trabalho	O educador no contexto do diagnostico integral para o portador de deficiência mental na escola publica.
Instituição	PUC SP Educação
Ano	1994
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	A importância do educador no contexto do diagnostico integral do portador de deficiência mental
Conclusões Indicações	A discussão prioriza a função do educador como um profissional em sala de aula, como recebe o aluno acompanhado de uma avaliação incompleta, fragmentada, comprometendo toda a ação educacional de constatar que a educação especial do portador de deficiência mental esta comprometendo os princípios norteadores das diretrizes da educação especial explicitada na legislação federal. Situou-se a inadequação do processo de encaminhamento, a ausência do educador neste processo como parte envolvida. Evidenciou -se que a estrutura oficial não facilita que este trabalho seja realizado, comprometendo a realização do trabalho educacional.
Metodologia Referencial Teórico	Estudo exploratório. Delimitou-se para este estudo quatro classes especiais. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semidiretivas, contatos informais e análise dos prontuários dos alunos.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Mattos, Edna Antonia de
Título do Trabalho	Contribuições do estudo e proposta para o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais – deficiente mental – na escola regular
Instituição	USP Educação
Ano	2000
Grau	D
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE Professor de escola especial Aluno com DM Familiares
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão de aluno com NEE na escola regular. Reflexão sobre o processo de inclusão do aluno com DM no ensino regular. Levantando quais fatores que inviabilizam e comprometem o processo. Diferentes visões e conceitos sobre inclusão. Objetivo é contribuir para efetivação de tal processo
Conclusões Indicações	Inadequação do paradigma da inclusão e a ausência de um trabalho participativo que considere os professores e as famílias como elemento de cooperação e envolvimento no processo. Não é dada a devida importância ao processo de inclusão. Ele se apresenta inadequado a quem dele necessita e não assegura a todos os alunos uma educação que considere a diversidade.
Metodologia Referencial Teórico	Estudo qualitativo no cotidiano de três escolas da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo localizadas nos municípios de Jundiaí, Mauá e São Bernardo do Campo. Foram sujeitos desta pesquisa três professores de classe especial, três professores de classe regular (sendo estes professores dos alunos egressos da classe especial), três mães e três alunos, perfazendo um total de doze sujeitos. Questionários e entrevistas com os diferentes grupos. Questionou-se: que propostas de inclusão estão presentes para otimizar a interação do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular? quais concepções e procedimentos viabilizam esse processo? há existência de uma proposta de inclusão na proposta educacional da escola? como isso reflete na atuação do professor de classe especial e na sua participação nesse processo?
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor, pais e alunos.

Teses e Dissertações

Autor	Mattos, Graciele Fernandes Ferreira
Título do Trabalho	A proposta de educação inclusiva da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais: O PAED em questão.
Instituição	UFJF Educação
Ano	2005
Grau	M
Amostra	Documentos
Problema Objetivo	Este estudo teve como finalidade compreender como o Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED) concebe o paradigma da inclusão, sendo uma proposta político pedagógica desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, através da Diretoria de Educação Especial, a partir de final de 2001 e início de 2002; visando, ainda, compreender como as escolas participantes do Projeto Piloto Educação Inclusiva do PAED a partir de 2002, interpretam o desenvolvimento da educação para todos. Para tanto, analisamos, inicialmente, os Cadernos elaborados pela Diretoria de Educação Especial que contêm a proposta do PAED, considerando suas condições de produção.
Conclusões Indicações	Ficou evidenciado que o paradigma da inclusão não foi contemplado pelo Estado Mineiro, uma vez que o mesmo em sua ação político-educacional implementou uma proposta – PAED – que não atende a todos na sua diversidade.
Metodologia Referencial Teórico	Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa através da estratégia metodológica da Análise de Conteúdo (AC), fizemos um minucioso estudo, tomando como corpus de análise dez Projetos Piloto Educação Inclusiva elaborados por escolas da rede estadual de Minas Gerais, cujo critério para seleção consistiu na escolha aleatória de uma das escolas pertencentes a cada uma das dez Regiões de Planejamento do Estado de Minas Gerais, de acordo com a divisão feita pela Fundação João Pinheiro, e que tinham elaborado seus Projetos durante o ano de 2002. A AC se deu a partir da categorização de seis dimensões de análise que estabelecemos nos projetos das escolas, sendo elas: Análise e Seleção do Problema Pedagógico Prioritário; População Beneficiada; Objetivos; Metas ou Resultados Esperados; Ações e Plano de Avaliação. Ao final da pesquisa, ressaltamos que o PAED e, conseqüentemente, os Projetos Piloto Educação Inclusiva desenvolvidos pelas escolas, ainda se encontram alicerçados nos pressupostos da Modernidade, na qual foi definido um padrão de normalidade aos indivíduos. Ao par disso, o PAED constitui-se em uma política educacional que não levou em conta a participação das escolas do Estado Mineiro, considerando que a efetivação da educação para todos poderia ser fruto apenas do preenchimento de formulários administrativos elaborados pelos órgãos hierarquicamente superiores, ou seja, pela Diretoria de Educação Especial, cabendo a algumas escolas a execução da proposta.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Mazeron, L.M.F
Título do Trabalho	Alunos deficientes da audição integrados no ensino comum e/ ou em escolas especiais – estudo comparativo quanto ao desenvolvimento de linguagem e nível de compreensão de leitura.
Instituição	PUC RS
Ano	1987
Grau	M
Amostra	Aluno com DA
Problema Objetivo	Sujeito com NEE na construção do conhecimento. Comparar o desenvolvimento da linguagem oral e o nível de compreensão da leitura entre alunos deficientes auditivos de 3a. e 4a. serie do 1º grau de escolas especiais e comuns de Porto Alegre.
Conclusões Indicações	Quase um terço dos alunos, tanto da escola especial como da comum, preferiram a linguagem de sinais para contar histórias. Todos mostraram dificuldades na compreensão da leitura, se comparados com os ouvintes. Os alunos integrados no ensino comum demonstraram melhor desempenho no exame de linguagem oral. O método de ensino específico e a modalidade de atendimento não tiveram influência, aparentemente, na capacidade de interpretação de texto. Conclui-se pela valorização da integração na escola comum, respeitando-se o uso da LIBRAS e o incentivo á linguagem oral.
Metodologia Referencial Teórico	Utilização de testes para aferição do desenvolvimento da linguagem e de textos.
Análise da Abordagem	Inclusão e informática.

Teses e Dissertações

Autor	Mazzotta, M.J.S
Título do Trabalho	Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo.
Instituição	USP
Ano	1989
Grau	D
Amostra	Professor de escola especial
Problema Objetivo	Análise da formação do professor. Procurou conhecer a correlação entre as tendências da formação dos professores de excepcionais e as da educação em sistema estadual de ensino do Estado de São Paulo.
Conclusões Indicações	Constatou tendências contraditórias entre as políticas nacionais que priorizam o atendimento segregado realizado por instituições particulares e estaduais que privilegia as ações de cunho educacional, junto à escola regular pública. Estes conflitos influenciaram na formação de professores. Foram encontradas tendências médico-pedagógico, médico-psicopedagógica, pedagógico-psicológica e pedagógica.
Metodologia Referencial Teórico	Análise da legislação e normas federais. Entrevistas em instituições especializadas no atendimento de excepcionais
Análise da Abordagem	Formação do professor

Teses e Dissertações

Autor	Miranda, Maria de Jesus Cano de
Título do Trabalho	Educação, Deficiência e Inclusão no Município de Maringá
Instituição	Universidade Estadual de Maringá Educação
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE Professor de apoio
Problema Objetivo	Avaliação da proposta de escola Inclusiva. Avaliação Inclusão pretende-se investigar qual é o projeto de inclusão e integração da Secretaria de Educação Municipal Maringá e como esses processos estão se efetivando nas escolas.
Conclusões Indicações	O tema abordado decorre da necessidade de acompanhar o processo de inclusão de alunos portadores de deficiência visual e mental na rede regular de ensino, no município de Maringá. O principal conceito desenvolvido neste estudo foi a inclusão e suas inter-relações com a aprendizagem.
Metodologia Referencial Teórico	Os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, constituem-se primeiramente de estudos, leituras e fichamento de obras que tratam da história da educação especial para elaboração de um contexto teórico que explique em que base sustenta-se o surgimento das propostas inclusivas. Num segundo momento, será feito um levantamento dos autores que analisam a inclusão dos portadores de necessidades especiais no ensino regular. E finalmente, a coleta e análise dos dados, desenvolvida com a realização de entrevistas semi-estruturadas, com a equipe pedagógica da escola, com os professores do ensino regular que trabalham com alunos deficientes em suas classes, com os professores do ensino especial que dão apoio a esses alunos e com os alunos incluídos, objetivando verificar a efetivação das propostas de inclusão e integração da Secretaria de Educação Municipal. Para tal, as entrevistas privilegiaram os seguintes temas: caracterização dos sujeitos, conhecimento que possuem sobre inclusão e as inter-relações das práticas pedagógicas com a inclusão.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Modenesi, M.C.C.
Título do Trabalho	Diagnostico de fatores que podem interferir no transito: educação especial – educação comum do aluno deficiente auditivo.
Instituição	PUC SP
Ano	1986
Grau	M
Amostra	Aluno com DA Familiares Professor de escola regular com aluno com NEE Professor de educação especial.
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão de aluno com NEE na escola regular. Investigou-se qual é o projeto de inclusão e integração da Secretaria de Educação Municipal e como esses processos estão se efetivando nas escolas. Procurou identificar os fatores que estão relacionados ao processo de transição do aluno deficiente auditivo da classe especial para a classe regular na cidade de São Paulo.
Conclusões Indicações	A autora constatou, junto aos professores das classes regulares, dificuldade de trabalhar com a língua portuguesa com esses alunos, bem como falta de conhecimento sobre as possibilidades e limitações dos alunos e sobre a adaptação de procedimentos didáticos. Para os professores das classes especiais, não haveria interesse em colocar os alunos em classes comuns por parte do pessoal tecnico-administrativo.
Metodologia Referencial Teórico	A investigação desenvolveu-se através de entrevistas, observações e realização de sociogramas descrevendo as relações em sala de aula. Foram observados ou ouvidos 5 alunos cursando da 2º a 5º série do 1º grau, e seus professores e familiares, 3 professores de classes especiais para deficientes auditivos e 3 diretores de escola. E finalmente, a coleta de informações junto aos professores das classes regulares, sobre as dificuldade em se trabalhar com a língua portuguesa com estes alunos, bem como a falta de conhecimento sobre as possibilidades e limitações dos alunos sobre a adaptação de procedimentos didáticos.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Monteiro, Adriana Torres Máximo
Título do Trabalho	Educação Inclusiva: Um olhar sobre o professor.
Instituição	UFMG Educação
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Bibliografia
Problema Objetivo	Busca do estabelecimento de novas relações que o conhecimento específico sobre o assunto.
Conclusões Indicações	Considerando que nos estudos qualitativos o pesquisador é o principal instrumento de investigação, o seu trabalho se dá a partir da interrogação que ele faz aos dados e, para isso, depende dos seus conhecimentos acumulados na área.
Metodologia Referencial Teórico	Abordagem qualitativa de pesquisa, por ser esta a orientação metodológica que permita destacar os aspectos da objetividade que orientam a ação docente. De acordo com ALVES-MAZZOTTI (1998), os teóricos-críticos questionam a dicotomia existente entre objetivo/subjetivo, considerando que a subjetividade precisa ser compreendida como parte da construção de significados inerentes às relações sociais que se estabelecem no campo da pesquisa. A essas considerações é importante acrescentar que no contexto da descoberta, busca-se identificar como os atores dão significado à sua ação. LÜDKE e ANDRÉ (1986), afirmam que quanto à revelação de fatos e de dados numa perspectiva de investigação qualitativa nas ciências sociais, estes não se evidenciam de maneira objetiva e imediata e nem são enfrentados através de uma neutralidade científica.
Análise da Abordagem	Formação do professor

Teses e Dissertações

Autor	Monteiro, Sandrelena da Silva
Título do Trabalho	(Re)Descobrimo a(s) infância(s)
Instituição	UFJF Educação
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Com o objetivo de compreender as concepções de infância da criança deficiente presente no discurso de profissionais da Educação Infantil, trabalhamos com a história de vida de onze profissionais do Programa de Creches Municipal de Juiz de Fora – MG.
Conclusões Indicações	Em seus discursos percebemos que as profissionais se movimentaram entre uma e outra formação discursiva, no entanto, todos os sentidos manifestos e latentes nas formações discursivas se inscreveram na formação ideológica do não-ser. Tais posicionamentos ao falar da infância nos permitiram compreender que visões de criança aí se constituíam. Percebemos que em nenhum momento a criança que se fez presente foi a criança sujeito social, histórico e culturalmente constituído. Quanto à infância da criança deficiente, percebemos que todos os sentidos presentes se inscreveram na formação discursiva negativista e na formação ideológica do não-ser, o que evidenciou o sentido da negação de qualquer possibilidade de infância para a criança deficiente, negando de igual forma a possibilidade de a criança deficiente se constituir enquanto um sujeito interativo no mundo.
Metodologia Referencial Teórico	Tendo como aporte teórico-metodológico a Análise de Discurso Francesa, que nos auxiliou na compreensão dos sentidos que se fizeram presentes. Os discursos das profissionais apresentaram alguns gestos que constituíram concepções da infância: a infância que se constitui no devaneio, alicerçada nas formações discursivas romântica e negativista; a infância idealizada, situada nas formações discursivas romântica e futurista; e ainda a infância real, que se configurou na formação discursiva negativista.
Análise da Abordagem	Fundamentos teóricos para prática inclusiva.

Teses e Dissertações

Autor	Morejón, Kizzy
Título do Trabalho	A inclusão escolar em Santa Maria / RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores.
Instituição	UFSC Educação Especial
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Aluno com DM Familiares Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	O objetivo do presente trabalho foi dar voz aos alunos com deficiência mental, seus pais e seus professores para versarem sobre o tão propalado processo de inclusão escolar, uma vez que o próprio aluno, maior interessado no processo, poderia relatar com fidedignidade aspectos relevantes deste contexto no qual se insere.
Conclusões Indicações	Ao que se refere à Educação Especial, esta apresentou uma significativa evolução se compararmos suas leis ao longo do tempo. A Educação Especial recebeu um capítulo para tratar de seus interesses. Mais percebe-se que a legislação a qual ampara os direitos educacionais de pessoas com necessidades especiais, tem feito muito pouco por eles. Certo é que estas pessoas têm seus plenos direitos de cidadãos assegurados pela Lei, mas constata-se, na prática, que estes direitos não são respeitados e, muitas vezes, lhes são negados. A educação também constitui um direito legalmente assegurado, mas são poucas as pessoas que possuem pleno acesso, pois freqüentam o ensino especial que oferece modalidades cujo objetivo é suprir as suas necessidades educacionais básicas, desde a estimulação essencial até o encaminhamento para o mercado de trabalho, por meio do sistema de oficinas profissionalizantes. Por outro lado, o acesso somente a este tipo de modalidade de ensino se dá, talvez, ainda de forma incipiente se considerarmos a questão da inclusão social das pessoas com necessidades especiais: confinadas nas escolas especiais, muitas vezes, elas perdem a oportunidade de mostrar seu potencial e competência fora deste contexto.
Metodologia Referencial Teórico	Com base nos relatos, procurou-se traçar o diagnóstico desta realidade no intuito de qualificá-la melhor, considerando que, ao longo da história as pessoas com deficiência mental tem sido rotuladas de incapazes sendo, desta maneira, afastadas de um efetivo convívio e participação social; situação esta que, implícita ou explicitamente, perdura até os dias atuais, estendendo-se esta segregação ao processo educativo destas pessoas que são também excluídos dos sistemas de ensino regulares da sociedade na qual convivem. Este trabalho caracterizou-se como uma pesquisa descritiva, de caráter exploratório. No decorrer da pesquisa, verificou-se a necessidade de uma maior gama de informações por parte dos professores e dos pais, para que o aluno com deficiência mental pudesse maximizar seu processo de aprendizagem num contexto de inclusão, bem como uma tomada de decisões por parte das escolas, no sentido de reorganizar sua estrutura e currículo com a finalidade de minimizar a exclusão.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Moro,E.T.L.D
Título do Trabalho	Educação Especial- história, discurso político e realidades do processo de integração de deficiência auditiva em Campo Grande/ Mato Grosso.
Instituição	UFMS
Ano	1997
Grau	M
Amostra	Aluno com DA Familiares Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Avaliação da proposta de escola Inclusiva, testando o padrão de qualidade de atendimento das instituições especializadas no atendimento ao portador de deficiência auditiva em Campo Grande/MS
Conclusões Indicações	Pesquisou-se e discutiu-se sobre a educação especial voltada ao portador de deficiência, abordando seu histórico e as propostas atuais da política educacional, em Campo Grande/MS.
Metodologia Referencial Teórico	Foram feitos levantamentos junto a instituições especializadas no atendimento ao portador de deficiência auditiva; realizaram-se observações direta e indireta e entrevistas com 12 professores que trabalham com o portador de deficiência auditiva nas escolas de ensino regular da rede estadual de ensino público da cidade. Avaliou-se também em que medida os portadores de surdez e as 10 famílias entrevistadas conheciam as causas e as possibilidades de prevenção de surdez.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Moukarzel, Maria das Graças Machado
Título do Trabalho	Sexualidade e deficiência: superando estigmas em busca da emancipação
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Aluno com NEE (não especificada) Familiares Professor de apoio
Problema Objetivo	Analisa as concepções sobre sexualidade predominantes na educação sexual de pessoas com deficiência em escolas de Florianópolis, Santa Catarina
Conclusões Indicações	Os resultados denunciam o senso comum das concepções sobre sexualidade expressas pelos interlocutores, o temor confesso dos pais e a dor solitária dos alunos, exigindo novas formas de pensar a educação sexual dessas pessoas para uma efetiva promoção da auto-determinação e a consciência da sexualidade como expressão genuinamente humana.
Metodologia Referencial Teórico	Utilizou-se o aporte metodológico da dialética e da análise de conteúdo para embasar a pesquisa qualitativa desenvolvida sob a forma de entrevista semi-estruturada. Avaliou-se através de discursos 16 professores, 19 familiares e 23 alunos com deficiência.
Análise da Abordagem	Fundamentos teóricos para prática inclusiva.

Teses e Dissertações

Autor	Mrech, Leny Magalhães
Título do Trabalho	O mercado de saber, o real da educação e dos educadores e a escola como possibilidade.
Instituição	USP Educação
Ano	2001
Grau	Livre Docência
Amostra	Bibliografia
Problema Objetivo	Política educação Inclusiva. Transformação da educação trazida pelos movimentos sociais de 70 e novos saberes.
Conclusões Indicações	Observaram inúmeras experiências que resultaram em propostas que visam a educação inclusiva.
Metodologia Referencial Teórico	Através de acontecimentos históricos utilizou-se de experiências voltadas para educação inclusiva.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência política.

Teses e Dissertações

Autor	Naujorks, M I
Título do Trabalho	A normalização e a integração do deficiente mental educável - uma questão de opressão.
Instituição	PUC RS
Ano	1992
Grau	M
Amostra	Professor de escola especial Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Avaliação da inclusão de alunos com NEE na escola regular.
Conclusões Indicações	O percurso realizado por alunos considerados deficientes mentais educáveis, da classe especial para as primeiras séries do ensino regular de Porto Alegre.
Metodologia Referencial Teórico	Entrevistou-se professores de classes especiais e de classes comuns das séries iniciais, solicitando deles sua percepção sobre o processo de integração dos alunos egressos das classes especiais, com base no princípio de normalização.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Nery, T.M.O
Título do Trabalho	Ser diferente numa sociedade massificada: um estudo sobre política de integração do portador de deficiência.
Instituição	UFPe
Ano	1996
Grau	M
Amostra	Aluno com NEE (não especificada)
Problema Objetivo	Percorrendo a trajetória da integração dos portadores da deficiência, constatou que, submetidos à mesma ordem capitalista, Brasil e mundo vêm passando por fases semelhantes com relação a essa questão.
Conclusões Indicações	O Brasil e o mundo vem passando pelo mesmo processo em relação à integração dos portadores de deficiência. Onde se verifica inicialmente uma exclusão total dos direitos sociais, depois a inclusão passiva e finalmente a integração autônoma .
Metodologia Referencial Teórico	Constituiu-se um grupo de pesquisa sobre legislação e políticas que discorre sobre os entraves de ordem legal, no plano das políticas públicas, os componentes do assistencialismo, da visão terapêutica da educação do aluno com necessidades educacionais especiais e do descompromisso da escola pública, sobre o favorecimento das práticas educacionais que não asseguram o acesso e permanência em uma educação de qualidade e por fim o compromisso presente nos discursos de integração e de inclusão.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência política e legislação.

Teses e Dissertações

Autor	Nerys, Paulo da Trindade
Título do Trabalho	A formação do professor de educação física no Brasil.
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	2002
Grau	D
Amostra	Documentos
Problema Objetivo	Análise da formação do professor .
Conclusões Indicações	A presente investigação aborda a formação do professor de Educação Física a partir dos nexos internos e determinações históricas presentes na legislação, nas diretrizes e na produção do conhecimento, que permitem reconhecer avanços, retrocessos, tendências predominantes, resultantes do embate entre a lógica do mercado e a perspectiva emancipatória.
Metodologia Referencial Teórico	Os objetivos do estudo foram materializados a partir da análise da literatura, dos documentos oficiais das políticas do governo para educação e da produção do conhecimento e as propostas de diretrizes curriculares para a formação de professores de Educação Física.
Análise da Abordagem	Formação do professor

Teses e Dissertações

Autor	Neves, Silvana Sousa de Mello
Título do Trabalho	Diversidade: Concepções e práticas na/da educação infantil desveladas através do trabalho com livros de literatura.
Instituição	UFJF Educação
Ano	2005
Grau	D
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	A presente dissertação teve como objetivo compreender os sentidos sobre a diversidade veiculados pelas professoras do 3º período da Educação Infantil, através do trabalho com livros de literatura em sala.
Conclusões Indicações	A formação ideológica excludente, ainda muito presente em nossas escolas e nossa sociedade, precisa que seus mecanismos sejam contados e recontados para que possam ser questionados e assim dar lugar à formação ideológica inclusiva.
Metodologia Referencial Teórico	O trabalho teve embasamento no referencial teórico sobre as concepções de infância e de educação infantil; na história da literatura infantil e no uso que se faz dela na escola e, por último, nos caminhos percorridos da exclusão à inclusão. Para tal análise, utilizamos como estratégia metodológica a Análise de Discurso (AD) na perspectiva francesa, cujo objetivo é compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele concebido enquanto objeto lingüístico-histórico. Após análise, compreendemos que, quando os sentidos dados à infância e à educação infantil foram futuristas, o uso da literatura e a prática pedagógica ficaram situados na formação discursiva didático-pedagógica. A questão da diversidade, que perpassou todas as demais, foi marcada por uma formação discursiva integracionista por estas professoras, no entanto, quando a concepção de infância e de educação infantil apresentou um movimento para uma formação discursiva histórico-cultural, o mesmo aconteceu com o uso da literatura e a prática pedagógica; sendo a questão da diversidade marcada por um processo de deslocamento para uma formação discursiva inclusivista.
Análise da Abordagem	Fundamentos teóricos para prática inclusiva.

Teses e Dissertações

Autor	Oliveira, Antonia Soares Silveira
Título do Trabalho	Educação Inclusiva uma utopia possível , uma leitura psicopedagógica com crianças adolescentes com dificuldades de aprendizagem.
Instituição	UFSC Engenharia de produção
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Aluno com Dif Apred
Problema Objetivo	Sujeito com NEE , na construção do conhecimento. Compreensão do discurso de 6 crianças com dificuldades de aprendizagem excluídas e que foram atendidas no Centro Pedagógico
Conclusões Indicações	Através de escola especializada para atender crianças com NEE e por meio de nova rede de comunicação (computador) apresentou-se nova via de aprendizagem.
Metodologia Referencial Teórico	Através de pesquisa analisou-se alunos com NEE em escolas especializadas.
Análise da Abordagem	Ensino e prática.

Teses e Dissertações

Autor	Oliveira, Cristina Borges de
Título do Trabalho	Políticas educacionais inclusivas para a criança deficiente: concepções e veiculações no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte 1978/1999.
Instituição	UNICAMP Educação Física
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Aluno com NEE (não especificada)
Problema Objetivo	Este estudo do tipo bibliográfico adota como problemática central de investigação as incursões teóricas e práticas que têm norteado a produção científica da Educação Física a respeito da educação da criança deficiente na perspectiva de identificar as concepções e representações sobre criança, infância e deficiência que vem sendo construídas por essa produção, veiculações do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
Conclusões Indicações	Esse estudo evidenciou que o interesse dos professores e pesquisadores da Educação Física pela deficiência, e em particular, pela educação da criança deficiente é resultado do avanço do discurso elaborado por organismos internacionais em torno da noção de direitos humanos bem como das pressões dos grupos e movimentos sociais interessados na defesa dos direitos das pessoas deficientes.
Metodologia Referencial Teórico	Tomou-se como objeto de análise a produção teórica divulgada no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte identificando concepções, paradigmas e referências que têm norteado a pesquisa sobre o tema. A análise dos dados bibliográficos foi realizada a partir de uma orientação ensejada no Materialismo Histórico Dialético e de algumas de suas categorias como totalidade, contradição, historicidade, utilizando como procedimento a análise de conteúdo a respeito da educação da criança deficiente.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência política.

Teses e Dissertações

Autor	Oliveira, Fátima Inês Wolf
Título do Trabalho	O professor diante da inclusão do aluno com visão subnormal: a utilização de materiais didáticos adaptados para o ensino
Instituição	Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho Educação
Ano	2001
Grau	D
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	O presente estudo resultou de uma pesquisa realizada junto a dois professores da rede regular de ensino que têm em suas classes alunos de visão subnormal e teve como objetivo orientar esses docentes sobre a utilização de recursos didáticos adaptados ao ensino.
Conclusões Indicações	Foi realizada a análise dos comportamentos dos alunos durante as atividades em que tais recursos foram utilizados e constatou-se que as adaptações realizadas pelos professores na forma de apresentação dos exercícios, adequação do tamanho da letra, contrastes e estratégias de ensino podem auxiliar esses alunos a melhorarem seu desempenho acadêmico.
Metodologia Referencial Teórico	A fundamentação teórica buscou sustentação nas publicações científicas direcionadas à educação inclusiva e à educação de alunos com deficiência visual, mais especificamente os que possuem visão subnormal. O levantamento das informações fez-se através de entrevistas, observações, avaliação acadêmica e sessões de intervenção planejada em conjunto com os professores para a utilização de recursos didáticos adaptados ao ensino de alunos com visão subnormal.
Análise da Abordagem	Ensino e prática.

Teses e Dissertações

Autor	Oliveira, Valdo Nascimento de
Título do Trabalho	O papel do cego na formulação de política publicas de ensino do Brasil.
Instituição	PUC RJ Educação
Ano	2000
Grau	M
Amostra	Aluno com DV
Problema Objetivo	Política educação Inclusiva. O estudo se propôs a realizar uma análise histórica da atuação do cego no campo da educação, a fim de demonstrar que, até os anos 60, o cego foi capaz de influenciar decisivamente as Políticas Públicas de Ensino voltadas para si.
Conclusões Indicações	A análise dos dados foi feita a partir dos historiadores da história do cego no campo da educação, além das pesquisas postas em prática pelo autor que, sendo cego, buscou abrir um espaço para debater a situação atual dos seus iguais em deficiência. Concluiu-se esta Dissertação com uma breve reflexão do autor sobre o trabalho e sobre novos campos de pesquisa nessa Área.
Metodologia Referencial Teórico	Utilizou-se nesse estudo o método de historiografia. As categorias de análise foram levantadas a partir dos depoimentos dos sujeitos, prestados por meio de entrevistas semi-estruturadas, tendo sido assim discriminadas: 1) vida acadêmica dos entrevistados (escolas especializada e não especializadas), 2) atuação do cego no campo da educacional no Brasil, até os anos 60, 3) políticas públicas de ensino (políticas públicas, legislação, escolas inclusivas ou integradoras e a inclusão de crianças cegas nas escolas não especializadas) e 4) o motivo da pouca participação do cego no campo educacional no Brasil, nos últimos anos.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência política.

Teses e Dissertações

Autor	Padilha, Paulo Roberto
Título do Trabalho	Currículo intertranscultural : Por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente.
Instituição	USP Educação
Ano	2003
Grau	D
Amostra	Autor do trabalho
Problema Objetivo	Partindo de algumas vivências negativas de sua própria escolaridade e buscando elementos para superá-las, o autor retoma a experiência da Escola Pública Popular freiriana, resgata o conceito de "Círculo de Cultura" como espaço privilegiado do currículo da escola e atualiza os eixos temáticos curriculares da Escola Cidadã.
Conclusões Indicações	O autor conclui que as suas principais contribuições para uma educação cidadã inclusiva, emancipadora e humanizadora, é a proposta de uma escola mais curiosa, prazerosa e aprendente.
Metodologia Referencial Teórico	Analisa as principais teorias de currículo, confrontando-as com as abordagens atuais do multiculturalismo, da interculturalidade e da transculturalidade.
Análise da Abordagem	Ensino e currículo.

Teses e Dissertações

Autor	Paes, Edalma Ferreira
Título do Trabalho	O processo de alfabetização de adultos: para além das aparências e dos estereótipos
Instituição	Universidade Católica de Petrópolis Educação
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Alunos, adultos em processo de alfabetização.
Problema Objetivo	Esta dissertação, um estudo etnometodológico, teve por objetivo entender a interferência da cultura no processo de alfabetização de adultos, buscando ultrapassar as aparências e transpor estereótipos comumente associados aos desescolarizados.
Conclusões Indicações	Concluiu ser o respeito à cultura do grupo, indicador de inclusão escolar. Nas considerações finais, sugere como ponto inicial a ser analisado no processo de elaboração de projetos de escolarização de adultos, a compreensão dos principais aspectos da cultura do grupo estudado, ultrapassando preconceitos que, em geral, caracterizam estas iniciativas e acabam por conduzir ao fracasso e à evasão dos alunos.
Metodologia Referencial Teórico	O trabalho buscou o aporte teórico de Paulo Freire, com uma vertente especificamente voltada para a importância da cultura na identificação dos interesses mais relevantes, num dado grupo de educandos.
Análise da Abordagem	Ensino e prática. Alfabetização de adultos pautado na cultura do grupo.

Teses e Dissertações

Autor	Paiva, C.M.B
Título do Trabalho	O ingresso de portadores de paralisia cerebral no ensino regular. Percepção de mães.
Instituição	UFSC
Ano	1997
Grau	M
Amostra	Familiares
Problema Objetivo	Investigou a percepção das mães de portadores de paralisia cerebral em relação às possibilidades de ingresso de seus filhos nas escolas regulares no município de João Pessoa.
Conclusões Indicações	As mães percebem que foi a falta de orientação, o desconhecimento dos direitos e a descrença sobre as possibilidades de seus filhos, os motivos para não procurarem colocá-los na escola. Sobre a vida escolar dos filhos, as mães percebem que: a) seu filho se dá muito bem com os colegas, professores e pessoal de apoio; b) a maioria das mães avalia de ótimo a regular o aproveitamento escolar de seu filho; c) as mães reputam como bom ou normal o comportamento disciplinar de seu filho. Na percepção das mães, os aspectos positivos na vida escolar do filho estão relacionados com a aceitação das pessoas e aos aspectos pedagógicos. Os aspectos negativos são: rejeição das pessoas, aprendizagem nula, excesso de alunos.
Metodologia Referencial Teórico	Segundo as informações da população de mães estudadas, 17 (42,5%) de seus filhos portadores de PC nunca frequentaram escola. Nove (22,5%) frequentam escola regular; outros nove (22,5%) estão no ensino especial; oito (20%) estão na escola especial e um (2,5%) em classe especial. Os cinco restantes já frequentaram a escola-três deles, escola regular, e dois, escola especial-estando no momento se estudar.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião dos pais.

Teses e Dissertações

Autor	Palla, Ana Claudia
Título do Trabalho	Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação a proposta do ensino inclusivo.
Instituição	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho Ciência da Motricidade
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Avaliar as atitudes de professores e estudantes de educação física (EF) em relação ao ensino de PPD em ambientes segregados e inclusivos, bem como suas expectativas sobre essa proposta.
Conclusões Indicações	As atitudes estão diretamente relacionadas ao comportamento, investigar as atitudes dos professores em relação ao ensino de pessoas portadores de deficiência (PPD) é ponto importante para o sucesso de qualquer método de ensino.
Metodologia Referencial Teórico	Participaram do estudo 137 sujeitos entre eles 27 professores de educação física escolar, 19 professores de educação física adaptada (EFA) e 91 estudantes de EF. Análise das atitudes que refletem o comportamento dos professores e alunos de educação física.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Paulo, Maria José da Silva Santos de
Título do Trabalho	Educação e relações raciais: o desafio da docência frente à diversidade do cotidiano.
Instituição	PUC Paraná Educação
Ano	2000
Grau	M
Amostra	Escola
Problema Objetivo	Um olhar inclusivo para a pessoa negra: investigar a formação do(a) docente no cotidiano escolar tendo em vista essa problemática. Foi esse raciocínio que oportunizou o tema/ Educação e Relações Raciais/ O desafio da Docência Frente à Diversidade do Cotidiano de sala de aula.
Conclusões Indicações	Os resultados indicam a necessidade de mudanças, porque a escola ainda é muito excludente, ao não encarar a presente questão. No transitar da pesquisa, foi possível ouvir situações vivenciadas pelos alunos negros e não negros como manifestações de preconceito, discriminação e racismo, nas quais a escola não teve postura e nem conhecimento para encaminhar adequadamente os fatos. Foi possível perceber neste trabalho que é necessário mudar- rever o currículo, investir na formação dos docentes e buscar uma proposta pedagógica inclusiva transformadora. Isto é possível através de um trabalho escolar coletivo e interdisciplinar.
Metodologia Referencial Teórico	Norteados pela linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior. Foi uma tentativa de entrar na Universidade e questioná-la a partir da prática dos profissionais que ela coloca no mercado: até que ponto os docentes conseguem lidar com a diversidade do cotidiano de sala de aula? Após o levantamento bibliográfico, que confirmou a limitação da docência para tratar com as diferenças de raça/ gênero, classe, deficientes e outros, partiu-se para a investigação, direcionada a questão racial negra, que buscou informações referentes a situações de discriminação, preconceito, racismo e exclusão. Os dados, foram obtidos através de amostragem com 10% dos docentes, corpo administrativo e alunos de uma escola da rede estadual de ensino, em Curitiba. Aleatoriamente, os docentes que responderam aos questionários atuavam na Educação Básica, Ensino Médio e Educação Superior. Os alunos que deram os relatos foram de turmas diversas.
Análise da Abordagem	Ensino e prática.

Teses e Dissertações

Autor	Picchi, M.B.
Título do Trabalho	Da integração desejável à possível do portador de deficiência mental na classe comum na rede de ensino do Estado de SP.
Instituição	USP
Ano	1999
Grau	D
Amostra	Escola
Problema Objetivo	Discutiu-se a integração do portador de deficiência na classe comum de rede pública estadual no Estado de São Paulo, procurando verificar o que é desejável e o que é possível dentro deste processo.
Conclusões Indicações	Se tratando de integração do aluno com necessidades educativas especiais, principalmente do deficiente mental, na classe comum de ensino, o elemento essencial é o professor, mas a análise do problema deve ser mais ampla.
Metodologia Referencial Teórico	No primeiro momento de sua pesquisa, entrevistou-se professores da educação comum e especial, alunos com deficiência mental, física, auditiva ou visual e alunos superdotados e em segundo momento, entrevistou-se alunos e professores da área de D.M. das redes de ensino estadual, municipal e particular. Os questionários, de uma maneira geral, abordavam quais eram as expectativas, opiniões, críticas dos professores e pais quanto à integração do aluno portador de deficiência e possibilitavam, ao aluno deficiente mental, a expressão de suas idéias quanto à possibilidade de ser integrado a uma classe comum.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor, pais e alunos.

Teses e Dissertações

Autor	Pistoia, Lenise Henz
Título do Trabalho	(Dês)Vantagem e aprendizagem: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na rede municipal de ensino de Porto Alegre.
Instituição	UFRGS Educação
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Sala de aula
Problema Objetivo	O presente texto tem como objetivo apresentar as reflexões de um processo de pesquisa realizado em uma escola pública, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, na qual a autora participou como professora, com uma turma de alunos constituída por sujeitos em situação de desvantagem.
Conclusões Indicações	Com relação aos resultados obtidos, destaca-se o papel preponderante da participação dos sujeitos envolvidos em situações que destacavam a participação e a resolução de questões desafiadoras apontadas no cotidiano, a capacidade de reação diante do inusitado, assim como sinais de ampliação da linguagem na evidência das interações recorrentes.
Metodologia Referencial Teórico	Utilizou-se a metodologia de estudo de caso para a análise da evolução dos alunos, ao longo de um ano, com destaque para a evolução identificada no âmbito das interações sociais e de suas dificuldades para a aprendizagem. Nessa perspectiva, mereceu destaque a proposta curricular chamada de "escola por ciclos de formação" e a forma como eram utilizados os espaços que garantiam a flexibilização no atendimento a alunos com defasagem entre idade, escolaridade e aprendizagem, além da existência de turmas de progressão. Foram analisados os efeitos da proposta interdisciplinar representada pela opção metodológica chamada de "complexo temático" que, ao criar pontos de contato com as questões de pesquisa levantadas, suscitava novas possibilidades para a aprendizagem dos sujeitos envolvidos. O processo de investigação contou ainda com a contribuição das perspectivas sistêmicas de análise teórica que viabilizaram o aprofundamento da proposta pedagógica enfocada no presente estudo.
Análise da Abordagem	Ensino e prática.

Teses e Dissertações

Autor	Porto, Eline Tereza Rozante
Título do Trabalho	A corporeidade do cego: novos olhares
Instituição	UNICAMP Educação Física
Ano	2002
Grau	D
Amostra	Aluno com DV
Problema Objetivo	Como o cego percebe o corpo e o mundo na inter-relação com o mundo dos videntes? Refletir o irrefletido, que permanece como componente fundamental do comportamento e das condutas do cego, numa atitude de compreender e desvelar a organização e a desorganização da existência humana, enfatizando o corpo do cego na relação consigo próprio, com o outro e com o mundo é o objeto e o tema das reflexões.
Conclusões Indicações	Os sentidos do ver e viver faz transcender em mim apreensões e sensações do ver e não ver com os olhos, mas ver e viver com o corpo, inseminando no meu ser e no meu viver o sabor e o prazer de continuar minha trajetória de vida percebendo os seres humanos de modo diferente de como eu os percebia antes. Posso dizer com convicção que, a aula magna que o ser humano, deficiente da visão, me possibilitou foi: cada um de nós deve enxergar com mais clareza, na luz ou na escuridão, a sua própria vida e assim poder ser para ver e viver... viver e ver.... .
Metodologia Referencial Teórico	Estudo de caráter bibliográfico com análises, reflexões e discussões com diversos autores da literatura específica de cada tema, há diálogos constantes com pessoas que apresentam deficiência visual.
Análise da Abordagem	Análise da capacidade da pessoa com deficiência.

Teses e Dissertações

Autor	Prieto, Rosângela Gavioli
Título do Trabalho	Política educacional do Município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com NEE, no período de 1986 a 1996.
Instituição	USP
Ano	2000
Grau	D
Amostra	Documentos
Problema Objetivo	Avaliação da proposta de escola inclusiva. Avalia evolução do atendimento educacional especializado de alunos com necessidades educacionais especiais, no município de São Paulo, enfatizando a organização e implantação de recursos especiais junto a escolas municipais, no período de 1986 a 1996.
Conclusões Indicações	Constatou-se que desde meados da década de 40 o município de São Paulo tem prestado atendimento educacional e/ou médico-terapêutico aos que apresentam NEE.
Metodologia Referencial Teórico	Análise de documentos e de conteúdo dos textos legais e documentos oficiais
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Prodócimo, E
Título do Trabalho	Análise da integração entre um grupo de crianças com Síndrome de Down e crianças normais em escola especial.
Instituição	UFSC
Ano	1994
Grau	M
Amostra	Aluno com DM Aluno sem NEE
Problema Objetivo	Descreveu e analisou as interações sociais ocorridas em grupo de crianças com síndrome de Down e crianças não deficientes em uma escola especial, na cidade de Campinas.
Conclusões Indicações	Constatou-se que as crianças não deficientes engajavam-se em mais episódios interativos que seus pares com deficiência, existindo uma preferência entre as primeiras em interagir entre si. Já as crianças com síndrome de Down utilizavam principalmente de comportamentos ligados ao uso de objetos para interagir, enquanto seus pares "normais" se utilizaram principalmente de verbalizações.
Metodologia Referencial Teórico	Estudo desenvolvido em instituição especializada em educação especial, notadamente as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais da cidade de Campinas. Observação de um grupo de crianças portadoras da Síndrome de Down e crianças não deficientes.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência escola / classe especial.

Teses e Dissertações

Autor	Reis , A.C. M.B.
Título do Trabalho	Integração da criança portadora de deficiência auditiva no ensino regular: um programa de orientação a professores.
Instituição	UFSC
Ano	1996
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com DA
Problema Objetivo	Aplicou e analisou um programa de orientação da criança portadora de deficiência auditiva, na cidade de Ituverava-SP.
Conclusões Indicações	Verificou-se que a criança portadora de D.A mostraram uma melhora em diferentes comportamentos apontados como problemáticos em sala de aula, o que, segundo as professoras, estava relacionado à periodicidade e à sistemática adotadas.
Metodologia Referencial Teórico	Desenvolvido com três professores de pré escola e um do ciclo básico, de rede pública de ensino, que atendia em suas classes um aluno de deficiência auditiva, junto aos alunos ouvintes. Realizou um levantamento, através de entrevistas e reuniões com as professoras, das condições presentes em sala de aula e das dificuldades educacionais com relação à criança portadora de deficiência auditiva. Após levantamento das condições, foi possível planejar orientações acerca da dificuldade e aplicá-las. Cumpridas em duas etapas, o programa foi avaliado.
Análise da Abordagem	Ensino e prática.

Teses e Dissertações

Autor	Ribeiro, A.M.
Título do Trabalho	O educador de creche como provedor de condições para integração de crianças com necessidades educacionais especiais em ambiente de creche.
Instituição	UERJ
Ano	1997
Grau	M
Amostra	Aluno com Dif Apred
Problema Objetivo	Pesquisou qual o impacto causado pela formação-em serviço feita com educadores de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais que frequentavam uma creche regular que atendia filhos de funcionários de uma importante instituição pública de pesquisa no Município do Rio de Janeiro.
Conclusões Indicações	Mudança de comportamento dos educadores em relação à criança especial, com maior maturidade e segurança no desenvolvimento das atividades programadas e a construção de novos conhecimentos teóricos-metodológico, necessários à mediação no trabalho de interação com todas as crianças.
Metodologia Referencial Teórico	Treinamento com os educadores de uma creche, a partir de um estudo piloto com seis delas. Notou-se que o curso proporcionou ampliação dos conhecimentos dos educadores sobre o processo de integração da criança especial em ambiente de creche, propiciando reflexão da prática educativa em relação às atividades que valorizam o lúdico como instrumento pedagógico.
Análise da Abordagem	Formação do professor

Teses e Dissertações

Autor	Ribeiro, Lauro Luiz Gomes
Título do Trabalho	O Direito da criança e do adolescente com deficiência ao ensino fundamental.
Instituição	PUC SP Direito
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Documentos
Problema Objetivo	Propomos envolver a família e o Estado.
Conclusões Indicações	O principal objetivo dessa dissertação é demonstrar que a criança e o adolescente com deficiência tem direito de acesso ao ensino fundamental obrigatório em igualdade de condições com os demais alunos ditos "normais". Pessoas com deficiência apresentam significativas diferenças do padrão escolhido como comum para ser humano e por isso sofrem restrições sociais na medida em que não conseguem usufruir, igualmente, dos sistemas sociais disponibilizados à maioria da população. Entretanto, a deficiência não está nelas e sim no meio social que precisa adequar-se para recepcioná-las inclusive no ambiente escolar.
Metodologia Referencial Teórico	Baseia-se em documentos e normas para pessoas normais visando a lei inclusiva.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência legislação.

Teses e Dissertações

Autor	Rocha, W
Título do Trabalho	Percepção do surdo em relação á sua integração social.
Instituição	UERJ
Ano	1993
Grau	M
Amostra	Aluno com DA
Problema Objetivo	Investigou a participação na sociedade de pessoas surdas, através de relatos pessoais sobre sua integração social, através da análise de quais as atividades de lazer dos participantes e como elas interferem no meio como fator de interação.
Conclusões Indicações	Constatou que o indivíduo com deficiência auditiva não está totalmente integrado, principalmente no que se refere ao lazer, relações na comunidade e atividades profissionais. Percebeu que a maioria dos sujeitos, mesmo participando de atividades esportivas de lazer, preferia estar com sua família a estar com amigos.
Metodologia Referencial Teórico	Através de observações e relatos pessoais constatou-se aspectos da vida social dos D.A.
Análise da Abordagem	Interação social.

Teses e Dissertações

Autor	Rodrigues, Benedita Mathias de Almeida
Título do Trabalho	As concepções de desenvolvimento e aprendizagem sobre os alunos deficientes mentais incluídos no ensino regular.
Instituição	UF Espírito Santo
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	O presente estudo tem por finalidade analisar as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem presentes no processo de escolarização de alunos deficientes mentais incluídos na sala de aula de ensino regular.
Conclusões Indicações	O estudo demonstrou que a deficiência mental é concebida como um fenômeno patológico, inscrito no indivíduo, não se considerando as dimensões sociais e culturais em que os sujeitos estão inseridos. Essa concepção vem direcionando práticas educativas voltadas para um ensino que prioriza o desenvolvimento de competências e de habilidades dos sujeitos envolvidos, atrelado a uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem predominantemente voltada para a capacidade de assimilar conhecimentos e informações, avançando, dessa forma, em etapas no seu desenvolvimento. Os resultados deste estudo revelam a necessidade de se apontarem caminhos para práticas educativas voltadas para uma concepção interacionista de ensino e aprendizagem, com ênfase nas inter-relações sociais, tal como proposta pela Teoria Histórico-Cultural, haja vista a visão "otimista" da comunidade estudada acerca da inclusão dos alunos com deficiência mental.
Metodologia Referencial Teórico	Tornou-se necessário investigar as concepções sobre a deficiência mental, sua representação no cotidiano escolar e suas implicações na prática educativa, assim como as expectativas educacionais para o processo de escolarização desses sujeitos no que diz respeito aos pressupostos da educação inclusiva. O quadro teórico deste estudo focalizou diversos aspectos relacionados com a exclusão social e educacional dos alunos com deficiência mental que na atualidade apresentam-se como desafios aos ideais da educação inclusiva. Por meio da análise didática das principais teorias de desenvolvimento e aprendizagem aplicadas à escolarização desses alunos, tornou-se possível compreender as implicações do conhecimento teórico nas práticas educativas do contexto escolar investigado. O caminho percorrido nesta investigação fundamentou-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, em que, recorrendo à observação participante, a entrevistas, questionários e análise de documentos, foram envolvidos membros de uma comunidade escolar pertencente à rede municipal de ensino, caracterizada como uma "Unidade Pólo" por adotar uma metodologia de atendimento que inclui alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. A partir do quadro teórico estabelecido, procedeu-se a uma análise dos dados que possibilitou a apresentação e discussão dos resultados, focalizando as concepções apresentadas sobre a deficiência mental, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem desses sujeitos e sobre a organização das práticas educativas visando à sua escolarização segundo uma perspectiva de inclusão.
Análise da Abordagem	Fundamentos teóricos para prática inclusiva.

Teses e Dissertações

Autor	Rodrigues, Jane Teresinha Donini
Título do Trabalho	O ver, o agir e o sentir do surdo frente á educação inclusiva.
Instituição	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Educação nas Ciências
Ano	2000
Grau	M
Amostra	Aluno com DA Professor de escola especial
Problema Objetivo	Através desta pesquisa, buscou-se publicar as posições dos surdos frente às propostas de educação inclusiva, uma vez que, em todo processo de discussão pouco se diz sobre suas histórias, suas experiências, suas leituras de mundo, seus interesses e perspectivas.
Conclusões Indicações	As construções feitas neste trabalho, trazem à discussão o amplo tema da surdez e a educação, tendo centrado o olhar em direção do surdo e à educação inclusiva, suas implicações, perspectivas e conseqüências, a partir do posicionamento dos próprios surdos. Pretende-se que este trabalho possa provocar discussões, questionamentos, reflexões e mudanças de atitudes frente aos surdos, entendendo-os como sujeitos diferentes, cuja língua e cultura devam ser preservadas, incentivadas, respeitadas e reconhecidas.
Metodologia Referencial Teórico	Narrativas trazidas se constituem em pensamentos revelados, desejos explicitados, silêncios quebrados e direitos reivindicados. São discursos que trazem outras representações sobre o mundo e que se contrapõem aos discursos oficiais. Num entrelaçamento de narrativas, são trazidas histórias em diferentes contextos: a história da pesquisadora, sua trajetória profissional e as inquietações da prática docente junto a uma classe especial de surdos; a história "oficial" sobre a surdez e os surdos, narrada pelos que ouvem e as histórias de vida narrada pelos próprios surdos através das entrevistas realizadas durante a pesquisa.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião dos pais e alunos.

Teses e Dissertações

Autor	Rosa, Ana Cristina Silva da
Título do Trabalho	Educação de jovens e adultos: o desafio das classes multisseriadas.
Instituição	UMSP Educação
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Sala de aula
Problema Objetivo	A pesquisa procura apontar alguns princípios básicos na formação de educadores de jovens e adultos no contexto das classes multisseriadas, buscando compreender como se dá a gestão de tais classes. As hipóteses que nortearam a pesquisa estão vinculadas à necessidade de uma educação inclusiva, em que o educador possa trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem com qualidade.
Conclusões Indicações	Isto evidencia que há necessidade de uma formação específica para os educadores de EJA: uma prática - não um discurso - que seja transformadora e voltada para a autonomização dos educandos.
Metodologia Referencial Teórico	Partiu-se de uma breve introdução a respeito da história do analfabetismo no Brasil e dos Programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) implantados no país, trabalhando com autores como Ferrari (1985), Freire (1983), Beisiegel (1974), Paiva (1972), Cunha (2001), Moura (1998) e Haddad (2000). No campo específico da formação de educadores discutiu-se a necessidade de se considerar as dimensões políticas, profissional e pessoal na formação do educador de EJA, dialogando especificamente com Freire (1997) e Nóvoa (1998), entre outros. Os instrumentos metodológicos utilizados foram a entrevista semi-estruturada e observações de aula, compondo um quadro que permitiu compreender a prática docente, as relações educador educando e o processo de planejamento pedagógico do educador para as classes multisseriadas. Utilizando a análise de conteúdo, as conclusões evidenciam que os educadores de EJA têm uma prática que toma por base o trabalho com crianças, apresentando dificuldade em trabalhar com as diferenças dentro de sala de aula.
Análise da Abordagem	Formação do professor

Teses e Dissertações

Autor	Ross, Paulo Ricardo
Título do Trabalho	Educação e exclusão :um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais .
Instituição	USP Educação
Ano	2000
Grau	D
Amostra	Professor de apoio
Problema Objetivo	Este trabalho analisa a concepção de homem, sociedade e educação, apresentada por professores da rede pública e privada - Ensino Fundamental e Médio - em relação a essas necessidades ditas especiais.
Conclusões Indicações	Diante do distanciamento ou dicotomia entre as proclamações formais das políticas educacionais e as práticas pedagógicas levadas a cabo na sociedade brasileira, pode-se afirmar que as proposições da chamada Educação Inclusiva não correspondem às condições objetivas de ensino e de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, não fornecendo suporte necessário ao atingimento da qualidade almejada da Educação para Todos.
Metodologia Referencial Teórico	Este trabalho situa a Educação Especial e os sujeitos com necessidades especiais social, econômica e politicamente, considerando os papéis que vêm sendo chamados a desempenhar nesse contexto de reestruturação produtiva, de flexibilização e fragilização das instituições e dos serviços públicos.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Rossi,C.R
Título do Trabalho	A língua de sinais com o subsidio para o processo de construção da autonomia do sujeito surdo um estudo de caso.
Instituição	UNIMEP Piracicaba
Ano	1998
Grau	M
Amostra	Aluno com DA
Problema Objetivo	Avaliou-se a construção da autonomia da pessoa surda, tendo a língua de sinais como instrumento de auxílio.
Conclusões Indicações	Conclui-se que quanto à construção da autonomia, observou que quando os sujeitos encontram dificuldades em se fazerem entender pela língua de sinais, usando a língua oral, mesmo esta sendo rudimentar, para eles o importante é interagir com o outro, é buscar elementos que os levarão a serem indivíduos autônomos em suas relações.
Metodologia Referencial Teórico	Estudo realizado em Piracicaba, com um casal de deficientes auditivos, em 13 encontros, nos quais gravou e filmou as entrevistas, tendo o auxilio de uma intérprete de sinais para posterior transcrição.
Análise da Abordagem	Interação social.

Teses e Dissertações

Autor	Sacaloski, Marisa
Título do Trabalho	Inserção do aluno deficiente auditivo no ensino regular a comparação entre o desempenho dos alunos ouvintes e de deficientes auditivos e a visão dos pais, professores e alunos.
Instituição	UFSP
Ano	2001
Grau	D
Amostra	Aluno com DA Aluno sem NEE Professor de escola regular Familiares
Problema Objetivo	Objetivo: Caracterizar a população de alunos deficientes auditivos inseridos nas classes regulares do ensino fundamental de um Município da Grande São Paulo; comparar o desempenho comunicativo/lingüístico, cognitivo e acadêmico de alunos ouvintes e deficientes auditivos inseridos no ensino regular; levantar as opiniões de tais alunos, bem como dos pais e professores sobre a inclusão escolar de pessoas deficientes auditivas.
Conclusões Indicações	A partir da análise dos achados deste estudo conclui-se que: a maioria dos alunos deficientes auditivos apresenta perda auditiva pré-lingual, de grau moderadamente severo, de etiologia desconhecida; com idade de diagnóstico da deficiência auditiva variando de menos de um ano a oito anos; a maioria dos alunos deficientes auditivos faz uso de prótese auditivas e é atendida em terapia fonoaudiológica, sendo capaz de compreender a fala através de leitura orofacial associada a gestos, porém apresentando comprometimento de fala; a maioria frequentou classe especial antes de ingressar na classe comum.
Metodologia Referencial Teórico	Métodos: A amostra foi constituída por quatro grupos, sendo 24 alunos deficientes auditivos inseridos nas classes comuns do Ensino Fundamental há pelo menos seis meses, 24 alunos ouvintes, 24 professores e 23 pais. A idade dos alunos deficientes auditivos variou de 7 a 21 anos, sendo 50% do sexo masculino e 50% do feminino. No grupo de alunos ouvintes, a idade variou de 6 a 17 anos, sendo 62,5% do sexo feminino e 37,5% do sexo masculino. O grupo de professores foi composto por indivíduos do sexo feminino que lecionavam na classe comum e possuíam um aluno deficiente auditivo em sua sala. O grupo de pais foi constituído por 22 mães e um pai. Os alunos foram avaliados quanto ao desempenho comunicativo-lingüístico oral e gráfico, cognitivo e acadêmico. Além disso, os alunos, pais e professores foram submetidos a entrevista sobre a inserção do aluno deficiente auditivo nas classes comuns do ensino regular. Foi feito também junto aos pais um levantamento de aspectos relacionados ao diagnóstico da deficiência auditiva, protetização, fonoterapia e histórico de escolarização de seus filhos. As entrevistas e avaliações foram realizadas individualmente por uma fonoaudióloga.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor, pais e alunos.

Teses e Dissertações

Autor	Sala, Eliana
Título do Trabalho	Em busca da cidadania ativa de pessoas acometidas de paralisia cerebral: A contribuição da Escola.
Instituição	USP Educação
Ano	2003
Grau	D
Amostra	Aluno com DF
Problema Objetivo	Trata-se de estudo de caso, de cunho político-educacional, discutindo as reais possibilidades, limites, necessidades e especificidades de vida de uma pessoa com deficiência física decorrente de paralisia cerebral e as efetivas condições educacionais escolares a ela historicamente apresentadas.
Conclusões Indicações	O trabalho demonstra ter a escola o papel muito mais amplo que o de acesso a conhecimentos pontuais e específicos, constituindo poderoso instrumento para a construção de atitudes críticas que progressivamente contribuem para o enfrentamento de questões inicialmente tidas como inevitáveis.
Metodologia Referencial Teórico	Estudo de caso com base nas referências teóricas apresentadas por autores dedicados à questão da cidadania e do desenvolvimento social e cognitivo de pessoas que tiveram paralisia cerebral, destacando-se Benevides, Canizez, Marshall, Mazzotta e Moore Júnior, aborda os fatores circunstanciais, históricos e psicológicos como sendo responsáveis pela indignação frente a injustiças e o despertar da ira moral enquanto poderosas bases para transformações.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião dos alunos.

Teses e Dissertações

Autor	Sant' Anna, G.C.
Título do Trabalho	O excepcional e a excepcionalidade da ordem socio-cultural.
Instituição	FGV
Ano	1998
Grau	M
Amostra	Professor de escola especial
Problema Objetivo	Avaliar o trabalho de um grupo de apoio especializado, cujas atividades eram desenvolvidas por uma equipe de educação especial que acessorava e acompanhava alunos e professores vinculados à classes especiais da rede escolar de Niterói.
Conclusões Indicações	Na visão do autor os dados coletados transmitiam uma concepção discriminadora e excludente dos alunos com necessidades educacionais especiais, que permeava a prática da instituição e dos docentes, desde os diagnósticos iniciais, passando pelos conteúdos das questões e conclusões das entrevistas, pelos testes padronizados e alcançando a sala de aula.
Metodologia Referencial Teórico	Foram fontes de dados os documentos da instituição e três professoras de classes especiais.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião e apoio

Teses e Dissertações

Autor	Santiago, Mylene Cristina
Título do Trabalho	A formação de professores na IFES Mineiras: A diversidade em questão.
Instituição	UFJF Educação
Ano	2002
Grau	M
Amostra	Documentos Bibliografia Professor
Problema Objetivo	Este estudo trata da questão da formação de professores para a diversidade nos Cursos de Pedagogia das IFES Mineiras, tendo delimitado o foco na deficiência.
Conclusões Indicações	Essa pesquisa mostra que a questão da diversidade ainda é um assunto incipiente nos cursos de Pedagogia das IFES Mineiras, contribuindo pouco para a ruptura da exclusão, que constitui a formação ideológica ainda predominante em nossa sociedade. Esse trabalho demonstra ser imprescindível uma revisão dos cursos de Pedagogia para que os professores sejam capazes de lidar com a diversidade. A concretização dessas ações, juntamente com a realização de pesquisas voltadas para a construção de uma educação para todos, contribuirá para a formação de profissionais mais críticos capazes de promover as mudanças sociais e educacionais na direção de uma sociedade onde o respeito à diversidade seja o primado da existência humana.
Metodologia Referencial Teórico	Como recurso metodológico, utilizou-se a análise de discurso. O procedimento adotado foi a interpretação do seguinte corpus discursivo: evolução histórica sobre o atendimento à deficiência; Educação Especial no Estado de Minas Gerais; processos de integração e de inclusão; posicionamento de autores sobre a formação de professores para a diversidade; currículos dos cursos de Pedagogia; programas das disciplinas de Educação Especial; questionários e entrevistas realizadas com os professores que ministram tais disciplinas nas IFES Mineiras. A análise enfocou a concepção dos professores sobre a deficiência; os conceitos de integração e de inclusão por eles explicitados; a abordagem do conceito de inclusão na sala de aula; as ações necessárias para promover a formação de professores para o atendimento à diversidade e o fazer atual do curso de Pedagogia das IFES Mineiras.
Análise da Abordagem	Formação do professor

Teses e Dissertações

Autor	Santos, Bianca Fátima Cordeiro dos
Título do Trabalho	Escola inclusiva da teoria á pratica pedagógica.
Instituição	UERJ Educação
Ano	1998
Grau	M
Amostra	Escola
Problema Objetivo	Pretende compreender como se deu o processo de escolarização de alunos portadores de necessidades educativas especiais, em uma escola da rede pública do Município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense.
Conclusões Indicações	Ao final do estudo, concluiu-se, através das experiências de inclusão, que existe uma lacuna entre a proposta original e o que ocorre realmente na prática. Entretanto, tal escola procura adaptar-se à tela, sem contudo ignorar as árduas conquistas historicamente acumuladas, demonstrando como estas podem ter um papel de mediação e facilitação desse processo, garantindo a todos a prática consciente da cidadania.
Metodologia Referencial Teórico	Utilizou-se a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola, que tem por objetivo educar os alunos da forma menos restritiva possível, visando à não exclusão dos mesmos. Para melhor compreender o cotidiano escolar, este estudo se constituiu de observação participante, entrevistas semi-estruturadas e análise documental, analisadas à luz de teóricos que melhor explicassem as questões levantadas neste trabalho.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor, pais e alunos.

Teses e Dissertações

Autor	Santos, Luciana Tavares dos
Título do Trabalho	O olhar do toque: aprendendo com o aluno cego a tecer o ensino de Física.
Instituição	USP Ensino de Física
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Aluno com DV
Problema Objetivo	Esta pesquisa tem seu ponto central no ensino de Física para alunos cegos do nível médio.
Conclusões Indicações	Estabeleceu-se um diálogo com o aluno, oferecendo-lhe a posição de ator na busca do conhecimento, partindo de suas percepções táteis, auditivas e cinestésicas. Nessa participação ativa e produtiva do aluno cego, ressaltam-se fatos do cotidiano, assim como o lúdico, o espaço comum entre a Ciência e a Arte. Mereceram tratamento específico os desafios da Astronomia e de outras áreas em que a visão parece insubstituível. Paralelamente a isso, esboçam-se orientações ou caminhos para os professores de alunos cegos, ressaltando as dificuldades e as expectativas de uma política inclusiva. Na busca de alcançar esses objetivos, foram realizadas quatro atividades com um grupo de alunos com deficiência visual de um colégio do Rio de Janeiro.
Metodologia Referencial Teórico	Utilizaram-se as próprias vivências, expectativas e habilidades do educando para tatear novos caminhos para o seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo.
Análise da Abordagem	Ensino e prática.

Teses e Dissertações

Autor	Santos, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos
Título do Trabalho	O regular da escola regular: desafios na/da construção de uma escola para todos
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	2002
Grau	D
Amostra	Escola
Problema Objetivo	Análise escola e prática pedagógica inclusiva.
Conclusões Indicações	Revelar os contornos da escola regular em gestação nos espaços existentes. Privilegiando-se a escuta e o sentir de vozes e discursos que estão sendo tecidos na escola regular mostrando os mecanismos diversos de exclusão escolar e social. Se esses mecanismos são percebidos e ultrapassados podem gerar uma escola para todos.
Metodologia Referencial Teórico	Pesquisa no/do cotidiano nas escolas municipais de Três Corações MG.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Santos, N.A.S
Título do Trabalho	A perspectiva da inclusão escolar na educação infantil de Juiz de Fora/ MG
Instituição	UFSC
Ano	2002
Grau	M
Amostra	Aluno com NEE (não especificada)
Problema Objetivo	Qualificou e caracterizou a população de alunos com necessidades educacionais especiais inserida na rede municipal de Educação Infantil de Juiz de Fora/Minas Gerais.
Conclusões Indicações	Constatou-se que aproximadamente 2% da população total (9.295 crianças) da rede pública municipal apresentam algum tipo de necessidade educacional especial. Vinte e um por cento das crianças encontravam-se inseridas nas escolas municipais e eram portadoras de deficiência mental, visual, física múltipla e auditiva. Já em segunda instância observou-se que as atividades predominantes na sala de aula destinavam-se à aquisição de habilidades acadêmicas, principalmente relacionadas à matemática e à leitura/escrita. O insucesso da criança especial na realização da tarefa parecia ser interpretado pela professora como devido ao problema da criança e não devido à sua dificuldade em ensinar-lhe . O ambiente estudado não acolhia qualquer tipo de diversidade no interior da sala de aula.
Metodologia Referencial Teórico	E apresentou como objetivo a coleta de dados etnográficos relativos à inclusão de cinco crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de Educação Infantil.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Silva, Adriana Camejo da
Título do Trabalho	Formação dos professores do ensino fundamental para proposta de educação inclusiva.
Instituição	Universidade Presbiteriana Mackenzie Distúrbios do Desenvolvimento
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Documentos
Problema Objetivo	Esta pesquisa tem por objetivo identificar e analisar criticamente os documentos que norteiam os cursos de formação inicial de professores, em consonância com a proposta de atendimento educacional, na rede regular de ensino, aos portadores de deficiência.
Conclusões Indicações	Os resultados desta análise indicam saberes necessários à docência voltada para o educando, de forma a diagnosticar e encaminhar situações em que se colocam necessidades especiais, a fim de se orientar a intervenção pedagógica para a formação de cidadãos. O estudo dos documentos selecionados indicou que, para uma prática competente, os docentes deverão estar capacitados a desenvolver análise criteriosa acerca das necessidades individuais dos alunos, além de planejar a intervenção pedagógica segundo o resultado dessa análise.
Metodologia Referencial Teórico	A metodologia utilizada encaminhou a seleção de alguns documentos de conteúdo significativo ao propósito do trabalho, dos quais se focalizaram questões pertinentes à formação inicial dos professores. Os documentos foram analisados com base no referencial teórico estudado, inicialmente de forma isolada e, a seguir, comparativamente.
Análise da Abordagem	Formação do professor

Teses e Dissertações

Autor	Silva, Adriane Giugni
Título do Trabalho	A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a historia da relação educação especial/trabalho na APAE SP
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	2000
Grau	D
Amostra	Documentos
Problema Objetivo	Apresentar uma contribuição original para o estudo da Educação Especial no Brasil, na área da Educação Profissional.
Conclusões Indicações	Espera-se que este trabalho sirva como fonte adicional de consulta e interesse para todos aqueles que tem na educação especial sua área de atuação, mormente para os que se dedicam ao estudo da problemática da educação profissional/deficiência mental, atendendo ainda aos que buscam apreender a realidade sócio-econômica e política deste final de século, à luz das transformações históricas ocorridas e suas implicações no mundo do trabalho, considerado este como principal forma de atuação do ser social.
Metodologia Referencial Teórico	Para atingir tal intento buscou-se conhecer a educação profissional da APAE-SP, a fim de compreender como o COHA, procurou responder as necessidades de formação profissional das pessoas com deficiência mental, visando sua inserção no mercado de trabalho, diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Efetuou-se, preliminarmente, o exame do conceito de trabalho, perpassando pela discussão da questão da profissionalização, em um contexto sócio-histórico considerando-se inclusive o aspecto concernente à legislação que regula a matéria no direito pátrio.
Análise da Abordagem	Inclusão no trabalho.

Teses e Dissertações

Autor	Silva, Angélica Bronzatto de Paiva e
Título do Trabalho	O aluno surdo na escola regular: Imagem e ação do professor.
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	2000
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Com o objetivo de conhecer a imagem que professores de escola regular estão construindo a respeito da surdez e do aluno surdo; bem como a influência desta imagem na sua prática pedagógica
Conclusões Indicações	Os resultados apontaram que apesar das professoras afirmarem que o aluno surdo é inteligente, como aprendizagem normal, na prática, a atitude delas deixa transparecer a imagem de que o aluno surdo é menos capaz que o ouvinte.
Metodologia Referencial Teórico	Procedeu-se a um estudo qualitativo cuja coleta de dados foi realizada com base em entrevista e observação em sala de aula de sete professores de escola regular que têm aluno surdo na sua classe de 1ª e 4ª série do ensino fundamental. Para a análise de dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Silva, Jerusa de Pinho Tavares
Título do Trabalho	Escola plural e educação inclusiva: diversos olhares múltiplos sentidos.
Instituição	UFJF Educação
Ano	2005
Grau	M
Amostra	Escola
Problema Objetivo	Objetivou-se compreender os sentidos que professores, coordenadores e diretores de uma escola comum de cada uma das nove regionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) vinham construindo a respeito dos princípios do Programa Escola Plural e da relação destes com as recentes discussões sobre educação inclusiva.
Conclusões Indicações	Optamos pelo enfoque na questão da inserção de crianças com deficiência em classes comuns por ser este um dos temas que, no contexto pesquisado, mais provocavam o repensar das estruturas escolares. Das reflexões suscitadas pelas diversas temáticas que surgiram a partir das entrevistas, pudemos, em linhas gerais, concluir que, apesar dos conflitos e dificuldades, a implantação dos ciclos de formação e a inserção de crianças com deficiência nas classes comuns impulsionaram alguns professores à revisão de suas práticas e à construção de estratégias educacionais mais condizentes com as necessidades do aluno em geral, embora ainda não houvesse sido alcançada uma ampla percepção da diversidade humana e do fato de que as instituições escolares são, estruturalmente, excludentes e, por isso, precisariam ser revistas em suas bases, a fim de se tornarem inclusivas. Concluímos também que, apesar das discussões sobre inclusão estarem sendo constantemente cooptadas por discursos de caráter regulatório, elas exercem um importante papel dentro da atual transição paradigmática, desestabilizando os paradigmas hegemônicos e possibilitando o deslocamento para sentidos de caráter emancipatório.
Metodologia Referencial Teórico	A pesquisa de campo, realizada entre março de 2003 e novembro de 2004, constituiu-se de observações e entrevistas coletivas que, posteriormente, foram transcritas e analisadas com base no aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso francesa.
Análise da Abordagem	Ensino e prática.

Teses e Dissertações

Autor	Silva, José Amiraldo Ferreira
Título do Trabalho	Alternância no currículo : uma proposta para a inclusão escolar e social- um estudo da escola família agrícola da perimetral norte
Instituição	PUC SP
Ano	1998
Grau	M
Amostra	Bibliografia Escola Familiares
Problema Objetivo	Este trabalho é um estudo da escola família agrícola da perimetral norte, implantada na comunidade de cachorrinho, Município de Pedra Branca, Estado do Amapá.
Conclusões Indicações	A partir dos enfoques: trabalho coletivo, projeto na escola, ensinar e aprender, ensinar como desafio, sala de aula, avaliação e aprendizagem e interação dos alunos com a família, escola e comunidade, apresentando um histórico das experiências das EFAs na França, seu local de origem, Itália, África, Argentina e Brasil. A escola continua com práticas e rotinas seletivas e excludentes. Para construir uma escola verdadeiramente democrática, para um homem que prova o bem comum, transforme a sociedade e se emancipe, é necessário organizar um currículo em novas bases.
Metodologia Referencial Teórico	Analisa através de um estudo de caso, a importância da escola no processo de inclusão ou exclusão escolar/social.
Análise da Abordagem	Ensino e currículo.

Teses e Dissertações

Autor	Silva, L.R
Título do Trabalho	A escola da APAE de Niterói uma escola especial.
Instituição	UFF
Ano	1991
Grau	M
Amostra	Aluno com NEE (não especificada)
Problema Objetivo	Analizou o desenvolvimento social e acadêmico de duas crianças pré-escolares, um menino e uma menina, com perfil psicótico, matriculadas em uma creche da rede particular no Município do Rio de Janeiro.
Conclusões Indicações	Os dados obtidos revelaram desempenho acadêmico e social melhor na menina do que no menino. Este, de todo modo, mostrou um desenvolvimento social favorável. Não se observou discriminação por parte das outras crianças, especialmente as mais novas. Quanto aos responsáveis, relataram sua procura por escalas alternativas que incorporassem a integração à sua filosofia de ensino.
Metodologia Referencial Teórico	Realizou-se observação direta do cotidiano da escola, de onde coletou dados junto à direção, e do departamento de psicopedagogia (entrevistas), bem como junto aos professores (rotina escolar quanto a aspectos acadêmicos e sociais) e aos responsáveis (escala de atitudes).
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Silva, Rosilene Ribeiro da
Título do Trabalho	A educação escolar do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP.
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Autor do trabalho
Problema Objetivo	Fundamentada em princípios inclusivos procura-se aprender; sobre qual a posição dos professores, dos pais e dos próprios alunos sobre tais condições e no que é preciso avançar para oferecer a melhor situação possível de escolaridade.
Conclusões Indicações	A intenção é contribuir, no sentido de oferecer subsídios, na área abordada pelo estudo, aos profissionais da educação, particularmente àqueles que desejam conhecer o processo de inclusão escolar de alunos surdos.
Metodologia Referencial Teórico	Reconhecendo a unicidade da relação teórica/prática, analisa-se em que condições de ensino/aprendizagem dos alunos surdos que frequentam a rede regular, na rede municipal de Campinas/SP.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Silva, Shirley
Título do Trabalho	A deficiência mental, os espaços educacionais e o processo de integração.
Instituição	UNICAMP Educação
Ano	1994
Grau	M
Amostra	Professor de ensino regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Avaliação da proposta de escola inclusiva. O trabalho analisa a implantação e a viabilidade de um projeto de integração do portador de deficiência mental na Rede Regular de Ensino. Este projeto foi formulado pela Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.
Conclusões Indicações	Através de uma equipe de profissionais ligados a educação especial foi coletado dados sobre os problemas enfrentados para inserção e inclusão dos deficientes mentais.
Metodologia Referencial Teórico	Dados coletados através de entrevistas com os profissionais envolvidos no desenvolvimento de um serviço a integração de sujeitos portadores de deficiência mental na rede regular de ensino, que permitem novas propostas e trabalhos nesta área.
Análise da Abordagem	Implantação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Silveira, Selene Maria Penaforte
Título do Trabalho	Tira! Bota! Deixa o zambele ficar... As contribuições das salas de apoio pedagógico para a inclusão escolar.
Instituição	UF de Ceará Educação
Ano	2000
Grau	M
Amostra	Aluno com NEE (não especificada) Professor de apoio
Problema Objetivo	Esta pesquisa investiga as contribuições das Salas de Apoio Pedagógico, da Rede Municipal de Ensino de Pesquisa de Fortaleza, tendo por objetivo avaliar e analisar o trabalho dessas salas no processo de inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais.
Conclusões Indicações	Os resultados indicam que praticamente não existe articulação entre o trabalho da sala de apoio e o da sala de aula. Verificamos, também, que a sala de apoio é vista pela escola como um importante suporte e que ela colabora com a permanência desses alunos na instituição. Assim, mesmo acreditando na contribuição das salas de apoio, as mudanças ocorridas na escola ainda não são suficientes para garantir aos alunos com dificuldades ou deficiências, o atendimento as suas necessidades educacionais e permitir o seu acesso ao saber sistematizado.
Metodologia Referencial Teórico	Tivemos como amostra, duas escolas municipais onde existem salas de apoio pedagógico. As análises foram feitas a partir dos dados colhidos em entrevistas e observações da prática pedagógica nos espaços de sala de aula e sala de apoio. Os principais sujeitos observados foram as crianças com necessidades especiais e seus respectivos professores, da sala de aula e de apoio.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião e apoio

Teses e Dissertações

Autor	Soares, M.S
Título do Trabalho	Problemas percebidos por professores de 1ª série e supervisores de educação especial durante o processo de alfabetização de alunos deficientes mentais educáveis, egressos de classes especiais.
Instituição	UFRGS
Ano	1983
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE Professor de escola especial
Problema Objetivo	Analisou os problemas de aprendizagem percebidos em crianças deficientes mentais educáveis, egressas de classes especiais e matriculadas no ensino comum em Porto Alegre.
Conclusões Indicações	Comparando-se os resultados fornecidos pelos supervisores e professores, observou-se que os primeiros geralmente tendiam a concentrar suas respostas no centro das escalas, enquanto que os docentes utilizavam todos os níveis de escalas, o que refletia, segundo a autora, um sinal de cautela por parte dos supervisores e de falta de conhecimento associada aos problemas emergenciais de sala de aula, por parte dos professores.
Metodologia Referencial Teórico	Através de questionários que continham proposições sobre os possíveis problemas pedagógicos, psicológicos, físicos e socio-econômicos desses alunos. Os docentes e técnicos consultados deveriam manifestar-se sobre a frequência (variando de quase nunca a quase sempre) e a gravidade (de nada grave até muitíssimo grave) dos problemas apresentados.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Sombra, L.A
Título do Trabalho	Educação e Integração profissional de pessoas excepcionais: análise da legislação
Instituição	UERJ
Ano	1983
Grau	M
Amostra	Documentos
Problema Objetivo	O objetivo é estabelecer a compatibilidade e indicar as eventuais contradições existentes entre o plano teórico, instituído pela legislação internacional e pela Constituição Brasileira, e o plano prático, disciplinado pela legislação ordinária, quanto aos direitos de pessoas deficientes.
Conclusões Indicações	A legislação internacional e as disposições da Constituição Brasileira estão redijidas em termos amplos, de modo que os dispositivos da Legislação Ordinária, concernentes a tais direitos, com elas se compatibilizam. Há porém, lacunas na Legislação Ordinária no que se refere às disposições específicas para a formação especial, a formação profissional, a reabilitação e a integração profissional. O autor concluiu que não há incompatibilidade entre o plano teórico e o prático, no que se refere aos direitos assegurados às pessoas excepcionais e aos efetivamente para elas exercido.
Metodologia Referencial Teórico	Estudo documental.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência legislação.

Teses e Dissertações

Autor	Souza, Warley Carlos
Título do Trabalho	A inclusão do educando com deficiência na escola pública municipal de Goiânia: o discurso dos professores de Educação Física.
Instituição	UNICAMP Educação Física
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	O presente trabalho procurou confrontar a produção acadêmica sobre inclusão de uma forma geral o que na atualidade tem sido chamada de inclusão social, mais especificamente, a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular.
Conclusões Indicações	Caminhar na direção de uma proposta inclusiva pressupõe ao menos que o previsto na lei chegue à escola, que material didático não fique somente nas mãos de técnicos burocratas das secretarias de educação. Assim, a relação entre inclusão do deficiente na rede regular de ensino e educação física, esta estabelecida em uma base de ansiedade, porque, as idéias defendidas pelos autores não chegam a escola e muito menos chegam os documentos oficiais, chegando e permanecendo no interior da escola o ouvir dizer, não sei bem ao certo.
Metodologia Referencial Teórico	A pesquisa se desenvolveu a partir de entrevistas realizadas com cinco professores de escolas públicas municipais da cidade de Goiânia, estado de Goiás. A análise do conteúdo das respostas dos cinco sujeitos escolhidos segundo critérios da metodologia proposta por BARDIN (1977), revelou a produção de categorias, tais como: conceito de inclusão, discussão sobre ciclos de formação e desenvolvimento humano, organização estrutural dos ciclos, conceito de deficientes, conceito de avaliação e leis.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor.

Teses e Dissertações

Autor	Stauffer, Anakeila de Barros
Título do Trabalho	Autonomia e inclusão: questões para a educação especial.
Instituição	UERJ Educação
Ano	1999
Grau	M
Amostra	Bibliografia
Problema Objetivo	Nosso objetivo foi analisar a proposta de educação inclusiva de alunos portadores de necessidades educativas especiais, a partir dos conceitos de autonomia, meteronomia, abordagem social-hostórica, presentes na obra de Cornelius Castoriadis.
Conclusões Indicações	Esta pesquisa se encontra inserida a linha de pesquisa Produção Social do Conhecimento, pois, mais que discutir aspectos técnicos da educação especial se propõe a refletir filosofia, política e historicamente questões sobre a autonomia e a cidadania de indivíduos com necessidades educativas especiais.
Metodologia Referencial Teórico	este trabalho se propõe a desenvolver pesquisa bibliográfica para que possamos, levantar e fundamentar nossas hipóteses, obtendo informações construídas acerca da educação especial em nosso país, aprofundando também a reflexão acerca da autonomia e da cidadania do indivíduo portador de deficiência mental.
Análise da Abordagem	Fundamentos teóricos para prática inclusiva.

Teses e Dissertações

Autor	Tavano, L.A.
Título do Trabalho	Análise da integração escolar de uma criança portadora de lesão lábio-palatal
Instituição	UFSC
Ano	1994
Grau	M
Amostra	Aluno com DF
Problema Objetivo	Nosso objetivo foi analisar a proposta de educação inclusiva de alunos portadores de necessidades educativas especiais, a partir dos conceitos de autonomia, meternomia, abordagem social-hostórica, presentes na obra de Cornelius Castoriadis.
Conclusões Indicações	O comprometimento da fala não prejudicou o rendimento acadêmico e o relacionamento do aluno deficiente com a professora. Entretanto, teria impedido a sua integração com os colegas, considerado o período razoável para a integração do novato. A assimilação paulatina e progressivamente concretizada foi favorecida pela oportunidade do aluno de revelar-se possuidor de outros atributos (bom aluno, criativo, cooperador com os colegas).
Metodologia Referencial Teórico	Análise do processo de integração no ambiente escolar, vivido por uma criança com malformação facial.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião e interação.

Teses e Dissertações

Autor	Tonini, Andréa
Título do Trabalho	Uma análise do processo de inclusão a realidade de uma escola estadual de Santa Maria-RS.
Instituição	UFRGS Educação
Ano	2001
Grau	M
Amostra	Escola
Problema Objetivo	Investigar o processo de inclusão em uma escola pública estadual de Santa Maria/RS.
Conclusões Indicações	O trabalho teve como objetivo geral analisar o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, especificamente alunos com deficiência mental e distúrbios de aprendizagem, nas classes comuns de ensino e avaliar se esse processo possibilita mudanças no desempenho escolar e nas relações afetivas.
Metodologia Referencial Teórico	Os sujeitos desta investigação foram os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino comum, as professoras das salas de recursos e do ensino comum, e a equipe diretiva. Foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas com pais, professoras e equipe diretiva, observações participantes em sala de aula, aplicação do teste sociométrico nas turmas dos alunos e coleta de pareceres pedagógicos bimestrais dos alunos, feitos pelas professoras da classe. A partir desta coleta, que se deu no decorrer de 2000, realizei a análise e discussão dos dados que me possibilitaram fazer considerações sobre o processo de inclusão escolar.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor, pais, alunos e apoio.

Teses e Dissertações

Autor	Xavier, Evelise Cristina Couto
Título do Trabalho	Mais falares sobre a inclusão: diferenças ou repetições?
Instituição	
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Escola
Problema Objetivo	Aborda o processo de inclusão de uma criança surda na rede regular de ensino, no município de Jacareí/SP
Conclusões Indicações	O ensino de escolas ou classes especiais em língua de sinais, ao contrário da educação inclusiva, não irá resolver os problemas da escolarização dos surdos . Por isso que as discussões precisam ser constantes e em todas as instâncias, a fim de que os saberes não sejam hierarquizáveis e que realmente haja o respeito às diferenças, de forma a administrar os conflitos e trabalhar para superar, ou minimizar as desigualdades
Metodologia Referencial Teórico	A pesquisadora procura revelar o quanto a política de inclusão está impregnada de mecanismos disciplinares e normalizadores. Além disso, procura verificar se, com a educação inclusiva, houve alguma mudança de representação na forma de conceber o sujeito surdo e também se a pretendida qualidade na 'educação para todos' tem sido alcançada.
Análise da Abordagem	Implementação de projetos educacionais inclusivos em rede de ensino ou escolas.

Teses e Dissertações

Autor	Zaidan, Samira
Título do Trabalho	A (o) Professora (o) de matemática no contexto da inclusão escolar.
Instituição	UFMG Educação
Ano	2001
Grau	D
Amostra	Professor de escola regular com aluno com NEE
Problema Objetivo	Como o professor de matemática tem trabalhado com as mudanças que têm ocorrido na escola fundamental?
Conclusões Indicações	Analisamos que o professor de matemática tem ampliado o seu "olhar" sobre a educação e sobre o papel da matemática, tem modificado o seu "lugar" na escola, deixando de ser um professor que apenas preocupa-se com a aula de matemática e assumindo o lugar de um professor de matemática engajado numa realidade escolar. Entre os múltiplos saberes em construção nas práticas docentes, destacamos que o ensino tem procurado construir uma "matemática relacional", visando uma aprendizagem significativa. Estes saberes docentes relacionam-se a outros saberes e a outras dimensões da vida humana, bem como sugerem alguns indicativos à formação docente.
Metodologia Referencial Teórico	Para o estudo, tomou-se como referencial teórico o conceito de saber experiencial, FIORENTINI e outros (1998, 1999), (TARDIF, 1991, 2000), BARTH (1993) e a opção metodológica foi a de observar e refletir sobre práticas de professores de matemática que atuam no ensino fundamental, com alunos adolescentes. Para melhor contextualizar as observações sobre as práticas docentes, destacou-se a existência do "movimento de renovação pedagógica" no Brasil, na década de noventa, onde a sociedade amplia sua visão de educação e das funções da escola, conforme analisa FREIRE (1991, 1996, 2000), ARROYO (2000), D'AMBRÓSIO (1996). Destacou-se como central na pesquisa de campo a inclusão das classes populares à escolarização regular, o que traz à tona a necessidade e importância de se lidar com uma maior diversidade socio-econômico-cultural dentro da escola.
Análise da Abordagem	Ensino e prática.

Teses e Dissertações

Autor	Pimentel, Maria das Graças
Título do Trabalho	A biblioteca pública e a inclusão digital: desafios e perspectivas na era da informação
Instituição	Universidade de Brasília
Ano	2006
Grau	M
Amostra	Bibliotecas públicas do Distrito Federal
Problema Objetivo	Identificar as dificuldades dos serviços de informação oferecidos nestas bibliotecas e viabilizar meios para sistematizar uma proposta de ação que possa promover uma postura de acessibilidade que resulte na inclusão social dos cidadãos.
Conclusões Indicações	Os resultados obtidos revelam que: as bibliotecas do Distrito Federal vem passando por um processo de desenvolvimento e enfrentam desafios oriundos das transformações sócio-culturais e se esforçam para incorporar o novo papel que lhes cabe na transferência de conhecimentos e informações para incluir os usuários da sociedade da informação; as desigualdades sociais tem sido um fator determinante quanto ao uso e acesso de meios de comunicação, dificultando a interatividade dos usuários das bibliotecas públicas do Distrito Federal com as novas tecnologias de informação.
Metodologia Referencial Teórico	A metodologia proposta para este estudo constituiu-se em estratégias de trabalho baseado em pesquisa, análise de documentos, estatísticas institucionais, entrevistas, observação de campo, fotografias, visitas, recursos gráficos e visuais.
Análise da Abordagem	Inclusão e biblioteca.

Teses e Dissertações

Autor	Eberlin, Samer
Título do Trabalho	O Software livre como alternativa para a inclusão digital do deficiente visual
Instituição	Universidade Estadual de Campinas
Ano	2006
Grau	M
Amostra	Software livre
Problema Objetivo	O objetivo desta dissertação é que ao final de seu desenvolvimento seja apresentada uma tecnologia assistiva para sistemas operacionais "livres" no idioma português do Brasil e que com a disponibilização desse recurso seja eliminada definitivamente a barreira para que DVs possam também migrar para o Software Livre.
Conclusões Indicações	A acelera difusão do software "livre", tanto no Brasil como no exterior, vem se mostrando cada vez mais evidente nos mais diversos âmbitos (governo, empresas, escolas, etc.). A principal motivação para a transição de software "proprietário" para o "livre" é a redução de custos, mas para efetivar essa migração é necessário que ferramentas compatíveis estejam disponíveis para manutenção da usabilidade do sistema. Essa é ainda uma barreira para a migração do usuário deficiente visual brasileiro, pois até este momento, nenhuma das tecnologias assistivas desenvolvidas para sistemas operacionais "livres" encontram-se disponíveis no idioma português. Como solução para esse problema, a dissertação apresenta uma alternativa que efetiva essa migração, habilitando usuários para realização de tarefas como edição de texto, acesso à internet, gerenciamento de arquivos, entre outras. O trabalho baseia-se na implementação de um sintetizador de voz para o português do Brasil e na tradução de uma tecnologia assistiva desenvolvida para os sistemas operacionais "livres".
Metodologia Referencial Teórico	Foi apresentado um estudo realizado sobre as mais utilizadas tecnologias assistidas "proprietárias" e "livres" para os diferentes sistemas operacionais. Ainda como fase preparatória foi feita uma análise comparativa entre as tecnologias "livres" para sistemas operacionais "livres", para indicar qual oferece melhor viabilidade de adaptação para o idioma português do Brasil
Análise da Abordagem	Inclusão e informática.

Teses e Dissertações

Autor	Leal, E.N.
Título do Trabalho	A criança com síndrome de down: expectativa da mãe sobre o processo de inclusão escolar.
Instituição	Universidade de São Paulo
Ano	2006
Grau	M
Amostra	15 mães de crianças com síndrome de down
Problema Objetivo	Conhecer as expectativas da mãe sobre a escolarização de seu filho com síndrome de down quando esse se encontra ainda na fase de estimulação precoce e como se realiza o processo de escolha do sistema educacional no qual ele será inserido
Conclusões Indicações	Os resultados mostram que 53% das mães tem expectativa positiva em relação à escolarização de seu filho, ou seja, elas esperam que eles tenham condições de acompanhar os estudos e 46,6% delas não esperam muito quanto a escolarização de seus filhos, mas ambas irão matricular seus filhos numa escola de ensino regular tendo recebido ou não indicação da instituição de estimulação, pois julgam que essa inserção é necessária para o desenvolvimento geral de seu filho. Assim, concluímos que a expectativa das mães mesmo sendo alta ou baixa, não interferirá na escolha do tipo de escola que a criança frequentará.
Metodologia Referencial Teórico	Participaram deste estudo 15 mães de idade entre 29 e 45 anos, cujos filhos com diagnóstico de síndrome de down apresentavam idade entre 8 meses e 4 anos. Estas crianças estavam frequentando um serviço de estimulação precoce, e não tinham frequentado qualquer modalidade de ensino.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião pais

Teses e Dissertações

Autor	Souza, Alberto Alves de
Título do Trabalho	A progressão escolar de alunos com deficiência em classes comuns: a experiência de Santo André
Instituição	Pontifícia Universidade Católica
Ano	2005
Grau	M
Amostra	Escolas de ensino fundamental do município de Santo André
Problema Objetivo	O problema em questão, parte do reconhecimento que os diferentes tipos de deficiência geram dificuldades distintas de escolarização e ao mesmo tempo aliada a esse último fator, a condição sócio-econômica e cultural da família também exerce influência na formação escolar desses alunos.
Conclusões Indicações	Os alunos pesquisados pertencem, em sua maioria, às camadas populares, que vivem na exclusão dos direitos básicos de cidadania. Dos 106 alunos pesquisados: 7% evadiram; 41% estão na condição de "permanentes" com média de 2 anos nesta condição; 15% estão estudando na idade própria e 38% concluíram o curso. Dos 40 alunos que concluíram, 25 foram alfabetizados e 15 não atingiram este objetivo.
Metodologia Referencial Teórico	Foi utilizado questionário
Análise da Abordagem	Acesso e permanência na escola comum.

Teses e Dissertações

Autor	Carlino, Eliana Prado
Título do Trabalho	A significação do conceito de inclusão escolar por professoras
Instituição	Universidade Federal de São Carlos
Ano	2006
Grau	D
Amostra	Professoras do ensino fundamental
Problema Objetivo	Analisar a ocorrência de processos de significação, caracterizando e tornando visível o movimento discursivo na medida em que ele vai constituindo o processo de significação de um conceito.
Conclusões Indicações	Foi realizado algumas considerações sobre o ser professora e pesquisadora concomitantemente e os conflitos gerados por essa duplicidade de papéis. Apontando ainda, alguns dos modos como as professoras foram (re)significando seus conceitos sobre a inclusão escolar no decorrer das interlocuções.
Metodologia Referencial Teórico	Grupo de pesquisa constituído por sete professoras do ensino fundamental
Análise da Abordagem	Inclusão escolar concepção.

Teses e Dissertações

Autor	Rezende, Cíntia Gontijo de
Título do Trabalho	Alguns obstáculos à política de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais
Instituição	Universidade Católica de Brasília
Ano	2006
Grau	M
Amostra	Professores
Problema Objetivo	Investigar algumas manifestações de preconceito na escola como um dos obstáculos à política de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.
Conclusões Indicações	Os resultados revelam, no procedimento estatístico, que na maioria dos entrevistados o preconceito é o instrumento cultural determinante e deve ser superado para uma possível inclusão escolar. Portanto, as questões pertinentes à inclusão escolar são no primeiro momento, mais de ordem social do que de ordem pedagógica.
Metodologia Referencial Teórico	Grupo de pesquisa constituído por sete professoras do ensino fundamental
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor

Teses e Dissertações

Autor	Gonçalves, Aline Kelly Scalco
Título do Trabalho	Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil
Instituição	Universidade Federal de São Carlos
Ano	2006
Grau	M
Amostra	Três professores de alunos com PC
Problema Objetivo	Descrever e analisar como está sendo implementado o processo de inclusão na educação infantil de crianças com paralisia cerebral na rede municipal de São Carlos.
Conclusões Indicações	Os resultados demonstram que as respostas que as escolas vêm dando às necessidades educacionais especiais de criança com paralisia cerebral ainda parecem mínimas. A possibilidade mais viável parece ser a implementação de estratégias de ensino diversificado. Se constatou ainda que há um descompasso entre o que os professores dizem fazer e o que se observa de sua prática em relação às estratégias pedagógicas utilizadas para as crianças com paralisia cerebral.
Metodologia Referencial Teórico	Participaram do estudo três professoras da rede municipal de educação infantil de São Carlos que possuíam crianças com paralisia cerebral. O estudo, de natureza qualitativa baseado no referencial etnográfico.
Análise da Abordagem	Ensino e prática

Teses e Dissertações

Autor	Oliveira, Mércia Aparecida da Cunha
Título do Trabalho	Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender
Instituição	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Ano	2005
Grau	D
Amostra	Escola
Problema Objetivo	Investigar as ações efetivadas e as manifestações dos professores de classes comuns, de uma escola pública estadual com alunos surdos inseridos em suas classes.
Conclusões Indicações	Os resultados da pesquisa apontaram que a atuação e manifestação dos professores ainda são baseadas na crença expressa pelas expectativas de que os surdos são incapazes de aprender e agir como os jovens normais, constituindo práticas sedimentadas ao longo do século dentro e fora das escolas: há duas modalidades de inserção(parcial e total); diversidade de atuação dos professores, mistura de ação de professores das classes regulares e classe especial; enormes dificuldades na organização para o atendimento de alunos surdos e ouvintes.
Metodologia Referencial Teórico	A fonte de pesquisa foram os professores do ciclo II, professores de educação especial e o plano de gestão da escola. Os dados foram obtidos no ano de 2003 junto a dez professores em uma escola do Vale do Paraíba, estado de São Paulo, por meio de observações das aulas, de entrevistas realizadas com esses professores e de atividades desenvolvidas na escola
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor

Teses e Dissertações

Autor	Fanelli, Juliana Rodrigues de Souza
Título do Trabalho	Um estudo sobre o autoconceito e a escrita de alunos com deficiência visual
Instituição	Universidade Estadual de Campinas
Ano	2003
Grau	M
Amostra	Alunos com DV
Problema Objetivo	Este estudo buscou investigar o autoconceito de alunos com deficiência visual e seu desempenho na escrita. Objetivou-se também verificar se existem relações entre ambas variáveis.
Conclusões Indicações	Os resultados mostraram que alunos com cegueira tiveram um desempenho melhor em escrita do que os alunos com visão subnormal, em geral, obtiveram pontuações mais altas ou iguais aos alunos com cegueira e videntes. Já em relação ao autoconceito social, os alunos com visão subnormal apresentaram pontuações mais baixas do que os alunos com cegueira e em geral mais altas ou iguais aos alunos videntes.
Metodologia Referencial Teórico	Foram sujeitos de pesquisa alunos com deficiência visual, com visão subnormal ou cegueira, que cursava o ensino fundamental com idade entre 8 e 19 anos. Foram utilizados três instrumentos para coleta de dados, um ditado para avaliação da escrita de duas escalas, uma para avaliar o autoconceito escolar e outra para avaliar o autoconceito social.
Análise da Abordagem	Construção do conhecimento pelo sujeito com NEE.

Teses e Dissertações

Autor	Angelucci, Carla Biancha
Título do Trabalho	Uma inclusão nada especial. Apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do estado de São Paulo
Instituição	Universidade de São Paulo
Ano	2002
Grau	M
Amostra	Alunos com necessidades especiais em classes regulares da rede estadual paulista.
Problema Objetivo	O objetivo desta pesquisa é compreender as apropriações da atual política educacional de inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares da rede estadual paulista.
Conclusões Indicações	A análise do depoimento revela que a atual política de inclusão de alunos com necessidades especiais acaba por repor a exclusão escolar, principalmente, no interior das próprias instituições de ensino. A consciência contraditória da depoente aponta ainda para a constante ameaça de sufocamento da percepção das condições objetivas em que se dá a referida política.
Metodologia Referencial Teórico	Foi entrevistada uma educadora com experiência em educação especial e educação regular e que em sua história profissional, já revelava disposição em incluir alunos usualmente tidos como inaptos a frequentar as classes regulares.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor

Teses e Dissertações

Autor	Bonilha, Fabiana Fator Gouvêa
Título do Trabalho	Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores
Instituição	Universidade Estadual de Campinas
Ano	2006
Grau	M
Amostra	Estudantes de música com deficiência visual
Problema Objetivo	Buscou-se investigar a percepção de estudantes de música com deficiência visual e de seus respectivos professores acerca das condições atuais de aplicação da musicografia braille ao campo da educação musical. Também foi alvo da pesquisa investigar e analisar as ferramentas tecnológicas atualmente utilizadas para a produção de partituras em braille, e de acordo com essa avaliação foram criados procedimentos que otimizassem a transcrição de obras musicais
Conclusões Indicações	Conclui-se que, na atualidade, há muitos obstáculos que impedem o acesso ao ensino da musicografia braille, dos quais decorre a grande desinformação por parte dos alunos e professores. Apontou-se para a necessidade de uma maior difusão da notação musical em braille, tanto através de novas produções acadêmicas, quanto através de iniciativas que facilitem a implantação de acervos musicais transcritos para esse sistema.
Metodologia Referencial Teórico	Por meio de entrevistas e questionários, os sujeitos relataram suas experiências, a partir das quais se pôde estabelecer um panorama sobre o ensino desse sistema de escrita. Para análise dos dados, foi utilizada a técnica de formulação do discurso do sujeito coletivo, que visa apreender os pensamentos e as crenças comuns a uma dada população.
Análise da Abordagem	Ensino e prática de música

Teses e Dissertações

Autor	Leão, Adriana
Título do Trabalho	As práticas de inclusão social: o desafio para os serviços de saúde mental
Instituição	Universidade de São Paulo
Ano	2006
Grau	M
Amostra	Sistema Único de Saúde, da cidade de São Carlos.
Problema Objetivo	Busca-se compreender como ocorrem as práticas de inclusão social voltadas para pessoas que sofrem de problemas psíquico, no intuito de contribuir para a avaliação deste serviço, considerando um importante avanço no processo de reforma psiquiátrica Brasileira.
Conclusões Indicações	Foi possível compreender as concepções de inclusão social atreladas à ideologia da normalidade social; as famílias dos usuários são consideradas atores importantes no processo de inclusão, mas também são culpabilizadas pela falta de adesão ao tratamento oferecido no serviço; o trabalho é contemplado como uma dimensão importante para a inclusão, contudo, os profissionais não consideram agentes desse processo; e algumas práticas refletem as concepções presentes no conceito de reabilitação psicossocial. Nesse sentido, as concepções acerca das práticas de inclusão social apresentam-se pouco claras e muitas vezes contraditórias. Apontamos para a necessidade de maior clareza do projeto institucional do CAPS.
Metodologia Referencial Teórico	A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada com funcionários que compõem a equipe do CAPS da cidade de São Carlos.
Análise da Abordagem	Saúde e inclusão.

Teses e Dissertações

Autor	Doval, Jorge Luiz Moraes
Título do Trabalho	Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: desafios e tendências
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Ano	2006
Grau	M
Amostra	Representantes de organizações privadas com finalidade de lucro de atuação regional, nacional e multinacional, predominantemente sediadas nas regiões sul e sudeste do Brasil
Problema Objetivo	Identificar aspectos facilitadores à contratação de PPDs pelas organizações estudadas.
Conclusões Indicações	Ficou demonstrado que as organizações participantes consideram o desempenho das PPDs bastante satisfatório, em muitos casos superior ao desempenho dos trabalhadores não portadores de deficiência. Outro ponto importante a ser levantado é a viabilização dos suportes necessários à inclusão das PPDs nas empresas. É importante ressaltar que estes suportes precisam ser viabilizados desde cedo, principalmente pela família, com o apoio do estado através de legislação e políticas públicas.
Metodologia Referencial Teórico	O estudo foi dividido em duas fases, uma primeira exploratória e uma segunda analítico-discritiva, foram aplicadas técnicas quantitativas e qualitativas de coleta e análise. Ainda utilizou-se a teoria dos jogos como forma de confirmar a ocorrência de ambas as influências, e de que forma atuam no processo decisório de contratação de PPDs.
Análise da Abordagem	Inclusão no trabalho

Teses e Dissertações

Autor	Pereira, Mariana Sarro
Título do Trabalho	Semelhanças e diferenças de habilidades sociais entre crianças com síndrome de down incluídas e crianças com desenvolvimento típico
Instituição	Universidade Federal de São Carlos
Ano	2007
Grau	M
Amostra	Alunos com síndrome de down que frequentam classes regulares de ensino.
Problema Objetivo	Identificar o repertório de habilidades sociais de estudantes com síndrome de down e o repertório de habilidades sociais de estudantes com desenvolvimento típico, todos os alunos de classes de escolas regulares de ensino. Comparar, em termos de semelhanças e diferenças, o repertório de habilidades sociais de dois grupos. Verificar a existência de correlação entre as auto avaliações de frequência, e adequação e dificuldade de emissão das reações de habilidades sociais. Verificar a existência de correlação entre as auto avaliações e as avaliações dos professores sobre as reações de habilidades sociais. Verificar a existência de diferenças de habilidades sociais dentro dos dois grupos de participantes separadamente, em função de algumas características.
Conclusões Indicações	Os resultados permitiram verificar as semelhanças entre os dois grupos de participantes no padrão de comportamentos passivos, e diferença entre os dois grupos de participantes nos padrões de comportamentos habilidosos e ativos, em que a criança com síndrome de down, no geral, demonstram ter um repertório de habilidade social mais deficitário.
Metodologia Referencial Teórico	Participaram do estudo 10 crianças com síndrome de down incluídas em classes de escolas regulares de ensino, 10 crianças com desenvolvimento típico, e seus professores.
Análise da Abordagem	Construção do conhecimento pelo sujeito com NEE.

Teses e Dissertações

Autor	Lima, Maria do Socorro Correia
Título do Trabalho	Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito, pretendido e o feito
Instituição	Universidade Estadual de Campinas
Ano	2004
Grau	D
Amostra	Escolas Públicas
Problema Objetivo	O objetivo foi analisar a chamada prática do bilinguismo do surdo no contexto escolar que tem sido implantadas em escolas públicas, com a proposta de inclusão.
Conclusões Indicações	A autora ressalta que não é possível falar em inclusão de alunos ditos especiais nas escolas investigadas, conforme constatado nesta pesquisa, não tem passado por nenhuma alteração em sua estrutura e em seu projeto para adequar-se às particularidades cognitivas e linguísticas do surdo. Os debates sobre educação bilíngue para surdos demonstram bastante controversos, porque não explicitam como se instauraria uma prática de educação bilíngue no contexto escolar. Também não é esclarecido como a escola, principalmente a qualificada como inclusiva, estaria alterando sua estrutura, seu projeto político pedagógico e formação dos professores para atuar com as especificidades dos alunos surdos, também não há clareza no que se refere à questão das línguas (sinais e português). Não está explícito o entendimento que a escola tem de direitos linguísticos de minorias étnicas
Metodologia Referencial Teórico	Observações em sala de aula (regular ou de apoio); registro através de vídeo-tape de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos surdos e com professores ouvintes, os colegas (ouvintes e/ou surdos) e o instrutor surdo; questionário aberto aplicado às professoras e ao instrutor surdo, com o intuito de coletar informações sobre suas visões de inclusão; educação bilíngue de aluno surdo, algumas atividades escolares, realizadas pelos alunos surdos; Investigação de dados em pontuários da escola; diário de notas de campo, entrevista semi-estruturada com a pedagoga responsável pela orientação prestada aos professores envolvidos com o trabalho pedagógico na escola; entrevista semi-estruturada com uma professora do ensino regular.
Análise da Abordagem	Ensino e prática

Teses e Dissertações

Autor	Emílio, Solange Aparecida
Título do Trabalho	O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão.
Instituição	Universidade de São Paulo
Ano	2004
Grau	D
Amostra	Escola regular do ensino infantil fundamental e médio
Problema Objetivo	Verificar as implicações grupais e institucionais da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e as aproximações e afastamentos entre a inclusão desejável e possível além das contribuições do profissional de psicologia para este processo.
Conclusões Indicações	Lança reflexões acerca dos vínculos presente no processo de inclusão e abordando o que está para além da questão legal, de direito. Abarcar como as incorreções, o que é feito, o que é oposto, o que se encontra silenciado nos textos, o que muitas vezes não é admitido, o que é sempre inacabado, mas que parece ser fundamental para pensar e viabilizar uma inclusão, de fato, pois esta não se encontra porque se encerra em si mesma, mas faz parte de um processo vivo e em transformação.
Metodologia Referencial Teórico	Participou do contexto escolar por mais de três anos, tendo como principais objetivos as implicações grupais e institucionais da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e as aproximações e afastamentos entre a inclusão desejável e a possível, além das contribuições do profissional de psicologia para este processo.
Análise da Abordagem	Acesso e permanência opinião do professor