

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação



1290002744



FE

TCC/UNICAMP L934I

Adriana Lourenço

INCLUSÃO ESCOLAR
Pensamentos de professores

Campinas

2005

041909002



Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Adriana Lourenço

INCLUSÃO ESCOLAR
Pensamentos de professores

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp, para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.

Campinas
2005

UNIDADE	F. E
Nº CHAMADA	1934i
V.	
TOMBO	2744
PROC.	12312006
C.	X
PREÇO	
DATA	24/03/06
Nº CPD	31167

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

L934i	Lourenço, Adriana Inclusão escolar : pensamentos de professores / Adriana Lourenço. – Campinas, SP : [s.n.], 2005.
	Orientadores : Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Docentes. 2. Educação especial. 3. Alunos deficientes. 4. Inclusão escolar. 5. Formação de professores. I. Sadalla, Ana Maria Falcão de Aragão II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-285-BFE

*Dedico aos meus pais,
Pedro e Maria,
com todo o meu amor.*

Agradecimentos...

Em primeiro lugar, à Deus, porto seguro onde encontro refúgio e consolação.

Aos meus pais, Maria e Pedro, por não medirem esforços para que eu realizasse meus sonhos e por acreditarem em mim até quando eu mesma já não acreditava. Obrigado por me ensinarem coisas que eu não poderia encontrar em livro nenhum.

Ao meu irmão, Emerson, por todos esses anos de cuidado e cumplicidade. Obrigado por estar comigo em todos os momentos, bons ou ruins ... a certeza da sua presença fez com que esses quatro anos em Campinas fossem bem mais felizes!

A minha avó Alzira, por me fazer sentir tão amada e especial, e por tornar meus dias mais doces e afáveis.

A minha tia – madrinha Sônia, por sempre fazer-se presente em todos os instantes, apesar da distância, alegrando-se com minhas conquistas e encorajando-me nas dificuldades. Obrigada por tudo!

A minha priminha Fernanda, pela certeza de que sempre terei seu ombro amigo e sua torcida em qualquer circunstância da vida. (Ah, e obrigada pela transcrição das fitas!!!).

À professora Ana Aragão, pela orientação e por toda a nossa convivência ao longo desses três últimos anos. Obrigada por ter me ensinado tanta coisa sobre “o nosso ofício de professora” e, acima de tudo, obrigada por demonstrar tanta confiança e paixão pelo ensinar.

À Mariana Wisnivesky, pela convivência e por toda a ajuda que pacientemente me ofereceu todas as vezes em que eu ficava perdida com a iniciação científica.

Ao professor Guilherme, pela cuidadosa leitura deste trabalho e pelas valiosas observações e sugestões.

Aos professores da escola “Pe. Silva”, pela solicitude e por confiarem a mim relatos tão ricos e sinceros.

À Mabel, diretora do “Pe. Silva”, e à Adriana, orientadora pedagógica, por me ensinarem tanto (talvez até sem se dar conta disso) através de seus exemplos de dedicação e comprometimento com a escola pública.

À Val, “minha professora” do estágio, por repartir comigo toda a sua sabedoria, toda a sua experiência, todos os encantos e desencantos do magistério ...

Aos profissionais do CEESD – Centro de Educação Especial “Síndrome de Down” – por toda a consideração e respeito com o qual me trataram, em especial às pedagogas Karen, Denise e Carla.

A todos os meus “aluninhos” dos estágios que realizei no “Pe. Silva” e no CEESD, por me ajudarem a começar a construir a educadora que pretendo um dia ser.

À Giselle Vieira, grande amiga e conselheira, por todas as confidências, por todas as crises de riso, por ouvir pacientemente as minhas preocupações e reclamações, por todas as vezes que me disse “Sem stress, Maria” ...

À Angélica Sacconi Leme, por todas as alegrias e preocupações divididas, pela confiança que sempre depositou em mim e, acima de tudo, por ser uma amiga tão importante e presente na minha vida.

À Aline Amaral, que nestes últimos tempos tornou-se muito mais do que uma colega de turma: muito obrigada pela sua amizade tão sincera e querida.

Às minhas queridas amigas super poderosas Lara, Lílian, Mari Zamuner e Thaísa, por fazerem da minha época de faculdade uma eterna festa! Não tenho palavras para expressar o quanto vocês são importantes para mim ... obrigada pelas trezentas fotos pacientemente tiradas esperando que eu saísse de olho aberto, pela paciência comigo, por rirem das minhas piadas sem graça no meio da aula, pelas crises de choro e de riso, pelos desabafos e conversas intermináveis, enfim, por tudo meninas!

À Angélica César, amiga de infância que de tão amiga já é irmã, por estar sempre ao meu lado, apesar da distância e do tempo. Agradeço também a sua pequena Maria Eduarda, paixão da tia babona!

À Lucy, Élcio, Helmo, André, Michelle e Dani, companheiros de caminhada que tanto me ensinaram sobre Jesus e o real sentido de uma amizade pura e fraterna.

À Simone, minha eterna amiga de república, por sua sincera amizade e por tudo o que fez por mim nos meus dois primeiros anos de Campinas.

A todos os amigos, colegas e familiares que, de perto ou de longe, contribuíram e torceram para que eu alcançasse meus objetivos.

ÍNDICE

Resumo.....	01
1. Inclusão Escolar: algumas aproximações.....	02
• Um breve histórico.....	02
• Os conceitos de integração e de inclusão escolar de crianças portadoras de necessidades especiais.....	13
• Teoria histórico-cultural e inclusão escolar: primeiros olhares para o diálogo.....	15
• Problematização.....	21
• Objetivo.....	21
2. Metodologia.....	22
2.1. Participantes.....	22
2.2.Procedimento de Coleta dos Dados.....	24
2.3.Procedimento de Análise dos dados.....	26
3. Pensamento de professores acerca da inclusão.....	30
4. Considerações Finais.....	50
5. Referências.....	54
6. Anexos.....	58

RESUMO

A identidade social das pessoas portadoras de necessidades especiais é, acima de tudo, um conceito histórico, resultado da concepção dos grupos sociais, que, em diferentes momentos ao longo da história da humanidade, entenderam que algumas pessoas tinham características que não condiziam com as que a maioria das pessoas do meio possuíam. Da mesma forma, a segregação e os baixos resultados obtidos na educação dos deficientes também foram responsáveis pelo entendimento que a sociedade passou a ter sobre este tema, concebendo os portadores de necessidades especiais como indivíduos incapazes, que não têm condições de se responsabilizar por seus próprios atos e pela suas próprias vidas. A teoria histórico-cultural pode oferecer alguns subsídios para a discussão sobre a inclusão escolar de crianças portadoras de necessidades especiais: as funções psicológicas superiores são construídas nas práticas sociais, em momentos históricos e culturais determinados, sendo o desenvolvimento cognitivo construído no meio cultural, não podendo ser compreendido como um simples processo de maturação biológica, onde as capacidades e possibilidades dos seres humanos são pré-determinadas e universais. De acordo com estes pressupostos, os teóricos propõem que as capacidades individuais humanas não são puramente frutos da natureza, mas antes de mais nada, resultados das interações que o sujeito possui: é através destas interações que os indivíduos podem compensar suas dificuldades orgânicas. O indivíduo portador de necessidades especiais, portanto, constrói, a partir de suas interações com o meio no qual vive, recursos e habilidades culturais que compensam seus problemas. Assumindo estas concepções, temos elementos para inferir que a deficiência é, principalmente, um fenômeno construído histórica e socialmente. Nas escolas, as ações dentro da sala de aula, assim como as idéias que os docentes e os demais profissionais têm acerca da relação entre aprendizado e desenvolvimento humano, oferecem elementos para que um aluno portador de necessidades especiais tenha ressaltada, ou não, a sua limitação. Portanto, o alvo principal da educação deve ser a pessoa, e não o seu problema e a escola deve ser uma aliada na promoção do desenvolvimento da criança portadora de necessidades especiais. Levando em conta as considerações até aqui apresentadas o **objetivo** deste estudo foi *identificar, descrever e analisar o pensamento de professores de uma escola pública municipal acerca da inclusão e as implicações educacionais decorrentes deste modo de pensar*. Este estudo foi realizado em uma escola pública municipal que tem um projeto apoiado pela Fapesp (*Escola singular: ações plurais* -processo nº 03/13809-0), dentro da rubrica Ensino Público. Por meio de entrevistas com os professores de 1ª. à 4ª. séries do ensino fundamental, buscou-se ter acesso ao pensamento docente. Deste modo, com este estudo pretendeu-se contribuir com a efetivação do projeto maior, na direção de uma ação cada vez mais intencional e planejada, a partir da compreensão da significação que os professores possuem acerca da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, para que novos elementos sejam apresentados para uma reflexão mais crítica sobre a inclusão e os aspectos que devem ser contemplados para promovê-la.

1. INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

- **Um breve histórico**

A identidade social das pessoas ditas deficientes é um conceito histórico, fruto do entendimento dos grupos sociais, que, em diferentes momentos ao longo da história da humanidade, entenderam que algumas pessoas tinham características que não condiziam com as que a maioria das pessoas do meio possuíam. Segundo Bueno (1999), o mais importante no processo de distinção destas pessoas não seria somente a simples ocorrência de uma característica diferente, mas as consequências que estas particularidades acarretavam na vivência deste sujeito dentro do grupo e nas contribuições que ele poderia oferecer para a promoção da sobrevivência do grupo.

Estas particularidades que no entender do grupo interferem no processo de desenvolvimento do sujeito em questão, sendo, portanto, características não universais, receberam o estigma de doença, tendo sido encarada de diversas formas ao longo do tempo: possessão, castigo divino, desequilíbrio humano, desvio do funcionamento do organismo, etc. (BUENO, 1999).

Na Alta Idade Média, os leprosos eram totalmente excluídos da sociedade, enclausurados em leprosários para que não infectassem ou incomodassem as outras pessoas com sua presença, à época, extremamente indesejada. Segundo Foucault (1987) a loucura seria a herdeira da lepra no imaginário das pessoas, como algo que carrega consigo uma manifestação do sagrado, uma vez que demonstra a cólera e a bondade de Deus, sendo as pessoas consideradas anormais alvos constantes de exclusão e de segregação.

Nesta época, já existiam cidades que acolhiam¹ grande número de pessoas consideradas loucas, aceitando também os que eram estrangeiros. Foucault pondera que os loucos eram abandonados nas grandes cidades, lugares de intensa circulação de pessoas e de feiras, para que não voltassem mais para seus locais de origem.

No final do século XV, a loucura passa a assombrar o homem ocidental, ocupando a lugar da morte como pavor principal. Segundo Foucault (1987), a substituição do tema do fim da existência pelo do enlouquecer não marca uma ruptura, mas uma nova forma de encarar uma mesma perturbação: a loucura era considerada a morte em vida, um não ter controle sobre a própria existência.

Neste momento, há duas formas de se entender a loucura na sociedade europeia que estava em transição da época medieval para a Renascença: uma, privilegiada nas pinturas da época, compreende a loucura como uma experiência cósmica, fantástica; a outra, colocada pelos escritores e filósofos, vê a loucura como uma experiência crítica, que nasce no coração dos homens, e é resultado do apego que este tem por si mesmo e pelas ilusões que alimenta. Cada vez mais a visão crítica da loucura ganha espaço nas discussões das pessoas, ficando a dimensão trágica para trás, embora nunca tenha saído totalmente de cena (FOUCAULT, 1987).

Principalmente a partir do século XVII (embora haja registros de hospitais europeus destinados a insanos que remontam ao século XV), os hospícios surgem tendo por objetivo principal o isolamento dos que eram considerados desajustados com a finalidade de proteger a sociedade dos que poderiam, por ventura, ameaçar a ordem predominante:

“Os hospícios eram, na verdade, locais de internação dos mais diferentes tipos de desajustados, de tal forma que adentravam seus muros usurários,

¹ A palavra *acolhiam* indica que estas pessoas eram simplesmente jogadas em prisões, não eram tratadas.

mulheres de conduta extravagante, visionários, paralíticos, criminosos, e isso ao ponto de, em 1737, o Hospício de Bicêtre passar por ampla reforma, objetivando uma divisão mais racional de sua população, agora vivendo em pavilhões separados para loucos, internados por cartas régias, “pobres bons”, paralíticos, doentes venéreos, delinqüentes e crianças de correção.” (BUENO, 1999:169)

Na segunda metade do século XVIII, surgem as primeiras instituições para crianças deficientes, em Paris, especializadas em crianças cegas e surdas; o que as diferenciava dos hospícios era o fato de que essas instituições tinham a intenção de recuperar, ou pelo menos, minimizar as conseqüências que as deficiências provocavam na vida das crianças com as quais trabalhavam e nem todos os seus usuários precisavam ficar em regime de internato, sendo permitido aos que tinham condições viver com seus familiares. Segundo Bueno (1999), não demorou muito para que estas instituições se deteriorassem, com graves conseqüências para a educação escolar que pretendiam desenvolver junto às crianças deficientes, transformando-se, mais tarde, em asilos.

A segregação e os baixos resultados obtidos na educação dos deficientes, bem como na minimização dos problemas ocasionados pela deficiência em suas vidas também foram responsáveis pelo entendimento que a sociedade passou a ter sobre este tema, concebendo os portadores de necessidades especiais como indivíduos incapazes, que não têm condições de se responsabilizar por seus atos:

“Isto é, além de cumprir com a função de separação objetiva do anormal do meio social em geral, o fato de o internato manter esses indivíduos dentro de seus muros, com vida praticamente auto-suficiente, conformou-os de tal forma que esta dependência à instituição foi se constituindo como “fato natural”. (BUENO, 1999:172)

Nessa mesma época, começo do século XIX, o médico Jean Gaspard Itard (1774-1830), que trabalhava no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, foi o primeiro profissional a utilizar uma metodologia sistematizada para o ensino de

deficientes ou retardados mentais. Itard desenvolveu por cinco anos estudos sobre Victor, conhecido como o “selvagem de Aveyron”, uma criança de doze anos capturada na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800 (JANNUZZI, 2004).

Logo que o menino foi capturado, foi encaminhado a Paris, onde uma junta médica havia sido designada para fazer um diagnóstico de suas condições físicas e cognitivas. O relatório do médico Philippe Pinel, que na época obteve a maior repercussão, concluiu que Victor seria como os demais insanos internados no Hospício de Bicêtre, provavelmente tendo sido abandonado pelos pais por causa do seu retardo mental. Itard, ex-aluno de Pinel, interessa-se de imediato pelo caso do garoto, sendo, então designado pelo governo francês como responsável pela educação de Victor:

“Itard (...) ao examinar o menino, defendeu com convicção a idéia de educá-lo e reintegrá-lo à sociedade. Embora partindo dos mesmos princípios epistemológicos que inspiraram o exame de Pinel, Itard presumiu que o estranho estado em que se encontrava o garoto se devia à privação do contato social” (BANKS-LEITE & GALVÃO, 2000:15).

Em 1801, o médico publicou em Paris um relatório no qual suas experiências com o menino são relatadas: *De l'Éducation d'un Homme Sauvage*. Nele defende a idéia de que seria possível a reeducação do garoto, uma vez que sua condição foi causada pelo abandono e isolamento aos quais foi submetido. Segundo Banks-Leite e Galvão (2000), o tom do primeiro relatório é de entusiasmo, revelando plena confiança na capacidade de Victor e nos métodos utilizados. Já, no segundo relato, Itard deixa transparecer uma certa descrença com relação à reeducabilidade do menino, enfatizando que o possível fracasso de seu trabalho se devia mais aos possíveis equívocos cometidos pelo professor do que a uma incapacidade do aluno. Embora tenha obtido algum sucesso na educação de Victor, a maioria das autoridades francesas

concluíram que o menino realmente tinha retardo mental grave e foi abandonado pelos pais pouco antes da captura.

Também remetem a este período, final do século XVIII e, principalmente, século XIX, os primeiros sinais de alguma preocupação com a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais no Brasil. Tratavam-se de iniciativas escassas e de pouca repercussão, visto que nesta época a maioria esmagadora da população era analfabeta, sendo a educação privilégio apenas dos filhos da elite. Sendo assim, alguns asilos e hospitais, como por exemplo, as Santas Casas de Misericórdias, exerceram papel importante nos cuidados de crianças com algum tipo de anomalia, muitas vezes abandonadas nas ruas ou nas chamadas rodas de expostos que existiam nestas instituições. No final do século XIX, o país tinha duas instituições educacionais voltadas para o ensino de surdos e cegos que, na verdade, recebiam apoio governamental por serem idealizadas por pessoas muito próximas ao Imperador. Como fala Januzzi (2004: 14-15)

“Note-se que essas duas instituições para deficientes foram intermediadas por vultos importantes da época, que procuraram transmitir ensinamentos especializados aceitos como fundamentais para esse alunado, e ficaram diretamente ligadas à administração pública. O atendimento era precário, visto que em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos (Pires de Almeida apud AZEVEDO, 1976, p.237), numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos”.

Em um país predominantemente agrário, com aparelhos rudimentares e pouca escolarização, a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais não era vista pelas autoridades como algo importante, visto que poucos eram considerados deficientes no campo, onde sempre havia um trabalho que pudesse ser feito pela maioria das pessoas. Tampouco a educação popular era vista com real preocupação, mesmo que fosse considerada um direito do cidadão brasileiro, desde a Constituição de 1824. Em

outras palavras, a escolarização do deficiente e do resto da população não era necessária às elites ou ao governo.

De qualquer forma, as poucas instituições que se ocupavam da educação de crianças deficientes a segregação das crianças ditas anormais como condição necessária para sua escolarização; não há informação de qualquer tipo de iniciativa que não seja segregacionista até a década de 1930, quando as primeiras classes especiais foram criadas em escolas regulares. O regime de internato, portanto, criava a certeza de que havia a necessidade de separação destas crianças do meio social, com a idéia de que a instituição ofereceria a estes indivíduos a oportunidade de viverem em paz, num local seguro onde jamais seriam molestados; para acentuar ainda mais a concepção segregacionista da educação de portadores de necessidades especiais, a escassez de instituições que cuidassem destas crianças criou também a sensação de que era um privilégio sem igual conseguir uma vaga para a internação (BUENO, 1999).

Até 1930, a medicina influenciou e determinou de que forma os educadores deveriam proceder em relação às pessoas portadoras de necessidades especiais; Januzzi (2004) denomina esta visão de vertente médico-pedagógica. O interesse dos médicos nessa área sem dúvida está relacionado às tentativas de tratamento de pessoas com anomalias mais graves e pela convivência com crianças deficientes que eram trancafiadas em hospitais gerais com todo tipo de doentes, adultos ou não, sem que houvesse distinção entre eles.

A educação especial do país recebeu a influência de outros nomes da medicina como Edouard Séguin (1812-1880), Maria Montessori (1870-1952) e Ovidio Decroly (1871-1932); outra razão apontada por Januzzi (2004) pela qual a medicina tornou-se uma referência tão forte neste contexto educacional é o fato de que a área médica é uma das modalidades de formação superior mais antiga do país, sendo que a primeira

academia médica remete á chegada de Dom João VI ao Brasil. Desta forma, as deficiências, principalmente a deficiência mental, passam a ser entendidas como questões de saúde, estando suas origens ligadas a problemas que, na época, eram relacionadas com o comportamento não regrado das pessoas, tais como sífilis, tuberculose e várias doenças venéreas.

Os médicos organizaram também as primeiras agremiações profissionais, e não só facilitaram a divulgação teórica, principalmente em relação à deficiência mental, como também conseguiram reunir os profissionais em torno desta questão. Neste momento, a classe médica começa a valorizar a contribuição da pedagogia no atendimento destes indivíduos, propiciando a criação de instituições escolares ligadas aos hospitais psiquiátricos que abrigavam em seus espaços crianças segregadas da sociedade.

A partir de 1930, a Psicologia passa a influenciar de maneira mais decisiva a compreensão sobre a educação de portadores de necessidades especiais, com importante participação das concepções de Helena Antipoff nos cursos de formação docente; ela enfatizava a formação psicológica do professor para que esse atuasse nas necessidades, no descobrimento de interesses e de habilidades da criança, e assim ensinasse cada criança na medida de sua necessidade. Com relação à educação especial, considerava que professor deveria ter conhecimentos da área médica e psicológica, para que possa intervir na personalidade e no desempenho do aluno; o que preconiza é a abrangência dos problemas humanos pelo pedagógico, que exigiria uma formação docente mais complexa. Antipoff também arregimentou interessados na área através da fundação Pestalozzi, ampliou os estudos sobre as crianças mais dotadas e chamou atenção para a necessidade de adequar os deficientes para o mercado de trabalho (JANUZZI, 2004). Também a partir de 1930, o governo começa a desenvolver ações visando atender às

necessidades próprias destes indivíduos, criando escolas ligadas aos hospitais e ao sistema de ensino regular.

As Apaes (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) surgem nos anos 1950 e os deficientes começam a se organizar, exigindo melhores condições de educação e criando instituições que atendam às suas necessidades. Outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, com o aparecimento de várias formas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação.

No início dos anos 1970, defendiam-se ações que tornariam possível a presença dos indivíduos com deficiência nos mesmos lugares que as pessoas ditas normais frequentavam sem problemas; nessa mesma década, os movimentos organizados que visavam defender os direitos das pessoas com deficiência reforçaram a pressão sobre a opinião pública, para que esta admitisse e garantisse a adaptação dos ambientes coletivos, afim de que todos tivessem acesso a estes espaços (SANTOS, 2004).

Em razão de uma maior cobrança da sociedade como um todo, em 1973 foi criado o CENESP, órgão que determina as políticas públicas de educação de portadores de necessidades especiais. Segundo Santos (2004), um considerável avanço aconteceu com a promulgação da Declaração Dos Direitos Das Pessoas Deficientes, pela ONU, em 12 de dezembro de 1975, trazendo à tona de forma bem mais nítida os problemas que envolvem as pessoas com deficiência e seus familiares.

Na década de 1980, os movimentos organizados em defesa dos direitos das pessoas com deficiência continuam com forte influência nas ações desenvolvidas em prol destes indivíduos. Data desta década a criação de importantes associações como a Federação Brasileira de Entidades de Cegos e a Federação Nacional de Educação de Surdos. Após a Constituição de 1988, foram surgindo conselhos que, organizados nos municípios e estados, tinham como objetivo a divisão da responsabilidade em oferecer

educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais entre o governo e a sociedade civil (JANNUZZI, 2004).

Em 1990, foi realizada a Declaração Mundial De Educação Para Todos, na Tailândia, que tratou principalmente do problema da educação como um direito de todas as pessoas, mas que não estava sendo oferecida à algumas parcelas menos favorecidas da sociedade, entre elas, as pessoas portadoras de necessidades especiais.

Em 1994, foi realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais. Desta conferência resultou a chamada Declaração de Salamanca, com linhas de ação sobre a educação de pessoas com necessidades educativas especiais:

“Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.”
(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994: 04)

A Declaração de Salamanca enfatiza a urgência de a sociedade enxergar o aluno como um todo, com todas as suas características, deixando de enfatizar seus limites para começar a vislumbrar suas possibilidades. Olhando através deste prisma, o que realmente passa a importar é o tipo de trabalho e de recursos que a escola deve lançar mão para que todos os seus alunos, apesar das dificuldades vividas, consigam aprender, consigam tomar contato efetivo com o legado histórico e cultural que a sociedade apresenta. Jannuzzi (2004) aponta que uma das maiores contribuições da Declaração de Salamanca é a afirmação de que é a escola que deve moldar-se à diversidade de seus alunos, e não o contrário.

Jannuzzi (2004) também coloca que, sobre a questão da formação docente, apesar das orientações legais nesse sentido, existe uma certa dúvida sobre a abertura de cursos específicos. Na década de 1970, o estado de São Paulo optou pela formação do professor de educação especial através de habilitações específicas nos cursos de Pedagogia; já no final da década de 1990, algumas universidades públicas acabaram com as habilitações, como a UNICAMP e a USP.

Mesmo que em 1990 já fosse recomendado aos cursos de formação docente uma maior atenção às disciplinas que tratassem da educação de alunos com necessidades educacionais especiais, a Portaria n. 1793, de dezembro de 1994, reafirmava a importância de que os futuros professores tivessem conhecimentos iniciais acerca da educação especial, fato que denunciava a escassez de medidas que realmente levassem os docentes a refletir sobre este tema.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394, foi sancionada, trazendo consigo algumas considerações interessantes acerca da educação especial:

“Art. 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§2º 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 de ensino regular.

§3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

Art. 60 – Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único – O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001: 11, 12 e 13).

Segundo Santos (2004), com a nova LDB, a educação especial deixa de ser uma modalidade de ensino, transformando-se numa modalidade de educação escolar, proporcionada de preferência na rede regular de ensino. Isso significa a possibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais terem acesso às escolas regulares, sem necessariamente terem que optar por uma instituição que atenda somente crianças ou jovens com estas condições.

Entretanto, apesar da nova LDB prever em seu conteúdo ações que visam garantir aos alunos o acesso a uma educação de qualidade, inclusive com recursos materiais e didáticos apropriados, sabe-se que não é o simples sancionar de leis, por mais avanços que contenham, que irá garantir uma nova forma de entender e trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. Pelo contrário, para que a mudança de paradigma aconteça de fato, há a necessidade da aprovação interior dos indivíduos envolvidos, com a substituição da postura de resignação e passividade pela consciência ativa e crítica. As transformações da sociedade passam pela transformação do indivíduo (ALGARTE, 1991).

Outro aspecto interessante a destacar é que a educação especial possui uma Secretaria específica ligada diretamente ao MEC, o que indica a confirmação do caráter

específico de área de pesquisa e ensino. Esta peculiaridade é confirmada pelo FUNDEF (Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental), que destina verbas diferenciadas para instituições de ensino especial; o conhecimento que vem sendo produzido sobre a educação e o desenvolvimento dos portadores das mais variadas necessidades especiais com certeza veio facilitar o aprimoramento dos docentes, havendo portanto a necessidade de um diálogo freqüente entre pesquisadores e docentes da área especial e regular. (JANUZZI, 2004).

- **Os conceitos de integração e de inclusão escolar de crianças portadoras de necessidades especiais.**

Sobre a conceituação e as diferenças existentes entre integração e inclusão escolar, adotou-se a perspectiva de Mantoan (2003). Segundo esta autora, a inclusão implica uma transformação no modo de se conceber a educação como um todo, a fim de que as escolas possam receber em seus espaços todos os alunos, quaisquer que sejam suas especificidades. O respeito pela diversidade humana é encarado como condição imprescindível para se entender verdadeiramente como os indivíduos aprendem e compreendem o mundo. Mantoan (2003) critica de forma veemente a organização dos sistemas escolares, divididos a partir de concepções segregacionistas, que separa as crianças em normais e deficientes e as modalidades de ensino em regular e especial.

Ainda de acordo com as idéias da autora, a discussão em torno da integração e da inclusão e das diferenças entre elas causa inúmeros conflitos, principalmente quando se pensa nos profissionais da área e nos pais dos alunos portadores de necessidades especiais.

A palavra *integração* refere-se tanto à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns como para designar alunos agrupados em escolas especializadas para pessoas com deficiência; o princípio fundamental desta concepção tem como alvo a normalidade e abarca indivíduos que não obrigatoriamente são afetados por algum tipo de deficiência ou limitação orgânica. Através da integração escolar, a criança possui acesso ao ambiente escolar de uma forma ampla, indo da inserção em salas do ensino regular ao ensino em escolas especiais; em outras palavras, a instituição escolar não tem a preocupação em se adequar as necessidades de seus alunos, sendo obrigação destes responderem de forma satisfatória aos padrões escolares regulares (MANTOAN, 2003)

A inclusão, segundo a autora, questiona as políticas públicas da educação em geral, assim como também questiona a própria integração, pois prevê a inserção radical de todos os alunos, sem nenhuma exceção, na rede regular de ensino; com isso, a inclusão pretende não deixar que ninguém seja excluído ou deixado do lado de fora das instituições de ensino regular. A concepção inclusiva propõe um modo de organização do sistema educacional que considere de as diferentes necessidades que os alunos trazem consigo e que procura adequar sua prática pedagógica de acordo com as necessidades apresentadas. De acordo com a visão de Mantoan (2003), a inclusão escolar propriamente dita implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não pretende atingir apenas os alunos com deficiência, mas todos os que possuem problemas em se adequar ao sistema tradicional de ensino.

O impacto desta concepção de inclusão nos sistemas de ensino é fortíssimo, pois questiona a validade dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração, das turmas especiais, e de tantos outros programas já consagrados na rede regular de ensino. Neste sentido, a inclusão tem por

principal finalidade melhorar a qualidade do ensino, atingindo todos os alunos estigmatizados como incapazes e fracassados.

- **Teoria histórico-cultural e inclusão escolar: primeiros olhares para o diálogo**

A perspectiva histórico-cultural, iniciada pelos estudos do psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky, está ancorada nos pressupostos marxistas, especialmente nos conceitos de materialismo histórico e dialético e nas premissas de que o ser humano é ativo social e histórico e, sendo assim, vive e atua numa sociedade onde o trabalho do homem produz a sua vida material.

Dentro da perspectiva histórico-cultural o homem é concebido como um indivíduo fundamentalmente social e histórico, estando suas formas de viver e entender o mundo no qual vive intrinsecamente ligadas à cultura de seu meio, às relações que este estabelece com seus semelhantes, ao momento histórico dentro do qual está inserido, à sua condição social, etc. porém, isto não quer dizer que o homem pode ser entendido como um ser que não possui subjetividade: ele transforma e é transformado pela sociedade, numa relação extremamente ativa e dialética.

Assim sendo, não há como entender as transformações ocorridas no modo de se comportar do homem sem procurar compreender o indivíduo em seu particular processo histórico. A partir desta concepção, Vygotsky desenvolveu estudos que visavam abarcar discussões que levantavam os aspectos tipicamente humanos do comportamento, tendo por finalidade explicar os mecanismos de formação dos processos psicológicos superiores, responsáveis pelo funcionamento mental humano. Em seus trabalhos, o

autor focou principalmente as relações existentes entre os seres humanos e seu meio físico e social, o desenvolvimento da fala e as relações entre esta e o pensamento e o uso de instrumentos como auxiliares do desenvolvimento humano, entre outras questões.

É através das interações que o sujeito estabelece com o meio que este vai internalizar o legado social e cultural da humanidade, para assim, poder se desenvolver. A idéia de interação social é de suma importância na teoria vygotskyana, pois abriga conceitos fundamentais como a dialética entre o inter e o intra psicológico (VYGOTSKY, 1998). Desta forma, a trajetória da constituição do pensamento não acontece do indivíduo para o meio no qual vive, mas do ambiente social para o indivíduo; entretanto, para que isto ocorra, é fundamental a utilização dos signos.

Para Vygotsky (1998), o pensamento nasce de forma independente da linguagem, mas assim como a experiência do indivíduo no meio social, a linguagem, igualmente, é a grande responsável pelo desenvolvimento do pensamento, porque o desenvolvimento cognitivo humano depende da propriedade com a qual esta lida com os meios sociais do pensamento que estão relacionados à linguagem.

O autor afirmava que os processos psicológicos superiores mudam consideravelmente durante o desenvolvimento do sujeito e são determinados pelas interações sociais que este mantém e pelas inter-relações entre as próprias atividades superiores. Em outras palavras, não existe uma forma acabada ou universal das estruturas mentais humanas, uma vez que a cultura na qual se insere o indivíduo é fundamental para que elas se constituam; podemos dizer então que, para a teoria histórico-cultural, a formação da mente é social e contínua.

Desta forma, pode-se colocar que a teoria histórico-cultural traz elementos para que se possa entender os diversos componentes do cenário educacional como indivíduos inseridos em um momento histórico, dentro dos quais transformam e são transformados

(FREITAS, 1994). A perspectiva em questão não despreza em hipótese alguma o fator biológico, admitindo que parte do desenvolvimento é determinada pela maturação biológica, mas coloca de forma clara que é o aprendizado, ocorrido ao longo da história do sujeito, o principal deflagrador dos processos internos do desenvolvimento (OLIVEIRA, 1995). As relações que ocorrem entre o aprendizado e o desenvolvimento humano são alvos de atenção por parte da perspectiva histórico-cultural exatamente pelo fato da aprendizagem ser entendida como uma deflagradora do desenvolvimento das funções psicológicas humanas (REGO, 1997).

Consequentemente, se o aprendizado traciona o desenvolvimento do homem, as escolas possuem uma importância ímpar na garantia da promoção das atividades psicológicas dos sujeitos pertencentes às sociedades letradas; esta visão impõe às instituições escolares o dever de reconhecerem a educação como um campo predominantemente transformador, sendo de responsabilidade do professor atuar junto aos seus alunos de modo a garantir progressos intelectuais que, sem a interferência sistemática e intencional de um adulto, as crianças não alcançariam (OLIVEIRA, 1995).

A teoria histórico-cultural traz contribuições valiosas acerca da discussão sobre a inclusão escolar de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. Vygotsky, durante muitos anos de sua vida, trabalhou especificamente com crianças deficientes; o psicólogo russo realizou estudos no subdepartamento de educação de crianças defeituosas (terminologia usada na época) no *Narkompros*, tornando-se consultor de diversos profissionais que atuavam na educação ou num tratamento mais geral destas crianças.

Para o autor, as funções psicológicas superiores, como já foi visto anteriormente, são construídas nas práticas sociais, em momentos históricos e culturais determinados. Segundo Vygotsky (1989), quando se pensa na pessoa com deficiência, o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores aquém do esperado acontece por causa de algum problema relacionado com as funções elementares, sendo pois um fenômeno de segunda ordem: por exemplo, a dificuldade de apreender os estímulos sonoros provenientes do ambiente é consequência de alguma desordem física no sistema auditivo. Consequentemente, para o autor, é muito mais proveitoso trabalhar com as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo a partir das funções psicológicas superiores, que são construídas através da interação do indivíduo com o grupo social:

“...É praticamente tão irremediável lutar contra o defeito e suas consequências diretas, como justa, frutífera e prometedora, é a luta contra as dificuldades na atividade coletiva”² (Vygotsky, 1989:182).

Partindo do princípio vygotskyano de que o aprendizado traciona o desenvolvimento, e que este processo ocorre em virtude do convívio social da criança com os seus pares, o modo de conceber a deficiência muda: a deficiência é, principalmente, um fenômeno construído histórica e socialmente. O homem age de acordo com as influências sobre ele de forma social, e por isso, não se pode dizer onde termina a sua própria personalidade e onde começa a sua personalidade social. A experiência individual de cada um é influenciada pelo seu papel em relação ao meio social; pode-se entender em grande parte a situação cognitiva e social de uma pessoa deficiente procurando-se analisar como o seu grupo social o trata (VYGOTSKY, 2001).

Sendo assim, Vygotsky (1989) propõe um conceito denominado “processo compensatório”, onde coloca que as capacidades individuais humanas não são puramente frutos da natureza, mas, antes de mais nada, resultados das interações que o

² Tradução livre.

sujeito possui. É através destas interações que os indivíduos podem “compensar” suas dificuldades orgânicas:

“Uma característica comum (...) é sua ênfase na importância da educação social de crianças deficientes e no potencial da criança para o desenvolvimento normal. Esta ênfase estava intimamente ligada à análise de Vygotsky do papel de qualquer defeito físico na vida da criança. Ele afirmava que todas as deficiências corporais – seja a cegueira, surdo-mudez ou um retardamento mental congênito – afetavam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Assim, pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo.” (VALSINER & VAN DER VIEER, 1996:74-75)

É importante ressaltar que quando Vygotsky (1989) fala de processo compensatório, ele está se referindo a uma compensação relativa ao funcionamento psicológico, não a algum tipo de compensação orgânica. Portanto, o indivíduo portador de necessidades especiais, constrói a partir de suas interações com o meio no qual vive, recursos e habilidades culturais que, usando os termos do psicólogo russo, compensam seus defeitos orgânicos. Isso significa, por um lado, que não é possível chegar a uma forma estrutural cognitiva acabada da mente; e, por outro lado, que as funções superiores não podem ser invariavelmente determinadas, uma vez que a cultura na qual se insere o indivíduo é fundamental para que elas se constituam. Em última instância, poder-se-ia afirmar que a formação da mente é social e contínua.

Nas escolas, as ações dentro da sala de aula, assim como as idéias que os docentes e os demais profissionais têm acerca da relação entre aprendizado e desenvolvimento humano, oferecem elementos para que um aluno portador de necessidades especiais tenha ressaltada, ou não, a sua limitação orgânica. A partir da linha histórico-cultural, entende-se que este aluno deve ser visto não como uma criança que possui possibilidades precárias de desenvolvimento, mas como alguém que tem possibilidades diferentes (LUZ, 1999).

Para Vygotsky (1989), o alvo principal da educação deve ser a pessoa, e não o seu “defeito”; o autor entende a escola como uma importante aliada na promoção do desenvolvimento da criança portadora de necessidades especiais, concebendo o ambiente escolar como um lugar privilegiado para a construção do conhecimento, dos conceitos científicos e para o desenvolvimento de todos os alunos, sem exceção. Assim, não existe uma forma específica, diferenciada, de entender o desenvolvimento de um indivíduo com necessidades educacionais especiais: tanto a criança normal como a que possui alguma deficiência têm nas suas relações com a sociedade, com o meio histórico e cultural no qual vivem, a principal fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Posto isso, seria importante compreender que tipo de subsídios a teoria histórico-cultural pode oferecer à discussão sobre a pertinência (ou não) das escolas especiais.

Segundo Vygotsky (1989: 93)

“ (...) a escola especial cria uma ruptura sistemática do contato com o ambiente normal, aliena (...) e o situa [*o deficiente*] num microcosmo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao defeito, onde tudo está calculado por sua medida, onde tudo lhe recorda. Este ambiente não tem nada em comum com o mundo normal (...) Por sua natureza, a escola especial é anti-social e educa a anti-sociabilidade, tudo alimenta o defeito (...) Como princípio, deve ser criado o sistema combinado da educação especial e comum (...) A outra medida consiste em derrubar os muros de nossas escolas especiais (...) O ensino ‘especial’ deve perder seu caráter “especial” e então passará a ser parte do trabalho educativo comum. Deve seguir os rumos dos interesses infantis. A escola auxiliar, criada apenas como ajuda à escola normal, não deve romper *nunca nem em nada* (grifo do autor) os vínculos com ela. A escola especial deve tomar com frequência por um período aos atrasados e restituí-los de novo à escola normal. Orientar-se pela norma, desterrar por completo tudo o que agrava o defeito e o atraso – este é o objetivo da escola.”³

O autor entende que as escolas especiais, que segregavam as crianças em seus espaços sem que estas pudessem estabelecer relações com outras pessoas, crianças ou

3 Tradução Livre.

adultos, acabava por acentuar a deficiência, pois condicionavam toda a rotina dos alunos de acordo com o que estes não eram capazes de fazer ou aprender, ao invés de investir nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que eles certamente possuíam (BEYER, 2003).

Feitas essas primeiras observações acerca da inclusão escolar e da visão histórico-cultural sobre essa temática, **algumas indagações parecem bastante pertinentes**: a insegurança dos professores com relação à educação das crianças especiais em escolas regulares tem como causa principal a má formação destes? Que concepções de ensino e aprendizagem que professores têm afetam seu modo de enxergar a inclusão? A teoria histórico-cultural oferece elementos que contribuam para uma profícua reflexão acerca deste tema dentro dos cursos de formação de professores? Que tipos de relações os docentes estabelecem entre a teoria existente sobre o tema e as suas práticas em sala de aula? Como as dúvidas e as angústias dos professores são recebidas e trabalhadas dentro do seu ambiente de trabalho?

Levando em conta as considerações até aqui apresentadas e os questionamentos que elas suscitaram, o **objetivo** deste estudo é *identificar, descrever e analisar o pensamento de professores de uma escola pública municipal acerca da inclusão e as implicações educacionais decorrentes deste modo de pensar.*

2. METODOLOGIA

2.1. Participantes.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) "*Padre Francisco Silva*" se localiza no Jardim Londres, na divisa com a Vila Castelo Branco e com o Jardim Garcia, em Campinas, numa região com muitos estabelecimentos comerciais, escolas (de educação infantil a ensino universitário), centros esportivos, igrejas, centro de saúde, Casa da Cultura *Tainã*, Associação de Bairro, CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), PROGEN (Projeto *Gente Nova* – ONG) . Atende aos bairros Jardim Londres, Vila Castelo Branco, Vila Padre Manoel da Nóbrega, Campos Elíseos e Jardim Roseiras.

A escola tem como proposta educacional o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem, visando seu crescimento, sua formação integral, respeitando seu espaço no mundo, levando em conta sua criatividade, sua experiência, autonomia, personalidade e cultura. Almeja-se a formação de cidadãos críticos.

A equipe reafirma a opção de nortear o seu trabalho, focando suas atenções em quatro eixos principais:

- ☞ a *alfabetização* sob uma perspectiva ampliada do significado e da importância da leitura e escrita, considerando, essencialmente, o seu papel social;
- ☞ o trabalho com *valores* afirmados como imprescindíveis na construção de uma sociedade igualitária e de um cotidiano presente mais feliz, priorizando o *respeito às diferenças*;
- ☞ a busca do *reconhecimento da(s) comunidade(s)* na qual a escola se insere; e,
- ☞ a valorização da *arte* como forma de expressão dos sujeitos.

Das instalações físicas podemos apresentar: 4 banheiros; 1 biblioteca; 1 sala de informática; 1 sala de vídeo (onde acontecem as reuniões com os professores); 5 salas de aula; 1 quadra de esportes; 1 mini quadra, 1 cozinha; 1 copa; 1 refeitório; 3 salas para administração e secretaria; corredor externo, espaço verde e espelho d'água.

Na parte de recursos humanos, a escola conta com: 08 professoras de 1^a. à 4^a. séries; 17 professores de 5^a. à 8^a. séries; 1 diretora; 1 vice-diretora; 1 orientadora pedagógica; 1 inspetora de alunos; 1 assistente administrativa; 3 funcionárias readaptadas - prestando serviços na secretaria (2) e biblioteca (1) -; 2 professoras de educação especial; 2 professoras substitutas contínuas (1^a. à 4^a. séries e de 5^a. à 8^a. séries); 5 serventes (1 funcionária da Prefeitura Municipal de Campinas – PMC - 2 contratadas de modo terceirizado e 2 contratadas pela Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC-); 3 guardas (2 funcionários da P.M.C. e 1 contratado de modo terceirizado); 3 merendeiras (1 funcionária da P.M.C. e 2 contratadas pela terceirização).

O horário de funcionamento da escola se organiza em três períodos para as classes de ensino fundamental:

- matutino: 7:00h às 11:00 h (3^a série A , 4^{as}. séries A e B, 5^a série A e 8^a série A)
- intermediário: 11:00h às 15:00 h (1^{as}. séries A e B, 2^{as}. séries A e B e 3^a série B)
- vespertino: 15:00 h às 19:00 h (6^{as}. séries A e B, 7^{as}. séries A e B e 8^a série B).

Funcionam na escola, também, no período noturno, três classes de ensino de jovens e adultos (Suplência I – 1^a à 4^a série).

2.2. Procedimento de coleta de dados.

- *Entrevistas com os professores*

Para a satisfação dos objetivos propostos neste estudo, os docentes foram **entrevistados**, a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturada organizado a partir do aprofundamento teórico obtido por meio da literatura.

A **entrevista semi-estruturada** foi o procedimento utilizado para se obter as informações desejadas, que foram coletadas a partir da linguagem dos participantes, permitindo à pesquisadora interpretar as idéias apresentadas pelos entrevistados.

A entrevista deve ter sempre o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na relação que vai se estabelecendo entre o pesquisador e o participante. Nesta relação, é preciso observar, como afirma Brait (1993)

"não apenas o que está dito, o que está explícito, mas também as formas dessa maneira de dizer que, juntamente com outros recursos (...)dos elementos que mesmo estando implícitos se revelam e mostram (...), um jogo de representações em que o conhecimento se dá através de um processo de negociações, de trocas, de normas partilhadas, de concessões" (Brait, 1993:194).

Para a escolha dos professores que participariam da presente pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com a diretora e a coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental "Padre Francisco Silva" (escola essa que faz parte de um projeto de pesquisa sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, financiado pela FAPESP), afim de explicar-lhes os objetivos da pesquisa e

pedir-lhes permissão para entrevistar os professores. A pesquisadora foi então convidada pela diretora a participar de uma reunião com os professores, na qual teria a possibilidade de contar sobre seu projeto de pesquisa e de fazer um convite aos docentes de 1º à 4º série, que desejassem relatar seus pensamentos, sentimentos e experiências acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Nesta oportunidade, foi deixado claro que os nomes dos que participassem do estudo seriam mantidos em sigilo.

Sendo assim, a disposição em participar da pesquisa através do relato de suas experiências foi o critério de escolha dos docentes: quatro aceitaram fazer a entrevista, que foi marcada para dia e horário de acordo com a disponibilidade do entrevistado. As entrevistas realizadas tiveram o objetivo de levá-los a refletir não apenas sobre o que sentem e como agem ao se depararem com crianças com necessidades educacionais especiais, mas também sobre as possíveis causas destes sentimentos e ações (formação profissional, por exemplo).

Buscou-se, da mesma forma, entender se as concepções que os docentes têm acerca da relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem afetam ou não as suas idéias sobre inclusão escolar, bem como se estabelecem alguma relação entre a teoria existente sobre o tema e as suas práticas em sala de aula. Além disso, ainda houve a preocupação em levar com que os professores falassem sobre suas possíveis necessidades com relação ao trabalho com esses alunos e como seus sentimentos e atitudes eram recebidos no ambiente de trabalho.

A primeira entrevistada foi Clara professora há dezessete anos e que, na ocasião da entrevista lecionava para uma turma de 4º série, no período matutino. A segunda professora entrevistada foi Fernanda, que atuava no magistério há cinco anos e estava, na época, substituindo uma professora de 3º série que havia entrado em licença do

trabalho. A terceira entrevista realizada foi com o professor Ivan, de educação física, docente há vinte e sete anos, no momento lecionando para turmas de 1º à 8º série nos períodos da manhã e da tarde. A última entrevistada foi Maria Antônia⁴, atuante no magistério há mais de trinta anos, professora de uma turma de 3º série, no período intermediário (das 11:00h às 15:00h).

Visto que trata-se de uma pesquisa qualitativa, entende-se que quatro entrevistas contém um conjunto satisfatório de informações que, depois de categorizadas, tiveram os seus dados analisados.

2.3. Procedimento de Análise dos Dados

- *Rede de Significações*

A Rede de Significações (ROSSETI-FERREIRA & COLS., 2004) entende o desenvolvimento humano como imerso em uma malha de elementos de natureza semiótica que se inter-relacionam de forma dialética. De acordo com esta concepção teórico-metodológica, os aspectos do desenvolvimento humano em interação e dos contextos específicos constroem-se mutuamente como vertentes indissolúveis; os indivíduos encontram-se

“imersos em, constituídas por e submetidas a essa malha, e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando.”(ROSSETI-FERREIRA, AMORIM, SILVA, 2004: 23)

⁴ Todos os nomes utilizados são fictícios.

Consequentemente, a compreensão do objetivo do presente estudo só é possível se levarmos em conta as relações dentro das quais ele se articula. Como o próprio nome sugere, na Rede de Significações há a necessidade de nos posicionarmos ao lado das linhas teóricas que tratam da natureza discursiva e do caráter semiótico da constituição humana, afim de destacarmos a importância das interações nos processos de produção dos significados e sentidos, na construção e no desenvolvimento humano (ROSSETI-FERREIRA & COLS. 2004).

A fundamentação teórica desta perspectiva teórica e metodológica está em autores da linha histórico-cultural, como Vygotsky, Wallon, e Valsiner; porém, a interlocução entre as teorias se ampliou, abrigando trocas com autores de outras orientações, como a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento (ROSSETI-FERREIRA & COLS., 2004). A perspectiva metodológica e teórica da Rede de Significações impõe sérios desafios ao pesquisador: como temos por base a procura por um processo contínuo e complexo de articulação de elementos, deparamo-nos com a necessidade de aprofundar o trabalho metodológico de análise de dados, para que tenhamos a possibilidade de perceber as mútuas transformações pelas quais passam os indivíduos, os relacionamentos que estes mantêm e o contexto histórico-cultural no qual vivem (VALSINER, 1988).

Por fim, levando em conta que procuramos entender os sentidos e significados nos momentos específicos de interação, faz-se necessária uma análise microgenética dos dados levantados, o que supõe uma “contextualização rigorosa das condições de produção do corpus de pesquisa” (ROSSETI-FERREIRA & COLS., 2004:31). Esse fator nos auxiliará na garantia de que estaremos atentos e prontos a evitar interpretações equivocadas e relativistas.

- *Categorização das falas dos professores.*

Após a realização das entrevistas e a transcrição das mesmas, foi feita uma leitura cuidadosa e, em seguida, foi feita uma categorização das falas que atendiam ao objetivo – **identificar, descrever e analisar o pensamento de professores de uma escola pública municipal acerca da inclusão e as implicações educacionais decorrentes deste modo de pensar.** As falas selecionadas das entrevistas foram agrupadas de acordo com suas categorias, e somente com este procedimento feito, pôde-se dividi-las em subcategorias, já que estavam postas de maneira à sua visualização ficar mais clara. Esta subcategorização foi importante para a pesquisa na medida em que possibilitou uma melhor apresentação dos dados coletados, e, conseqüentemente, uma definição mais clara dos assuntos encontrados que contemplavam os pensamentos dos professores acerca da inclusão escolar, o que posteriormente ajudou na discussão dos dados.

Deste processo de tratamento dos dados resultaram as categorias apresentadas a seguir:

1. Pensamentos de professores acerca da inclusão.

1.1. A importância das escolas especiais: refere-se às falas que indicam o que pensam os professores acerca das escolas especiais como sendo os espaços escolares ideais para alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

1.2. A importância de formação e apoio: refere-se às falas que apontam a necessidade de formação profissional do professor e de melhores condições para o recebimento de alunos portadores de necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular.

1.3. A importância do apoio da família: refere-se as falas que colocam o envolvimento da família do aluno portador de necessidades educacionais especiais como fundamental para o sucesso da inclusão escolar do aluno.

1. Implicações educacionais dos pensamentos sobre inclusão.

1.1. Para o trabalho com o grupo-classe:

2.1. A. nas relações interpessoais: refere-se às falas que indicam as tentativas dos professores buscarem a promoção do respeito dos colegas de alunos com necessidades educacionais especiais.

2.1. B. no processo de ensino-aprendizagem: refere-se às falas que indicam as tentativas dos professores em ensinar os conteúdos aos seus alunos portadores de necessidades especiais.

2.1. C. nas relações entre desenvolvimento e aprendizagem: refere-se às falas que apontam as relações explícitas ou implícitas que os docentes estabelecem entre desenvolvimento e aprendizado.

3. PENSAMENTO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO.

Após o procedimento de análise de dados nos foi possível vislumbrar de forma mais objetiva quais são as contribuições que as falas selecionadas dos professores têm a oferecer à reflexão sobre a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. É importante que fique claro que há outras formas de entender e levantar quais são essas contribuições, não tendo a presente pesquisa a pretensão de esgotar as possíveis discussões e olhares que este tema tão rico pode abarcar.

1. Pensamentos de professores acerca da inclusão:

1.1. A importância das escolas especiais.

“no meu modo de pensar, antes eles estudavam, já não estudavam? Tinham as escolas pra eles, acho que o ideal seria ter uma escola deles, que eles teriam um aproveitamento melhor, com professoras especializadas, agora foi falado em socialização eu acho ... eu acho que essa socialização, pra mim, no meu modo de entender, eu acho meio furado. Que o ideal para eles... ele terem um acompanhamento melhor, um rendimento melhor, teria que ser no sistema antigo, eles terem as classes deles formadas, pra ter atendimento direto, mais especializado”.

“eu acho que o rendimento melhor, seria em escolas adequadas pra eles, com atenção exclusiva. Porque acho que eles na inclusão, na escola normal, eles acabam... acho que prejudicando a classe, porque os professores, eles não têm formação para atendê-los né, e esse tempo que vai se perder com eles, se perde com os alunos normais

(...) pra dar atenção pra eles, o tempo dos alunos normais que não é fácil, que também não é fácil gerenciar uma classe normal, acaba prejudicando mais... o rendimento da classe normal”.

A presente subcategoria pretende discutir as falas dos docentes que indicam a idéia de que as escolas especiais são os espaços escolares ideais para receber alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Segundo as falas selecionadas, a inclusão destes alunos em escolas regulares faz com que professor e alunos sejam prejudicados: os estudantes portadores de necessidades educacionais especiais, por não terem uma atenção especializada, focada nas suas necessidades e limitações; os docentes, por terem que trabalhar em situações para as quais não foram preparados e que acabam por afetar a sua interação com os alunos “normais” da sala.

Percebe-se que a questão do rendimento da classe e dos resultados obtidos é muito valorizada pelos professores; cobrados pelos seus superiores, pela lógica organizacional que cada vez mais invade a educação e pelas suas próprias idéias acerca da função social da escola, muitas vezes, o docente não vê sentido em tentar ensinar um aluno que, aparentemente, não lhe dá garantia de retorno do seu trabalho. Segundo Vygotsky (1997), esta é a principal questão que surge quando se discute o ensino de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais:

“tem sentido empenhar enormes esforços no ensino e na educação da criança com retardo profundo, e em particular do idiota, se os resultados desses esforços são tão insignificantes em comparação com os resultados alcançados por uma criança normal? A desproporção entre os esforços e os resultados do trabalho já havia sugerido mais de uma vez a muitos investigadores que encaram este problema de um ângulo prático, as conclusões mais pessimistas”
(p.240)

Para o autor, a educação de crianças com necessidades educacionais especiais faz tanto sentido que ele afirma que a educação é mais necessária para estas crianças do que para as ditas normais; além disso, coloca que as escolas especiais são anti-sociais e educam para a anti-sociabilidade, promovendo uma “psicologia do separatismo” (VYGOTSKY, 1997:84).

De fato, muitas vezes a escola é tentada a ficar no comodismo, focando seus esforços nos alunos que correspondem às suas expectativas, isto é, que aprendem no ritmo imposto pelas grades curriculares, que hierarquizam e fragmentam o conhecimento escolar (MANTOAN, 1997).

Não se trata de recriminar o docente ou jogar para suas mãos toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da inclusão escolar; trata-se, antes, da necessidade de uma reformulação não apenas da forma como a escola enxerga seus alunos portadores de necessidades educacionais especiais, mas também da forma como se concebe a avaliação do aprendizado de todos os alunos. Ao invés de continuar reforçando um modelo que compara e classifica as pessoas como melhores ou piores, aptas ou não, seria mais profícuo atentar para as evoluções que os alunos apresentam, sem buscar como ideal uma turma homogênea, onde todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo.

1.2. A importância de formação e apoio.

“a inclusão por si só, não funciona. Colocar o deficiente na escola, não é só isso, que fica excluído também, de uma outra maneira, mas fica. E a gente precisa ter respaldo com a formação da sala”.

“pra que o trabalho seja legal mesmo, trabalho de inclusão realmente, a escola tem de tá mais respaldada, os professores com... assim capacitação pra isso, porque não adianta só a gente aceitar a criança na sala, a gente tem de trabalhar com ela”.

“Se a gente percebe que a inclusão, só pra dizer, vamos supor, só pro governo mostrar que no Brasil existe inclusão, e a gente não tiver um respaldo, de estar trabalhando realmente com os inclusos, eu acho que não dá muito certo não, mas se a gente tiver boa vontade, porque conhece, porque sabe qual é a necessidade da inclusão, e se a gente tiver respaldo nesse sentido, aí eu acho que dá certo, porque de outra maneira não. Porque você vai tá com uma criança na sala, se você primeiro não tiver vontade e não tiver respaldo, você vai ficar com um problema o ano inteiro pra se resolver, que você não se sabe como”.

“ (...) já que se fala em inclusão tem de ser uma inclusão verdadeira, têm profissionais né, têm estudiosos que defendem, que acham que a criança entra na escola, a criança sendo incluída já tá ótimo. Não, é bom interação, de qualquer ser humano, entre qualquer pessoa, é...é bom essa...essa interação, só que, pra que exista verdadeira... no meu pensar tá, pra que exista verdadeiramente inclusão, tem que ter um preparo, uma estrutura. É a mesma coisa de você falar – eu vou incluir esse aluno na minha escola, só que na minha escola tem... não tem rampa, e ele é cadeirante, não tem... tem escada, como é que eu vou incluir?”.

“ (...) é meio complicado né, falar em trazer a criança com necessidades especiais pra uma escola dizendo que é inclusão, e não ter materiais, não ter um apoio assim”.

“Então tem de ter tudo isso, tem de ter uma estrutura, desde de quantidade de alunos em sala, desde um amparo de cursos mesmo, se for uma criança surda o professor tá sendo capacitado com as línguas de sinais, sendo informado sobre as culturas do surdo, então ele não vai pegar uma coisa assim, que tá caindo né, de pára-quadras, ele vai tá se preparando então ele sabe que ele vai receber aquela criança, e ele tem que fazer o que ele pode”.

“ (...) dêem mais preparo para os professores em relação à inclusão, maior esclarecimento, pra que não...não tenha nenhuma... nenhum equívoco, nenhuma versão distorcida da realidade né, da realidade que eu digo assim: colocar a criança e não saber o que fazer com ela na sala”.

“Tem quem criou a lei, ou a prefeitura que gerencia isso daí, eles têm que dar os materiais adequados, formação para os professores. Inclusive não para os especiais, os professores normais, recicla esses professores e conversa direito com os professores... é... especial para que eles atuem mais diretamente com esses alunos. Então o que eu acho é falta de material adequado, pra que se... se eles querem integrar realmente os alunos especiais, que dêem o devido tratamento, inclusive o material didático”.

“ (...) você fica meio desestabilizada, você tem que procurar solução né, eu me senti assim eu tenho que me virar”.

“(...) e eu não sei se a gente obteve resultados que seria esperado com relação ao conteúdo que deveria ser adquirido”.

“Quando eu cheguei na sala que eu ia substituir né, essa profissional que tá de licença, no primeiro momento eu fiquei meio né, meio assim... apreensiva, mesmo já tendo experiência com...com a inclusão né, mesmo já tendo experiência de ter vivenciado situações parecidas. Mas pra mim foi uma situação nova, acho que cada...cada sala que você entra você vivencia uma situação diferente nunca igual, né, a sua experiência pode ajudar você entender aquela situação, mas nunca igual. Eu me senti assim, fiquei preocupada, fico até hoje...”.

“(...) a gente se preocupa muito com o desenvolvimento da criança, se a criança tá aprendendo, se a criança não tá aprendendo, e aí você recebe um aluninho com alguma necessidade especial aparente, aí você fica meio... meio que...pisando em ovos, com medo de fazer alguma coisa errada né”.

“Bom, eu em todas as reuniões que a gente tinha, eu colocava a minha frustração. Porque...apesar delas me devolverem que não...que era o limite dessas crianças mesmo, que elas estavam se socializando, eu achava que eu não conseguia ter uma atuação eficiente com elas”.

“E a minha preocupação é nesse sentido, de que não tem continuidade. Então são fatos isolados, sabe? Então eu acho, eu acho complicado para os professores trabalharem. Trabalhar assim, o cognitivo, você trabalha a socialização, o entrosamento,

tudo isso tudo bem, porque tem parceria com as crianças. Mas se você tentar trabalhar a parte cognitiva mesmo, são ações muito isoladas...fica difícil”.

“Eu acho interessante porque as crianças participam de um grupo da mesma idade, é...participam com crianças com outras características diferentes. Mas trabalhar a parte assim cognitiva ou de alfabetização que é o nosso caso, é aonde eu acho complicado”.

“(...) essa questão da inclusão é um dado que todo ano a gente encontra esses alunos pra gente poder trabalhar e...e nem sempre a gente consegue é...fazer com eles o que a gente gostaria de ter feito, né? Por causa, por conta da nossa limitação mesmo, né?”.

“E ela com 14 anos, então ela se...ela se fazia de estar entendendo o que tá sendo dito. E eu fiquei um pouco desesperada , pode-se dizer, por eu ver uma criança na sala, surda, que não tem leitura labial, que não tem língua de sinais, dá um pouco de... de desespero, porque você não sabe como lidar com essa criança, como que vai ser a comunicação? Aí foi quando eu procurei pela primeira vez fazer um curso de libras”.

“Mas foi assim, foi legal, eu comecei a ver a língua dos sinais, as necessidades que os surdos têm nas escolas, e no mundo em todo lugar. E achei lindo! A parti daí eu me apaixonei”.

“(...) têm de buscar caminhos pra lidar com essas crianças, que eles chegam, eles são alunos da escola, são nossos alunos, eles estão esperando que se faça alguma coisa por eles né? Então a gente tem de sair correndo em busca de ajuda”.

“(..) nós todos temos de estar trabalhando junto em cima dessa deficiência, e a professora de educação especial nas escolas também, ajuda muito”.

“(...) A gente teria que ter um auxiliar, fosse um estagiário, uma outra professora, alguém que a gente pudesse receber uma orientação e até passar, porque essas crianças precisam de um atendimento muito diferenciado”.

“Olha ... conversado um tempo com as professoras de especial né ... agora não sei pela lei certa, essas professoras deveriam acompanhar esses alunos, junto na aula de educação física, porque elas acham que... são contratadas pra isso, elas têm de tá próximas mais desses alunos, e o que eu to percebendo aqui é que não está tendo esta proximidade não, praticamente eles tem ficado sozinhos comigo. A professora vem, tal, conversa um pouco, mas aí não aparecem mais, enquanto que em outras escolas, a participação já era mais efetiva, foi percebido que esses professores de da... de especial eles permanecem mais próximos com essas crianças da aula, então eles participavam... tinha uma participação mais ativa.”

Esta subcategoria refere-se às falas dos docentes que apontam a necessidade de formação profissional do professor e de melhores condições para o recebimento de alunos portadores de necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular.

Analisando as falas selecionadas, pode-se perceber que os educadores entendem que existem muitos obstáculos para que uma efetiva inclusão se concretize nos espaços escolares. Para eles, receber na escola os alunos portadores de necessidades educacionais especiais sem que os professores e demais profissionais da educação estejam preparados profissionalmente e sem que haja materiais e condições físicas apropriadas não pode ser visto como inclusão escolar. Nestas situações, a criança é inserida apenas no espaço físico da escola, continuando excluída das oportunidades de aprendizagem.

Ainda segundo as falas dos professores, a falta de formação e apoio para o trabalho com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais resulta em sentimentos de insegurança e incompetência.

De fato, o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais ao espaço escolar regular não quer dizer que medidas realmente inclusivas estão sendo alcançadas. Portarias e leis pouco podem resolver sem que os professores sejam ouvidos e as escolas preparadas, porque os pensamentos e as representações que as pessoas têm acerca da questão da deficiência não podem ser mudados por decreto. A inclusão propriamente dita acontecerá – ou não – através do trabalho cotidiano destas pessoas, não podendo suas percepções e anseios serem ignorados. De acordo com Vizim (2003),

“quando as políticas públicas de educação desconsideram as necessidades específicas de sua clientela, a elaboração de currículos para todos, a existência de recursos humanos e pedagógicos para garantir a permanência nos espaços escolares com aprendizagem escolar, resulta uma inclusão somente de caráter físico, que pode ser tão danosa quanto o confinamento da pessoas em espaços especiais” (p. 56).

Nestas condições, os docentes sentem-se inseguros e incapazes de ensinar as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, com o agravante de que o ambiente escolar no qual estudaram e atualmente lecionam são espaços marcados pela

massificação do processo de ensino e aprendizagem, sendo os professores incessantemente cobrados para que seus alunos apresentem um ‘bom desempenho’.

Desta forma, é difícil negar que a dificuldade em trabalhar com salas onde estudam alunos portadores de necessidades educacionais especiais tem por motivo, além da falta de formação dos professores e de uma satisfatória estrutura física da escola, o fato de que o ambiente escolar tem em seus alicerces, a prática de dividir os estudantes e catalogá-los de acordo com a idade, com o desempenho nas disciplinas mais valorizadas, com a adaptação ao currículo e ao comportamento esperado, entre outras exigências.

Em contraponto a esta concepção conservadora de educação, o trabalho do educador como um “ato político, intencional e histórico-cultural” (VIZIM, 2003:67) ultrapassa as barreiras da sala de aula e a transmissão de conteúdos sem uma posição crítica por parte do professor. Tal visão proporciona o desenvolvimento da consciência de que, muitas vezes, os avanços obtidos pelos alunos, portadores ou não de necessidades educacionais especiais, não podem ser medidos através de exames ou avaliações tais como os que estão acostumados.

Assim sendo, faz-se necessário não só um amplo debate com os professores em exercício, mas também uma atenção especial sobre este tema nos cursos de formação dos futuros docentes. Entretanto, deve-se tomar cuidado para não enfatizar uma visão médico-psicológica sobre o aluno com necessidades educacionais especiais, com a exaltação de um caráter eminentemente patológico e limitador (SKLIAR, 2001). A formação docente deve ser planejada com o objetivo de fazer com que o professor entre em contato com o mundo destas pessoas, com suas possibilidades e não apenas suas limitações, alterando de forma significativa suas representações políticas e culturais acerca desta questão.

1.3. A importância do apoio da família.

“ (...) eu acho muito importante a gente conscientizar a família, que a família é a base de tudo, se conscientiza a família, e a família tem aceitação dessa criança, com certeza antes dela colocar uma crian...essa crian... essa filha ou esse filho numa escola, ela vai ver a estrutura, ela vai conversar com a coordenadora, conversar com a diretora, pra sabe como... como seria a recepção dessa... desse filho né, na escola”.

Esta subcategoria diz respeito à fala que indica a idéia de que o envolvimento da família do aluno portador de necessidades educacionais especiais é fundamental para o sucesso da inclusão escolar do aluno.

As informações que a família dispõe, bem como a aceitação da deficiência da criança são aspectos que, segundo a fala selecionada, influem no processo de educação escolar do aluno portador de necessidades educacionais especiais.

Segundo Chacon (1999), a família destes alunos, devido à falta de informação e de uma comunicação satisfatória com os profissionais da área, na maioria das vezes enxergam a condição do filho como algo puramente biológico, sem tomar consciência da dimensão social da deficiência. Dessa maneira, os pais não percebem que a criança não tem acesso aos mesmos estímulos e interações sociais que as demais crianças (por exemplo, por causa de uma super proteção da família ou do preconceito da sociedade) o que afeta o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Esse fator pode prejudicar a entrada e a permanência do aluno portador de necessidades educacionais especiais na escola regular, pois se os pais enxergam na condição biológica do filho todas as explicações das possíveis limitações que ele possui,

não encontram razões para “contestar ou tentar mudar as condições sociais” (CHACON,1999: 93) as quais a criança está submetida.

Desta forma, seria muito interessante que escola e família pudessem trocar experiências e informações, por vezes buscando juntas o que não conhecem. Mais do que isso, entende-se que o educador, como mediador do conhecimento, deveria ser preparado para levar até à família a compreensão da deficiência como um fenômeno mais do que biológico, ressaltando que as funções psicológicas superiores se desenvolvem ao longo da vivência da pessoa, através da socialização, das interações sociais.

2. Implicações educacionais do pensamento sobre inclusão.

2.1. Para o trabalho com o grupo-classe:

2.1. A. nas relações interpessoais.

“(...) as crianças não entendiam, ela faz um som, aí as crianças chamavam ela de doidinha, achavam que ela era doidinha, por causa dela não conseguir falar. E a gente não tinha comunicação, e ela pra se expressar fazia esse som, com letras das crianças, porque ela queria tá junto, então eles achavam isso, e depois disso o que que aconteceu, depois desse projetinho os alunos começaram a perceber que a Melissa não era doidinha, ela só não ouvia, e aí ela não falava também, porque ela não ouvia, só isso. Foi legal, foi muito legal, achei”.

“(...) o João, que é o aluno surdo, ele dá as aulas, as crianças querem saber como são os sinais então eles já aprenderam cores, já aprenderam meses, já aprenderam dias

da semana, já aprenderam cada um seu nome, já aprenderam os nomes das frutas e das cores eu já falei...”.

“(…) você tem de tá preparando a cabecinha dessas crianças, pra que elas olhem para aquela situação de uma forma natural, porque elas podem ter qualquer pessoa na família, a gente pode sofrer um acidente e pode acontecer, então a gente tem de ver isso, de uma forma... Tentar trabalhar isso, pra que isso não seja uma coisa tão chocante, como as pessoas vêm né, aí vêm um cego e fica com medo de chegar perto e não saber ajudar”.

Esta subcategoria pretende analisar as falas que indicam as tentativas dos professores buscarem a promoção do respeito dos colegas de alunos com necessidades educacionais especiais. Pode-se perceber que os docentes sentem-se importantes neste processo, buscando atividades e situações que têm por objetivo trabalhar a convivência e o respeito pelo diferente.

A fala da professora que conta que seu aluno surdo “dá aula” de línguas de sinais para os colegas é muito significativa, pois parte do pressuposto de que este aluno com necessidades educacionais especiais possui um conhecimento que é valorizado, que é importante e que naquele ambiente só ele possui. Há aqui uma inversão de papéis: a criança que muitas vezes é vista como alguém que precisa se adaptar, que precisa acompanhar os conhecimentos que a turma possui, passa a ser vista não com tolerância – pois quem tolera é superior àquele que é tolerado – mas com admiração, respeito, empatia, ou seja, como um colega que tem emoções, sentimento, saberes e dissabores, como outro qualquer.

Como Mantoan (2003) afirma

“nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente (...) é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (p. 33).

Por outro lado, quando uma das professoras entrevistadas coloca que as crianças precisam estar preparadas para lidar com os colegas com necessidades educacionais especiais porque pode acontecer um caso na família, ou porque podem sofrer um acidente que as deixem com seqüelas, percebe-se que a docente está reproduzindo, em sala, as crenças que ela mesma possui sobre deficiência, que foram construídas ao longo de sua vida. Respeita-se não porque o outro é tão digno de respeito, mas porque se teme, um dia, estar na condição que ele está, como se teme um castigo. Dessa forma, a promoção do respeito tem, em suas raízes, pensamentos predominantemente negativos acerca do aluno com necessidades educacionais especiais.

A ética que a educação inclusiva aspira, de caráter principalmente crítico e transformador, vê as diferenças como produzidas historicamente, nas experiências vividas pela humanidade nos mais diversos grupos sociais. O que atualmente entende-se por diferente, e particularmente, por deficiente, é um conceito que não pode ser naturalizado, como se fosse algo estático, atemporal (MANTOAN, 2003). É algo que, mais que tolerado, precisa ser reconhecido como uma das diversas formas de estar e ser no mundo, de manifestar-se.

2.1. B. no processo de ensino-aprendizagem

“(...) eu fico tentando adaptar as atividades pra essa criança que tem... que é cega, e às vezes têm coisas que não dá, então eu tento tá integrando ela junto com os outros amigos, os amigos vão conversando com ela, fazendo atividade e falando o que tão fazendo, ou a gente faz alguma atividade relevo pra que ela sinta. No caso, a gente

trabalha o corpo humano e eu trago uma bonequinha pra ela ver os bracinhos, sentir né, já que ela enxerga com as mãos, então a gente tenta adequar...”.

“(...) é totalmente empírica. No meu modo de ver, eu faço o que eu acho que tá dando certo”.

“ De acordo com a experiência a gente vai fazendo né? De acordo o programa que a gente prepara pros alunos normais, a gente procura encaixa-los né, de acordo com... os movimentos que eles possam fazer”.

“(...) eu particularmente, me utilizava de várias coisas, me utilizava de matérias do construtivismo até tradicional mesmo, né... mas... adaptando pra que não ficasse uma coisa mecânica né. Agora... em relação à baseamento teórico né, teórico que você me perguntou...Eu gosto muito do...eu gosto muito do Piaget, adoro Vygotsky, então eu...eu tento tá me atualizando, porque a gente tem de tá sempre voltando né, e às vezes se perde um pouco a idéia o método, o...a que você quer estudar, e o que você quer obter com aquela... com aquela atividade com a criança com necessidades especiais. Então eu acho, eu utilizo de tudo um pouco, eu acho que não é uma coisa assim... eu vou buscar em tal filósofo, ou em tal pedagogo, ou vou me basear nesse... Não, eu pego um pouquinho de cada um e eu tiro o que é mais importante, a interação, a... eu pego um pouquinho de cada coisa...”.

A presente subcategoria refere-se às falas dos professores que versam sobre as suas tentativas de ensinar os conteúdos escolares aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nota-se que o senso prático e a sensação de insegurança

marcam presença no discurso dos docentes: “ de acordo com a experiência da gente vai fazendo”, “às vezes a gente se perde um pouco, a idéia, o método (...) Então eu acho, eu utilizo de tudo um pouco”.

Salvo uma exceção, a da professora que ao explicar o corpo humano para turma, trouxe uma bonequinha pra que a aluna cega pudesse ir “sentindo” as partes do corpo estudadas, os professores não conseguem explicitar de forma clara como preparam as atividades, adaptadas ou não, que propõem aos seus alunos com necessidades educacionais especiais, afim de que estes tenham acesso ao conteúdo destinado à turma.

Segundo Góes (2004), é comum, nos meios escolares, a idéia de que quando o aluno com necessidades educacionais entra na escola regular, paulatinamente as condições para seu aprendizado vão se realizando e os problemas vão sendo resolvidos, quase que numa transformação forçada da escola, como se a inclusão fosse um fato consumado pelo simples fato do aluno estar numa sala regular.

Pelo que se pode perceber nas falas dos professores, o processo não é bem assim. É injusto, tanto com os profissionais da educação quanto com os alunos, a implantação de políticas públicas educacionais que no final, ao invés de proporcionar melhorias na qualidade de ensino, por trás dos discursos oficiais de uma escola para todos, acaba estimulando um trabalho pedagógico improvisado, despreparado.

Sem que sejam oferecidas à escola condições para que ela realmente reflita sobre as implicações que a inclusão escolar traz para o cotidiano de todos que ali trabalham ou estudam, o máximo que se conseguirá é a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais, e não a sua efetiva inclusão. Sem a garantia de um acompanhamento ao trabalho do professor, ficam comprometidas as condições de

promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais (GÓES, 2004).

Num cenário como este, a escola passa, de um local privilegiado para a troca de experiências e a partilha de conhecimentos organizados, para condição de um espaço onde os alunos com necessidades especiais interagirão com outras pessoas, mas não terão acesso pleno às interações sociais qualificadas pela sistematização do conhecimento (LUZ, 1999).

O professor da sala regular não pode carregar sozinho tamanha responsabilidade; mesmo sendo o principal mediador do conhecimento dentro do espaço escolar, assumindo uma condição importantíssima, nas atuais condições ele não possui o amparo humano e material que precisa para conseguir ensinar, através de atividades adaptadas, porém não segregadoras, as crianças com necessidades educacionais especiais.

Com isso, o que se pretende colocar não é a impossibilidade do professor trabalhar com todos seus alunos, num pessimismo que refutaria a idéia de que a inclusão escolar é algo que pode ser alcançado e com qualidade. Pelo contrário, entende-se que a inclusão escolar é um processo tão complexo quanto possível, mas que para se realizar de fato necessita de “projetos diferenciados e não apenas pequenos ajustes” (GÓES, 2004: 74).

2.1. C. nas relações entre desenvolvimento e aprendizado.

“(…) a aprendizagem depende de um nível de desenvolvimento, você não pode querer que um bebê de seis meses fale, porque ele ainda não está desenvolvido. Mas a partir de determinadas situações, a gente tem que estimular o desenvolvimento para que

ocorra a aprendizagem também, que...eu acho que não dá para esperar muito não. Até hoje eu coloquei lá no nosso grupo de alfabetização, que as vezes a gente subestima a capacidade, esperando o amadurecimento”.

“(...) eu acho que isso não é legal, a gente acelerar uma coisa, eu acho que as coisas têm que acontecer naturalmente,(...) eu não acho legal, a gente tá colocando a criança antes, porque eu acho que cada criança tem o seu momento. Isso não impede que a gente...como eu disse... que a gente dê uma ajuda, é... estimule, mas eu não acho interessante, a gente ficar forçando...”.

“(...) o desenvolvimento e aprendizagem, na classe todos não aprendem igual né, então eu acho que aqueles que vão aprendendo mais vão se distanciando dos que aprendem menos. Aí cada professor nas avaliações que vão sendo feitas... pra ele poder ver se ele vai adiantar a matéria, correndo um pouco mais ou diminui essa aceleração, pra poder atender os dois lados, vamos supor o lado que consegue aprender melhor, dependendo da idade, do comportamento, o da repetência, então tem alunos que avançam mais e outros que avançam menos, então o professor ele vai... de acordo com a...as avaliações que vão sendo dadas, ele têm de perceber essa situação, pra poder fazer um alcançar o outro, pra poder... pra poder... poderem caminhar juntos pra ter um desenvolvimento mais.... mais, mais igual, mais harmônico”.

Esta subcategoria pretende analisar as falas que apontam as relações explícitas ou implícitas que os docentes estabelecem entre desenvolvimento e aprendizado. De maneira geral, os professores pensam que, para ensinar determinados conteúdos às

crianças, é necessário esperar que elas estejam desenvolvidas, não sendo adequado “forçar” ou “acelerar” esse desenvolvimento, que deve acontecer “naturalmente”.

Mesmo quando uma das professoras afirma que por vezes subestima-se a capacidade do aluno esperando que ele alcance um nível de desenvolvimento, há implícita a idéia de que é necessário esperar uma certa maturação biológica para que possa ocorrer o aprendizado.

A relação estabelecida entre desenvolvimento e aprendizado é fundamental para se entender como os professores atuam junto aos seus alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse caso, quando se coloca que o desenvolvimento biológico é uma condição imprescindível para que o aluno de fato aprenda, corre-se o risco de dar à deficiência da criança um peso maior do que de fato ela tem, restringindo, dessa forma, o trabalho pedagógico aos limites, ao que “o aluno pode oferecer” (LUZ, 1999:29).

Ao contrário disso, a teoria histórico-cultural entende que o desenvolvimento é determinado em parte pela maturação biológica, que são as possibilidades inerentes a espécie, mas é o aprendizado o principal deflagrador dos processos internos do desenvolvimento; em outras palavras, pode-se dizer que as funções psicológicas superiores são intrínsecas ao processo de aprendizado (OLIVEIRA, 1995). Não se deve conceber o aluno com necessidades educacionais especiais como um sujeito que não se encaixa, que não responde aos anseios da sociedade, e sim como um indivíduo sobretudo marcado pelas interações sociais que teve a oportunidade de viver.

A concepção vygotskyana de que a deficiência é um fenômeno construído socialmente, implica a idéia de que o aluno com necessidades educacionais especiais (assim como qualquer outro sujeito) agirá de acordo com as influências que a escola, entre outros ambientes, exercer sobre ele. Se o que se espera da inclusão escolar é tão

somente que estes alunos “aprendam a conviver com crianças normais”, sem a pretensão de que aprendam conteúdos propriamente escolares, só isso se alcançará. Dessa maneira, [enquanto os professores estiverem presos à concepção de deficiência como uma limitação orgânica, que por si mesma tem a capacidade de definir o que a pessoa pode ou não aprender, perderão muitas oportunidades de promover, em sala de aula, mais do que uma simples socialização, um efetivo aprendizado.]

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados, as atenções se voltam para o que motivou o desenvolvimento deste trabalho: conhecer mais profundamente os pensamentos de professores de 1^a. à 4^a. série do Ensino Fundamental acerca da inclusão escolar e as possíveis implicações decorrentes destes pensamentos. A fim de nortear essa pesquisa, indagações e hipóteses foram levantadas no início do trabalho, sendo agora oportunamente lembradas e se possível, respondidas: a insegurança dos professores com relação à educação das crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares de ensino tem como causa principal a má formação destes? Como as dúvidas e as angústias dos professores são recebidas e trabalhadas dentro do seu ambiente de trabalho? Que tipos de relações os docentes estabelecem entre a teoria existente sobre o tema e as suas práticas em sala de aula, bem como que concepções de ensino e aprendizagem afetam seu modo de enxergar a inclusão? E, finalmente, foi possível avançar no conhecimento e, de alguma forma, estreitar as relações entre a teoria histórico-cultural e a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais?

A falta de formação adequada para lidar com as situações ligadas à inclusão é uma das grandes responsáveis pelos sentimentos de insegurança e incapacidade por parte dos professores, e esse cenário é particularmente preocupante quando se verifica que todos os entrevistados possuem curso de nível superior na área de educação. Os cursos de formação docente não têm conseguido levantar, junto aos seus alunos, uma satisfatória reflexão acerca das implicações da inclusão escolar vividas no cotidiano do trabalho docente, deixando nos futuros professores a “sensação” de que não são

capazes, de que a tão falada “formação” é algo muito distante, para poucos profissionais.

A universidade não tem conseguido estimular seus alunos a pesquisar, a se aprofundar e, mais do que isso, a se apropriar de conhecimentos e discussões que inegavelmente fazem parte da profissão. Sem acesso às diversas teorias existentes sobre o tema e sem conhecimento sobre as diversas posições e interesses que a inclusão - como outras tantas políticas públicas de educação - traz consigo, fica extremamente dificultado o alcance de um posicionamento crítico e consciente do professor.

A formação acadêmica problemática, sem dúvida alguma, afeta o relacionamento que o docente estabelece com seus pares e com os demais profissionais que fazem parte do cenário escolar. Salvo algumas exceções, não há uma troca sistemática de informações sobre o que o professor que leciona em uma sala inclusiva sente ou pensa: as trocas que existem são quase que confidências, cercadas de sentimentos de culpa e incapacidade, não sendo fruto de um trabalho intencional.

Da mesma forma, é interessante notar que os docentes entrevistados têm dificuldade em estabelecer vínculos conscientes, intencionais entre as teorias das áreas da educação e da psicologia escolar com o que vivem cotidianamente em sala, perdendo a oportunidade de conseguir interlocutores valiosos que possivelmente os ajudariam nas suas reflexões sobre a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. No dia-a-dia, é claro que todas as vivências, inclusive a universitária, interferem no trabalho do professor. Há uma concepção de educação por trás, uma linha teórica, só que na maioria das vezes os professores têm dificuldade em estabelecer essa ligação, esse diálogo, de forma intencional.

Diante deste panorama, a teoria histórico-cultural oferece para o debate acerca da inclusão escolar um enfoque diferenciado, a partir do momento que entende a

deficiência como um fenômeno localizado social e historicamente. Desta forma, pode-se procurar entender a situação cognitiva e social de um aluno com necessidades educacionais especiais atentando para o que seu grupo social – no caso, a família e a escola – esperam dele.

Essa perspectiva, ao entender o aprendizado como mola propulsora do desenvolvimento, questiona de forma veemente a concepção de que o aluno com necessidades educacionais especiais é incapaz de progredir cognitivamente. Mais do que mudar a forma de se enxergar o aluno, neste cenário, o professor passa a ser visto como um mediador de conceitos científicos e de conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos, sendo a sua participação e a sua intervenção não apenas bem vindas, mas necessárias, viabilizando as interações entre os alunos e destes com a cultura acumulada historicamente.

Mais uma vez surge a necessidade, não só de uma formação acadêmica crítica e estimulante, mas de todo um apoio, físico e profissional, a fim de que o professor possa de fato ser um mediador do conhecimento para todos os seus alunos.

É importante que estas questões sejam levantadas e discutidas em futuras pesquisas, não tendo o presente trabalho a pretensão de esgotar as reflexões nascidas dos questionamentos realizados quando do início desta caminhada. Porém, é também imprescindível que estas discussões estejam presentes nos cursos de formação de professores, para que os futuros docentes possam, de maneira ativa, repensar as implicações que suas idéias exercem sobre seus atos, a fim de que se tornem professores mais críticos e conscientes de sua prática.

Entende-se que outras conclusões poderiam ser tiradas a partir da análise das falas dos professores, sendo necessárias novas pesquisas com diferentes enfoques; do mesmo modo, outras teorias psicológicas poderiam oferecer subsídios preciosos para

uma profícua discussão acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Reafirmamos, porém, a nossa escolha pela teoria histórico-cultural, por acreditarmos que se trata de uma concepção com a qual compartilhamos e que contribui para uma reflexão sobre a educação inclusiva a partir do pressuposto de que o desenvolvimento do ser humano se realiza no meio social, não podendo ser compreendido como um simples processo de maturação biológica, onde as capacidades e possibilidades dos seres humanos são pré-determinados e universais.

5. REFERÊNCIAS

- ALGARTE, R. (1991). **Planejamento na administração da educação nos diversos níveis do sistema: reflexões e propostas.** *In: RBAE*, v.7 (1 e 2), jan-dez.
- AMARAL, L. A. (1998). **Incluir para quê?** *In: Temas sobre Desenvolvimento*, v.7, n.39, p.49-51.
- AMARAL, L. A. (1999). **Alguns apontamentos para reflexão / discussão sobre: diferença / deficiência / necessidades educacionais especiais.** *In: Temas sobre Desenvolvimento*, v.8, n.47, p.17-23.
- BANKS-LEITE, L., GALVÃO, I.(2000). **A Educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard.** São Paulo: Cortez Editora.
- BERGO, M. S. A. (1999) **Uma visão da Síndrome de Asperger sob o enfoque de Vygotsky,** *In Revista Brasileira de Educação Especial*, ed. UNIMEP, vol. 03, n. 05 set., p. 105-111.
- BEYER, H. O. (2003). **A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotkiana e da experiência alemã.** *In: Revista Brasileira de Educação Especial*, v.9, n.2, p.163-180.
- BRAIT, E. (1993). **O processo interacional.** *In: D. PRETI (org.) Análise de Textos Oraís.* São Paulo: Projeto NURC/SP – FFLCH-USP, 189-214.
- BUENO, J. G. S. (1999). **A produção social da identidade do anormal,** *In História Social da Infância no Brasil.* São Paulo: Cortez Editora.
- BUENO, J. G. S. (2001). **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular.** *In: Temas sobre Desenvolvimento*, v.9, n.5, p.21-27.
- CHACON, M. C. M. (1999). **Deficiência Mental e Integração Social: o papel mediador da mãe.** *In: Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 5, p. 87-96.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. (1997). **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Tradução: Edilson Alkimin da Cunha, 2. ed. Brasília: CORDE.

- FOUCAULT, M. (1987). **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva.
- FREITAS, M. T. A. (2000). **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação: Um Intertexto. 2.ed. São Paulo: Ática e EDUFJF. (Série Fundamentos).
- _____.(1994). **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus Editora.
- GÓES, M. C. R., LAPLANE, A. L. F. (2004). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados.
- JANUZZI, G. M. (2004). **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do Século XX**. Campinas: Autores Associados.
- LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. (1992). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- LUZ, A. O. C. (1999). **Será que precisa aprender isso?: um estudo sobre as condições e as possibilidades de abstração em jovens com deficiência mental**. Campinas, SP: [s.n.].
- MANTOAN, M. T. E. (2003). **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna.
- MANTOAN, M. T. E. (2001). **Caminhos Pedagógicos da Inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon.
- MARQUES, L. P. (2001). **O Professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas**. Juiz de Fora: Editora UFJF.
- MAZZEU, F. J. C. (2003) **Uma Proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Cadernos CEDES. [online]. Abr. 1998, vol.19, nº 44 [citado 19 Fevereiro 2003], p.59-72. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/>

- OLIVEIRA, M. K. (1995). **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento: um Processo Sócio-Histórico.** São Paulo: Scipione.
- PINO, A. (2000). **O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano.** *In: Cadernos CEDES, n.24. Pensamento e Linguagem - Estudos na perspectiva da psicologia soviética. 3ªedição, Julho.*
- PINO, A. (2003) **O social e o cultural na obra de Vigotski.** *Educ. Soc.* [online]. jul. 2000, vol.21, no.71 [citado 22 Abril 2003], p.45-78. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br> .
- REGO, T. C. (1997). **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes.
- REGO, T. C. (1995). **A origem da singularidade humana na visão dos educadores.** *In: Cadernos CEDES, n.35, 1ª edição.*
- SANTOS, M. L. B. (2004). **Concepções e sentimentos de professoras do ensino fundamental em relação aos alunos com síndrome de Down inseridos na escola regular.** São Paulo, S.P. [s.n.]
- SILVA, V., VIZIM, M. (2003). **Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e pessoas com deficiências.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.
- _____ (2001). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. (Coleção Leituras no Brasil).
- SKLIAR, C. (2001). **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação.** *In: Pro – Posições, v. 12, n.2-3, jul – nov.*
- ROSSETI-FERREIRA, M. C. & COLS. (2004). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed.
- VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. (1996). **Vygotsky: uma síntese.** Tradução: Cecília Baralotti. São Paulo: Edições Loyola.

VEIGA-NETO, A. (2001). **Incluir para saber. Saber para incluir.** *In: Pro – Posições*, v.12, n 2-3, jul-nov.

VYGOTSKY, L. S. (1998). **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche; São Paulo: Martins Fontes

_____ (1989). **Fundamentos da Defectologia. Obras Completas. Tomo 5.** Playa, Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educacion.

_____ (2001). **Psicologia Pedagógica.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1979). **Pensamento e Linguagem.** Tradução M. Resende. Lisboa: Edições Antídoto.

_____ (2001). **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

ZANELLA, A. V., LESSA, C., T., DA ROS, S. Z.(2001). **Contextos grupais e sujeitos em relação: contribuições às reflexões sobre grupos sociais.** *In Psicologia, Reflexão e Crítica*, [online], vol. 15, n. 01. p. 211-218.

6. ANEXOS

- **Anexo A – Entrevista semi-estruturada.**

1º Parte – Identificação:

- 1) Idade: _____
- 2) Sexo: Masculino Feminino
- 3) Formação:
 Magistério
 Superior Curso(s): _____ Completo Cursando
- 4) Há quanto tempo você atua no Magistério? _____
- 5) Você já ocupou (ou ocupa) algum cargo administrativo? Qual?
- 6) Você leciona: 1 período 2 períodos 3 períodos Quais?
 Escola Pública Escola Particular Ambas outra

2º Parte: Pensamentos sobre a inclusão.

- 1) Você já recebeu (ou recebe atualmente) alunos com algum tipo de necessidade educacional especial? Qual necessidade? Como foi? Houve algum tipo de orientação?
- 2) Como você se sentiu? Como você lidou com estes sentimentos?
- 3) O que você acha que precisa para realizar bem seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais?
- 4) Você tinha alguma estratégia diferenciada para trabalhar com o aluno com necessidade educacional especial? As estratégias que você usa (diferenciadas ou não) estão baseadas em alguma linha teórica? Por que? Qual?

- 5) Baseadas na sua experiência (ou nas experiências de colegas de profissão), você acha que professores de classes regulares podem ensinar alunos com necessidades educacionais especiais?
- 6) O que você pensa sobre inclusão?
- 7) Para você, como é a relação entre desenvolvimento e aprendizagem? É necessário aguardar (ou estimular) que o aluno chegue em algum nível de desenvolvimento para que possa aprender determinados conteúdos? Justifique.

- **Anexo B – Entrevista com a professora Clara**

Pesquisadora: Hoje é o dia 12 de abril, a entrevistada é do sexo feminino e tem 43 anos. Clara, qual é a sua formação?

Professora: Ah eu sou... me formei em pedagogia.

Pesquisadora: Magistério ou...

Professora: Eu fiz magistério, e depois faculdade de pedagogia com especialização em administração.

Pesquisadora: Há quanto tempo você atua no magistério?

Professora: Desde... deixa eu lembrar... 17 anos.

Pesquisadora: Dezesete anos?

Professora: Isso.

Pesquisadora: Você já ocupou ou ocupa algum cargo administrativo?

Professora: Não eu já ocupei. Hoje estou em sala de aula. Até dois anos atrás, eu ocupei... eu ocupei direção e vice- direção.

Pesquisadora: Você leciona em quantos períodos?

Professora: Um só, são 36 horas a minha jornada, 25 em sala de aula e o restante, geralmente eu estudo, atendimento à criança com alguma necessidade assim de... reforço, de resgate de conteúdo, reuniões pedagógicas pra... planejamento de aula... essas coisas.

Pesquisadora: É sempre em escola pública ?

Professora: É eu tive uma escola na qual eu era diretora, professora né... entre outras coisas... (risos) tudo.

Pesquisadora: Haham.

Professora: Mas isso foi a bastante... já faz uns... 10 anos, desde então só em escola pública.

Pesquisadora: Agora a gente vai começar a parte sobre pensamentos sobre inclusão. Você já recebeu... você já recebeu ou recebe atualmente algum aluno com algum tipo de necessidade educacional especial?

Professora: Já...eu já. Quando eu sai da direção, que eu fui pra sala de aula em 2000, 2001...não 2002, eu acho que foi em 2001 quando eu sai da direção que fui pra sala de aula eu peguei uma 2º serie na qual, tinha uma aluna surda, eu sempre tive contato com esses tipos de deficientes.

Pesquisadora: Deficientes auditivos?

Professora: Auditivos... Nesse momento eu tenho um aluno que é surdo, ele conhece libras, ele conhece línguas de sinais, ele conhece também (língua ou leitura) labial e ele também não é totalmente surdo, ele usa aparelho nos dois ouvidos, mas ele é (não compreendi a palavra) ele entende língua de sinais e libras diferente da outra aluna que eu tive, a Melissa, que apesar de ter 14 anos, ela nunca tinha ido ao Apascamp, nenhuma entidade de atendimento ao surdos. Então ela não tinha leitura labial, não tinha libras, e ela não era (não compreendi) ela não sabia, que dizer não tinha nada.

Pesquisadora: E qual foi assim... você teve algum tipo de orientação?

Professora: No início, quando eu peguei essa sala que tinha menina com 14 anos na 2º serie, surda, ela tinha nascido surda, totalmente surda, e eu não tinha nenhum tipo de... conhecimento em relação a isso. E a Melissa já estava há 2 anos na escola, que eu me lembro, e ela tava bem, ela tava ali, ia pra escola todos os dias e além de surdez, ela tinha visão sub-normal, então eu tinha bastante dificuldade com ela, e ela por ter 14 anos, ser uma menina esperta, ela fazia de conta que tava entendendo o que era dito, então ela... não supunha que ela não tinha... porque ela não usava aparelho, então quer dizer, quem olhasse pra ela não sabia que ela era surda.

Pesquisadora: Não tinha como saber?

Professora: E ela com 14 anos, então ela se...ela se fazia de estar entendendo o que tá sendo dito. E eu fiquei um pouco desesperada, pode-se dizer, por eu ver uma criança na sala, surda, que não tem leitura labial, que não tem língua de sinais, dá um pouco de... de desespero, porque você não sabe como lidar com essa criança, como que vai ser a

comunicação? Aí foi quando eu procurei pela primeira vez fazer um curso de libras. E também eu tinha orientação da professora de educação especial da escola, nós duas trabalhávamos com a Melissa... a Melissa, e eu não sei se a gente obteve resultados que seria esperado com relação ao conteúdo que deveria ser adquirido, mas o que eu percebi foi que a Melissa se sentiu inserida. Nós fizemos um projeto naquela época na sala, porque as crianças viam o... que eu ia pro curso né, e quando eu via, eu meio que assim queria falar com ela, com as coisas que eu havia aprendido, e alguma coisa ela sabia, pouca coisa ela tinha freqüentado algumas vezes, bem esporádicas, alguns cursos. Ela não tinha línguas de sinais, ela não tinha...aprendido, ela não se comunicava, mas ela conhecia alguns sinais, então a gente começou a se comunicar assim, e as crianças viram e se interessaram, as crianças gostam, imagina... Aí a gente começou um projetinho, eu e a Vitória junto com a classe, de tá passando a língua de sinais pras crianças, então a gente fazia uns painéis, igual com o desenho de sinal e colocava lá no fundo da sala, aí as crianças iam quando queriam conversa com a Melissa, eles iam lá olhava o sinal que queriam, muitas vezes as frases não eram totalmente escrita, é assim... é feita... mas vamos supor vamos brincar, eles fazem o sinal de brincar, então a Melissa já sabia o que ele tava querendo dizer, ou então vai dar o sinal, ou já tá na hora de comer, então eles iam lá e contavam pra ela, pelo sinal que eles aprendiam lá na...no quadro. A Melissa não ficou alfabetizada não, não foi alfabetizada, mas eu penso assim que ela se sentiu sem medo, e as crianças começaram a perceber que a Melissa... porque no início, ela fazia uns barulhos assim [faz um som querendo me mostrar como a aluna se comunicava] e as crianças não entendiam, ela faz um som, aí as crianças chamavam ela de doidinha, achavam que ela era doidinha, por causa dela não conseguir falar. E a gente não tinha comunicação, e ela pra se expressar fazia esse som, com letras das crianças, porque ela queria tá junto, então eles achavam isso, e depois disso o que aconteceu, depois desse projetinho os alunos começaram a perceber que a Melissa não era doidinha, ela só não ouvia, e aí ela não falava também, porque ela não ouvia, só isso. Foi legal, foi muito legal, achei.

Pesquisadora: Como você se sentiu como você lidou com esses sentimentos, assim de desespero...?

Professora: Ah, meio que assim, você fica meio desestabilizada, você tem que procurar solução né, eu me senti assim eu tenho que me virar. A Vitória que era professora de educação especial ajudou bastante, nós encaminhamos a Melissa pra sala de recursos, a

família meio que não queria assumir isso pra tá levando mas a gente, até... foi um trabalhão porque a gente, vamos dizer assim, ameaçar pro conselho tutelar, sabe, o padrasto e a mãe, pra tá fazendo o papel deles e tá levando a Melissa. Então a gente conseguiu um trabalho mais efetivo em relação a...ao atendimento das necessidades da Melissa, nessa época. Mas foi assim, foi legal, eu comecei a ver a língua dos sinais, as necessidades que os surdos têm nas escolas, e no mundo em todo lugar. E achei lindo! A parti daí eu me apaixonei.

Pesquisadora: E o que você acha que precisa pra realizar bem o seu trabalho com alunos com necessidades especiais?

Professora: O que eu preciso... como eu te disse eu só tenho um pouco de experiência, um pouquinho aprendendo todos os dia, com surdo, mas eu acho que a gente... olhando pra isso, essa...nessa forma de ouvir a coisa, de sentir desespero de buscar, eu acho que o professor... que a inclusão por si só, não funciona. Colocar o deficiente na escola, não é só isso, que fica excluído também, de uma outra maneira, mas fica. E a gente precisa ter respaldo com a formação da sala, é por exemplo, nós temos alunos surdos aqui, a gente tá pensando, acho que nós temos 4 ou 5, nós estamos pensando de junto com a orientadora, de tá pedindo junto à Apascamp...uma mãe sugeriu, da Apascamp tá mandando semanalmente, me parece, uma...uma pessoa, professora de línguas. Línguas de sinais pra tá vindo, pra tá ensinando os professores que querem, como se fosse tipo uma oficinas pros professores que têm esses alunos, estarem assim, pelo menos um pouquinho, sabendo quem é o surdo, como o surdo pensa, com o surdo vê o mundo, porque é diferente.

Pesquisadora: Apascamp é uma associa...

Professora: Apascamp.

Pesquisadora: Apascamp?

Professora: Apascamp. É uma socie....é uma entidade que trabalha com surdos.

Pesquisadora: Que bacana gente!

Professora: É, a gente tá pensando nisso, Júlia tá vendo isso com... junto com a mãe de um aluno meu que é surdo. Essa coisa, tá assim, capacitando o professor, porque a gente fica meio que sem...até mesmo as professoras de educação especial. Nós temos

um aluno, dois alunos cegos o Antônio e a Luíza, o Antônio tá na quinta serie e a Luíza tá na segunda. Me parece, então o que acontece, tá... não existe curso de deficiência visual, aqui no Brasil, é difícil né, eu não sei, em todo o estado de São Paulo, a gente não sabe, então até mesmo as professoras de educação especial ficam... têm de buscar caminhos pra lidar com essas crianças, que eles chegam, eles são alunos da escola, são nossos alunos, eles estão esperando que se faça alguma coisa por eles né? Então a gente tem de sair correndo em busca de ajuda, então eu penso assim, pra que o trabalho seja legal mesmo, trabalho de inclusão realmente, a escola tem de tá mais respaldada, os professores com... assim capacitação pra isso, porque não adianta só a gente aceitar a criança na sala, a gente tem de trabalhar com ela.

Pesquisadora: E você tinha... você acabou contando um pouco, você tinha alguma estratégia diferenciada pra trabalhar com os alunos?

Professora: Alunos da inclusão?

Pesquisadora: Isso.

Professora: Então, como eu tô te falando, eu fui buscar, fui buscar aprender, aí eu fiz um segundo curso de línguas de sinais depois, que eu fiquei tão apaixonada pelas libras que eu fui fazer um segundo...

Pesquisadora: Na Apascamp?

Professora: Não, na minha igreja, eu sou da igreja do Nazareno, e na igreja do Nazareno trimestral tem cursos assim, mostrando quem é o surdo, como o surdo pensa, como o surdo vive, como o surdo escreve, como o surdo vê as coisas e... a língua na língua de sinais. Aí eu fui fazer um segundo curso, e o ano passado eu não tive aula com surdo, meio que esqueci um pouco sinais, mas agora esse ano a gente tá revendo tudo, porque nós começamos na classe com um outro projetinho parecido com aquele que a gente fez com a Melissa, para onde... o João, que é o aluno surdo, ele dá as aulas, as crianças querem saber como são os sinais então eles já aprenderam cores, já aprenderam meses, já aprenderam dias da semana, já aprenderam cada um seu nome, já aprenderam os nomes das frutas e das cores eu já falei...

Pesquisadora: É o João Pedro né?

Professora: E o João tá assim, se sentindo o máximo... o máximo e as crianças falam assim: 'E a língua de sinas, o João não vai dar a aula dele?', eles se interessam bastante,

e por exemplo, quando eu vou falar com eles ‘senta’, é uma palavra que o professor... professores usam muito: ‘Vai sentar, senta, senta’, eu faço isso na aula [faz o sinal que significa sentar]. Quando eu quero dizer assim, por exemplo: ‘atenção, atenção gente, atenção’, eu uso o sinal porque eu já tô falando com o João e a classe já tá vendo também, como que é o sinal. Então o João vem pedir pra ir ao banheiro, [me mostra o sinal que o aluno faz para pedir para ir ao banheiro] eles olham, também quando eles vêm [mais uma vez me mostra o sinal para ressaltar que as crianças imitam esta forma de comunicação que o aluno usa] ‘posso ir ao banheiro?’ Sabe então, é meio que...assim, eu deixo meio que natural, o João fala e agente vai usando, depois na medida do possível assim...

Pesquisadora: Que bacana, e você pensa se... você acha que as estratégias que você usa, que você pensa, elas estão ligadas a alguma linha teórica, a algum estudo?

Professora: Não é totalmente empírica. No meu modo de ver, eu faço o que eu acho que tá dando certo.

Pesquisadora: Tá certo. Bem, você falou um pouquinho, mas só pra pontuar: você acha que os professores de classes regulares, eles podem ensinar os alunos com necessidades educacionais especiais?

Professora: Então, é isso que eu te falei, eu acho que até podemos, a gente tem de ter um... primeiro um entendimento de que na verdade é inclusão, a gente não pode se sentir assim que... o problema se vira, porque na verdade o sistema funciona e só é problema se a gente não souber (não compreendi). Se a gente percebe que a inclusão, só pra dizer, vamos supor, só pro governo mostrar que no Brasil existe inclusão, e a gente não tiver um respaldo, de estar trabalhando realmente com os inclusos, eu acho que não dá muito certo não, mas se a gente tiver boa vontade, porque conhece, porque sabe qual é a necessidade da inclusão, e se a gente tiver respaldo nesse sentido, aí eu acho que dá certo, porque de outra maneira não. Porque você vai tá com uma criança na sala, se você primeiro não tiver vontade e não tiver respaldo, você vai ficar com um problema o ano inteiro pra se resolver, que você não se sabe como. Aí o problema cada dia vai ficando maior, eu acho que precisa ter boa vontade nossa, do professor, do nosso caso que é da prefeitura, que é o nosso governo, da escola, da família, porque não é só colocar a criança aqui nessa escola especial, porque nós todos temos de estar trabalhando junto

em cima dessa deficiência, e a professora de educação especial nas escolas também, ajuda muito.

Pesquisadora: A itinerante?

Professora: A itinerante.

Pesquisadora: Assim, mas...

Professora: A itinerante no nosso caso não é itinerante, porque as nossas estão aqui, graças a Deus.

Pesquisadora: Ah, que bom !

Professora: Elas são da nossa escola, as duas.

Pesquisadora: As duas são daqui?

Professora: Elas conhecem as crianças, nós sabemos quem são, todos os professores sabem quais são os de inclusão porque...

Pesquisadora: Eu não sabia, eu pensei que elas eram das escolas...

Professora: A Sofia é daqui e a Cecília é daqui, as duas são daqui, nós temos deficiência visual nas crianças, nós temos deficiência auditiva, nós temos um cadeirante, nós temos um Down, é um só? De down acho que é só uma.

Pesquisadora: Que série que ele tá?

Professora: Primeira série, com a Mariana.

Outra pessoa diz: Tem o Rafael, que a gente não sabe direito o que que é, acho que tá na sétima série.

Professora: Ah, o Rafael... o Rafael, eu acho que é Down também, só que ele tem características...

Outra pessoa diz: Mas tem que pesquisar também, porque ele não tem diagnóstico.

Professora: É, nós tínhamos o ano passado um autista na oitava série, ele foi da escola desde 1º série, uma graça ele né? O Jonas está lá no Vitor Meireles, no primeiro colegial. E eu vejo assim, que nossa escola é privilegiada nesse sentido, porque a gente conhece todos os alunos da inclusão, todo mundo meio assim que fica prestando atenção né, temos duas professoras de educação especial, que não estão aqui como itinerantes, então eu acho que o trabalho foi feito legal aqui.

(vozes)

Pesquisadora: Você já falou, mas só pra pontuar na questão: de modo geral, o que você pensa sobre inclusão?

Professora: Então, eu penso isso que daria...dá certo se tiver boa vontade de todo mundo, da família, da escola, da...do governo, da professora... [risos]

Pesquisadora: E pra você, como que é a relação entre desenvolvimento e aprendizagem? Você acha que é necessário estimular o aluno pra ele chegar a algum nível de desenvolvimento...

Professora: Os alunos da inclusão?

Pesquisadora: Não qualquer tipo de...

Professora: Ah, eu acho que... a relação de aprendizagem e o que você perguntou?

Pesquisadora: Desenvolvimento e aprendizagem.

Professora: Então, eu acho que passa pela infantilidade, pela motivação, eu acredito isso, que a criança precisa saber, pra que...que o que que ela vê, entendeu, como textualizar, a aula que tá sendo dada, o conteúdo que vai ser colocado e as necessidades que ela tem. Então, eu tô sempre contando, eu vou ensinar isso agora porque a gente vai usar aqui, é nisso que a gente usa, que quando a gente for fazer isso a gente usa assim, sempre trazendo a necessidade do conteúdo e também (não compreendi...). Vou te contar uma experiência que aconteceu ontem, eu tava falando da quantidade de água na Terra, que a Terra devia se chamar Planeta Água, porque tem muito mais água e tal, só que 1% dessa água tá disponível, e posso tá falando isso em ciências e mostrando o que é 1% em matemática, (vozes) então...

Pesquisadora: Você estava falando sobre matemática.

Professora: Então, eu tava falando pras crianças que é uma teia, é uma rede, a gente não aprende geografia porque é geografia, a gente aprende geografia porque geografia está em todos os lugares; a gente aprende matemática porque está em todos os lugares, a gente... não existe matemática pela matemática, a ciências pela ciências, a geografia pela geografia, existe... dependendo do que você acha é geografia ou é ciências ou é matemática, aí eu procuro fazer uma interdisciplinaridade nas disciplinas. Ontem por exemplo, a gente tinha falado de porcentagem, de água no planeta, ontem quando a gente foi no laboratório, tinha uma série de figuras no computador pra eles estarem abrindo, aí as crianças foram abrindo as figuras: tinha a do meio ambiente preservado e do meio ambiente destruído, né, tinha 50 figuras e conforme eles clicavam, eles iam vendo se eram destruído ou preservado. Aí uma criança clicou num que mostrava a terra, e ia mostrando ate chegar no 1% que tá nos rios, mares, e disso a gente escreveu um texto de português, então a criança já começa a perceber que ela vai escrever, um texto português em cima do que ela já aprendeu, e isso é ciências, isso é geografia também.

Pesquisadora: E passa por matemática...

Professora: Entendeu, é uma coisa só, tem aulas que eles falam assim 'cê tá falando geografia, a gente tá na aula de geografia, mas isso que você tá falando é história'. Não, mas isso aqui é aula de geografia mas história também tá junto, entendeu, então é esse tipo de aula que eu acho que dá certo.

(vozes)

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa Clara, que você gostaria de falar sobre inclusão? Alguma coisa que você acha que não...que ficou faltando?

Professora: Ah não, só que essas crianças são crianças assim especiais mesmo, que eu acho que a gente tem que olhar bem pra isso, e o ministério da educação que propôs a inclusão, que... com bastante carinho, não só pra fazer de conta que existe inclusão, mas de fato e de verdade, da capacitação para os professores. Já que a gente tem de ficar com essas crianças a maior parte do tempo, já que existe escola que não são privilegiadas como a nossa que tem duas professoras de educação especial, então que seja capacitado os professores.

Pesquisadora: Obrigado, Clara.

Professora: Nada.

- **Anexo C – Entrevista com a professora Fernanda.**

Pesquisadora : A entrevistada tem 28 anos e é do sexo feminino. Hoje é dia 12 de abril.
Há quanto... qual é a sua formação?

Professora: A minha formação?

Pesquisadora: Isso!

Professora: Sou pedagoga e fiz especialização em surdez no Cepre, lá na Unicamp.

(vozes)

Pesquisadora: E há quanto tempo você atua no magistério?

Professora: Há uns 5 anos.

Pesquisadora: Certo. Você já ocupou algum cargo administrativo?

Professora: Já fui coordenadora de projeto, da escola da família, aquele que... é dividido por áreas.

Pesquisadora: Ah sei!

Professora: Eu coordenei de Paulínia, parte de Hortolândia e parte de Sumaré.

Pesquisadora: Quanto tempo?

Professora: Oito meses.

Pesquisadora: Ah tá, e sempre em escola pública?

Professora: Sempre em escola pública.

Pesquisadora: Tá legal. Agora a gente vai começar a segunda parte, que é de pensamentos sobre inclusão, tá? Você já recebeu ou recebe atualmente, algum tipo... algum aluno, com algum tipo de necessidade educacional especial?

Professora: É, eu sou professora contínua na prefeitura né, fui contratada pra essa finalidade, mas atualmente tô substituindo uma professora que tirou a licença né, de 15 dias e na sala tem uma...uma menina cega, e..... eu acho muito interessante, porque... é o pessoal, as crianças, recebe ela super bem, tentam ajudar, tão sempre ali tentando fazer com que ela não se sinta deslocada. Acho muito legal !

Pesquisadora: E você... Assim, quando você recebe uma criança com necessidade educacional especial, você tem algum tipo de orientação, algum tipo de apoio?

Professora: Então, na rede pública, a... sempre quando a gente entra em sala, que eu entro em sala né, já entrei e já tinha crianças com alguma...alguma dificuldade né, ou cega ou surda, aqui na escola que eu tô trabalhando, é cega, já vi cadeirante, mas eu nunca atuei nessa sala, que tinha o cadeirante. Que atuei mesmo aqui, foi na sala da Roberta, com uma menina cega, então eu fui orientada que essa criança estaria lá, e que talvez eu teria que tá redirecionando algumas coisas pra ela né, mudando o jeito de trabalhar, porque na realidade ela vê com as mãos né? Então a gente tem que pensar, em como adaptar a atividade pra ela, aí nós temos o acompanhamento das... educadoras especiais né, que ficam dando dicas, orientando a gente pra quê... o que a gente poderia tá fazendo, pra melhorar essa interação, da criança com essa dificuldade né, no caso, a criança cega que eu tô atuando hoje, com os demais da sala.

Pesquisadora: Certo. E assim, como que você se sentiu? Como que você se sente agora? Como você se sentiu nas primeiras vezes que teve contato, dentro da sala de aula com essas crianças, como que você lidou com esses sentimentos?

Professora: Olha, na minha posição como contínua é meio complicado porque você não tem uma sala sua, então cada dia você tá num lugar né, no caso aqui eles pediram a prioridade que eu ficasse aqui, mas eu posso tá saindo pra outras escolas...

Pesquisadora: Ah certo...

Professora: Quando eu cheguei na sala que eu ia substituir né, essa profissional que tá de licença, no primeiro momento eu fiquei meio né, meio assim... apreensiva, mesmo já tendo experiência com...com a inclusão né, mesmo já tendo experiência de ter vivenciado situações parecidas. Mas pra mim foi uma situação nova, acho que cada...cada sala que você entra você vivencia uma situação diferente nunca igual, né, a sua experiência pode ajudar você entender aquela situação, mas nunca igual. Eu me senti assim, fiquei preocupada, fico até hoje porque eu fico tentando adaptar as atividades pra essa criança que tem... que é cega, e às vezes têm coisas que não dá, então eu tento tá integrando ela junto com os outros amigos, os amigos vão conversando com ela, fazendo atividade e falando o que tá fazendo, ou a gente faz alguma atividade relevo pra que ela sinta. No caso, a gente trabalha o corpo humano e eu trago uma

bonequinha pra ela ver os bracinhos, sentir né, já que ela enxerga com as mãos, então a gente tenta adequar mas fica aquilo... um pouco de... apreensão né, só aquilo.

(vozes)

Pesquisadora: O que você acha que precisa pra realizar bem o seu trabalho com essas crianças?

Professora: Essas crianças que você diz é crianças com necessidades especiais?

Pesquisadora: Isso.

Professora: Olha, eu penso que teria que ser... algo assim, bom, já que se fala em inclusão tem de ser uma inclusão verdadeira, têm profissionais né, têm estudiosos que defendem, que acham que a criança entra na escola, a criança sendo incluída já tá ótimo. Não, é bom interação, de qualquer ser humano, entre qualquer pessoa, é...é bom essa...essa interação, só que, pra que exista verdadeira... no meu pensar tá, pra que exista verdadeiramente inclusão, tem que ter um preparo, uma estrutura. É a mesma coisa de você falar – eu vou incluir esse aluno na minha escola, só que na minha escola tem... não tem rampa, e ele é cadeirante, não tem... tem escada, como é que eu vou incluir? Ele por si só vai se sentir excluído, porque ele vai ver que não tem aonde ele ir, como ele vai tá...é...transitando, não é? Passando dum andar pro outro, já que a escola é com escada, que dizer isso...isso não é incluir, eu não vejo isso como inclusão, eu não vejo isso como... uma coisa legal. Acho que pra gente falar inclusão, em tá recebendo cego, surdo né, ou mudo... até...até mesmo eles, a gente têm de tá preparando os profissionais, dando capacitação, acho que é muito importante isso. E têm profissionais que tão abertos pra isso, entendeu, eu mesmo se tivesse uma capacitação na rede estaria indo porque eu adoro trabalhar com surdo, eu já estudei isso, gosto muito, só que pela necessidade de tá trabalhando, eu só tive oportunidade de tá trabalhando com ouvinte, que eu também amo, adoro, acho que nasci pra atuar na sala... como professora, mas é meio...é meio complicado né, falar em trazer a criança com necessidades especiais pra uma escola dizendo que é inclusão, e não ter materiais, não ter um apoio assim. Não digo apoio de profissional, porque têm, mas o apoio material mesmo né, pra receber a criança, e também pra dar estrutura pra família, né.

Pesquisadora: Ah, certo.

Professora: Porque eu acho muito importante a gente conscientizar a família, que a família é a base de tudo, se conscientiza a família, e a família tem aceitação dessa

criança, com certeza antes dela colocar uma crian...essa crian... essa filha ou esse filho numa escola, ela vai ver a estrutura, ela vai conversar com a coordenadora, conversar com a diretora, pra sabe como... como seria a recepção dessa... desse filho né, na escola, eu penso dessa forma mas têm outros estudiosos que não pensam né e a gente tem de respeitar essa forma de pensar dos outros...

Pesquisadora: E você tinha alguma estratégia diferenciada pra trabalhar com essas crianças com necessidades especiais? E se essas estratégias que você usava, se fossem diferenciadas, elas eram pautadas em alguma linha teórica, em algum substrato teórico?

Professora: É, algumas estratégias a gente usa sim, né, o que a gente faz é adaptar as coisas. Por exemplo, o construtivismo ele fala de uma forma, de construir algo, só que para construir algo, você tem de ter... uma, um histórico você tem de ter vivenciado algo, né, pra você tá construindo em cima desse algo, dessa experiência, dessa vivência uma coisa nova. Então a gente, eu particularmente, me utilizava de várias coisas, me utilizava de matérias do construtivismo até tradicional mesmo, né... mas... adaptando pra que não ficasse uma coisa mecânica né. Agora... em relação à baseamento teórico né, teórico que você me perguntou...Eu gosto muito do...eu gosto muito do Piaget, adoro Vygotsky, então eu...eu tento tá me atualizando, porque a gente tem de tá sempre voltando né, e às vezes se perde um pouco a idéia o método, o...a que você quer estudar, e o que você quer obter com aquela... com aquela atividade com a criança com necessidades especiais. Então eu acho, eu utilizo de tudo um pouco, eu acho que não é uma coisa assim... eu vou buscar em tal filósofo, ou em tal pedagogo, ou vou me basear nesse... Não eu pego um pouquinho de cada um e eu tiro o que é mais importante, a interação, a... eu pego um pouquinho de cada coisa...

Pesquisadora: Baseada na sua experiência ou nas experiências de colegas de profissão, você acha que os professores de classes regulares, eles podem ensinar os alunos com essas necessidades especiais?

Professora: Olha, levando em consideração o número de alunos em sala de aula, e levando... aí cai naquela conversa que tivemos anteriormente né, de... pra que exista uma... uma coisa de qualidade, pra que exista um ensino legal, que você vai saber que vai tá ali, sendo efetivo, vai acontecer verdadeiramente né, precisa ter uma estrutura, pra que tenha essa estrutura, eu penso que não pode ter uma sala lotada, não pode ser uma sala lotada, tem de ser uma sala assim com poucos alunos. Não uma sala de 40 alunos

como a gente vê em algumas escolas estaduais, tem que ser uma sala menor. E tem que ver também que é a dificuldade, qual é a necessidade daquela criança, que tá entrando porque... porque aí, a professora já vai se preparando né, se ela tiver esse respaldo por causa da prefeitura, ou quando é do estado, ou da instituição onde ela trabalha, então ela já vai estar se preparando pra receber essa criança e preparando a sala pra que isso aconteça, pra que realmente seja inclusão né. Então tem de ter tudo isso, tem de ter uma estrutura, desde de quantidade de alunos em sala, desde um amparo de cursos mesmo, se for uma criança surda o professor tá sendo capacitado com as línguas de sinais, sendo informado sobre as culturas do surdo, então ele não vai pegar uma coisa assim, que tá caindo né, de pára-quedas, ele vai tá se preparando então ele sabe que ele vai receber aquela criança, e ele tem que fazer o que ele pode. Não que não esteja acontecendo isso, os professores estão, tanto aqui na escola né, você já entrevistou uma professora que tá batalhando, que tem aluno surdo em sala, e eu acho muito legal, mas eu acho que ficaria muito melhor, daria muito mais incentivo ao professor, tá dando uma estrutura de material tá, material didático. No caso se for um surdo, ou um cego com o braile ou com a língua de sinais e sala menor, porque... porque vai tá podendo dar mais atenção e as atividades em grupo podem, as atividades em grupo pode tá se inteirando, melhorando né. Então a gente tem que pensar em tudo pra que exista inclusão, tem que ter um preparo, não é só jogar a criança lá na instituição e falar tá tendo inclusão, né.

Pesquisadora: Você acabou respondendo a sexta questão, que é o que você pensa sobre inclusão, têm mais alguma coisa que você queira falar sobre inclusão? Só pra pontuar, o que você pensa, assim, sobre inclusão?

Professora: Eu acho a inclusão muito...muito assim interessante, mas é como eu disse anteriormente, pra que realmente aconteça a inclusão precisa ter uma estruturação, uma reestruturação, nem estruturação, porque aí as pessoas vão se conscientizar, e não vai ter, porque ainda existe preconceito em relação à criança com alguma necessidade especial, e a gente se esquece que todos nós temos necessidades especiais, mas pode não ser aparente. Não digo necessidades especiais, digo... talvez não tenha me expressado, não da forma que eu gostaria, mas assim alguma dificuldade, vamos dizer assim então, é, todos nós temos, só que um são aparentes outros não. Então a gente, o professor por si só já vai se adaptando a essa situação quando é a necessidade não aparente, agora quando é uma necessidade aparente a gente tem de estar se estruturando muito mais, e você tem de tá preparando a cabecinha dessas crianças, pra que elas olhem para aquela

situação de uma forma natural, porque elas podem ter qualquer pessoa na família, a gente pode sofrer um acidente e pode acontecer, então a gente tem de ver isso, de uma forma... Tentar trabalhar isso, pra que isso não seja uma coisa tão chocante, como as pessoas vêm né, aí vêm um cego e fica com medo de chegar perto e não saber ajudar, então...Então tinha que ter uma preparação né, então eu acho que a mídia tá aí, pra mostrar um pouco disso, tá tendo aquela propaganda, escola pra todos, eu penso que vai existir uma...uma estrutura... uma reestruturação, cursos uma preparação mesmo tanto do material didático, tá existindo isso, quer dizer, as pessoas tão começando acordar pra isso, e isso existe há muito tempo, porque antigamente eles escondiam essas, essas... as crianças especiais, eles escondiam, as famílias escondiam, hoje as pessoas já têm uma clareza maior, acho que isso é um progresso. Então a minha visão frente à inclusão é essa, tem que ter uma clareza bem maior do que essa aqui, do que estamos hoje pra que melhore, principalmente os outros que se preocupam com a inclusão...é isso né.

Pesquisadora: Agora eu queria saber como você vê a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, se pra você é necessário aguardar que o aluno chegue a algum nível de desenvolvimento pra que ele possa aprender algum conteúdo ou não, o que você pensa sobre essa relação?

Professora: Se eu devo estimular ou não a criança?

Pesquisadora: Isso...

Professora: Eu penso que quando a criança está no infantil, ela tá numa fase lúdica, ela tá aprendendo noções de espaço, noções de ... brincadeira mesmo, de convivência, e às vezes tem alguns pais , eu não sei porque agora nós estamos pensando isso, eles estão colocando as crianças mais cedo na primeira serie. Na minha visão tá, na minha visão e na pouca experiência que eu tenho como professora né, que eu falei pra você, anteriormente é... eu acho que isso não é legal, a gente acelerar uma coisa, eu acho que as coisas têm que acontecer naturalmente, claro que, isso não impede que você dê uma forcinha tá, se a criança... por isso que existe o material pedagógico, jogos pedagógicos, pra que a própria família estimule a criança né, brincando. Não colocando aquilo como uma... uma ordem, ou como uma coisa obrigatória, mas se a criança aprender brincando mesmo, interação com aquela... aquele jogo, ou com... com aquela escrita, ou aquele livro, e eu...eu não acho legal, a gente tá colocando a criança antes, porque eu acho que cada criança tem o seu momento. Isso não impede que a gente...como eu disse... que a

gente dê uma ajuda, é... estimule, mas eu não acho interessante, a gente ficar forçando... não acho, e a criança se desenvolve com a interação, com as coisas com que ela vivencia, se é uma criança que o pai a mãe tem muito contato com livros, são pessoas... letradas, estudadas que gostam de estar ali lendo, essa criança com certeza vai tá tendo maior contato, então essa criança, o desenvolvimento dela na leitura, o interesse, vai ser maior né, então isso não é forçado. É interação, mas então você querer colocar uma criança que ainda tá na fase de brincar... na fase de brincar e colocar pra ela... colocar ela na escola e querer que ela já se alfabetize logo de cara assim, eu não acho isso legal. E o desenvolvimento se dá através da vivência mesmo, da interação, e como a gente né, pra que a gente consiga viver outras coisas, ou criar outras coisas, a gente tem de vivenciar outras antes disso, e em cima das coisas que nós vivemos, das experiências né, das assimilações que nós tivemos no nosso dia-a-dia, e da nossa vida, a gente vai entendendo as coisas novas que vão vindo, e criando em cima delas. Então eu não acho legal ficar forçando a barra com a criança.

Pesquisadora: Legal. Mas alguma coisa, Fernanda, que você gostaria de colocar sobre inclusão?

Professora: Olha, tudo que a gente falou acho que o mais importante mesmo enfatizar é que a partir da educação, secretário de educação tanto do estado como aqui é... do município, dêem mais preparo para os professores em relação à inclusão, maior esclarecimento, pra que não... não tenha nenhuma... nenhum equívoco, nenhuma versão distorcida da realidade né, da realidade que eu digo assim: colocar a criança e não saber o que fazer com ela na sala, ou... Não que isso esteja acontecendo aqui, porque a gente vai atrás aqui, ou a diretora, coordenadora, vice-diretora, e todos os professores se interessam, então se a gente têm uma dúvida e a gente questiona algo, a gente resolve com interesse, no que dá pra fazer, se dá pra tá buscando... Mas eu acho que seria muito mais interessante né, e muito mais assim... produtivo, se existisse cursos mesmo, de preparação pra que, esses profissionais antes de receber uma criança né, saiba como lidar com essa criança, cultura entendeu? A visão da sociedade em relação a essa criança, porque querendo ou não, o profissional, o professor hoje... ele fica muito preso a sala né, que eu digo assim, a gente se preocupa muito com o desenvolvimento da criança, se a criança tá aprendendo, se a criança não tá aprendendo, e aí você recebe um aluninho com alguma necessidade especial aparente, aí você fica meio... meio que... pisando em ovos, com medo de fazer alguma coisa errada né, e... mas eu acho

muito legal e... se pude-se, e eu acredito que pode né, tá dando um toque aí, nas autoridades né, da educação que pode tá mudando isso, tá fornecendo, ou oferecendo algum curso, alguns cursos, pra...pra que os professores estejam mais inteirados né, da situação e da realidade.

Pesquisadora: Ah tá bom, obrigada!

Professora: Espero ter contribuído...

Pesquisadora: Nossa muito!

Professora: ...com seu estudo...

- **Anexo D - Entrevista com a professora Maria Antônia.**

Pesquisadora: A entrevistada tem 58 anos e é do sexo feminino. Maria Antônia, qual que é sua formação?

Professora: Eu fiz curso de magistério e depois fiz pedagogia, eu fui da primeira turma da Unicamp...1974..4, 5..não...setenta e...meu filho nasceu em 76, acho que é, foi o ano que...que ele nasceu é que eu entrei na Unicamp. Foi em 76.

Pesquisadora: Há quanto tempo você atua no magistério?

Professora: Há mais de trinta anos

Pesquisadora: Você já ocupou ou ocupa algum cargo administrativo?

Professora: Eu já...na verdade, quando eu ingressei no estado, eu ingressei em São Miguel Paulista e eu fiquei 3 anos lá e como eu não conseguia me remover pra Campinas, eu fiquei prestando serviços na secretária de uma escola, então eu tinha o cargo de professora, mas eu exercia as funções de escriturária.

Pesquisadora: Tá. Você leciona quantos períodos?

Professora: Só um.

Pesquisadora: Sempre em escola pública né?

Professora: Sempre em escola pública porque eu já me aposentei uma vez.

Pesquisadora: Tá ok. É...agora a gente vai começar a parte sobre pensamentos sobre a inclusão. É ... você já recebeu ou recebe atualmente alunos com algum tipo de necessidade educacional especial?

Professora: Já. É...em todas as... eu estou na prefeitura desde 96. Eu comecei como substituta numa escala que eles tinham, depois eu prestei o concurso a acabei ingressando, assim meio que de susto sabe? Mas todos os anos tem alguma criança com necessidade especial. O ano passado eu tinha sim, é com laudo mesmo, duas crianças. Tinha a Gabriela e a Bianca.

Pesquisadora: E o que que elas tinham?

Professora: Ah então, a Gabriela é...tem lá as siglas que a Sofia usava, que eu já nem me lembro mais o que, mas a Gabriela era uma criança que não tinha nem coordenação motora, não conseguia traçar nem letras, nada sabe? Agora a Bianca era uma aluna que tinha um...um atraso, e ela era uma aluna alfabetizada, mas ela não tinha autonomia nenhuma na escrita. Ela só escrevia assim usando as letras certas quando a gente fazia as intervenções. Quando ela escrevia assim, livremente, ela...você não conseguia ler uma palavra do que ela escrevia.

Pesquisadora: Que idade que elas tinham?

Professora: Acho que 13, mais de 13 anos. E as duas foram retidas na terceira série, e... a Bianca continua agora aqui na escola e a Gabriela não, ela foi transferida.

Pesquisadora: Tá certo. E você recebeu algum tipo de orientação para trabalhar com estas crianças?

Professora: Bom, a gente tem aqui na escola a professora itinerante, que no nosso período o ano passado era a Sofia...e ela dava algum tipo de orientação, alguma atividade que a gente pudesse desenvolver. E as vezes ela fazia um trabalho, assim, com a criança, as vezes tirava da sala, outra hora ela ficava na sala, mas era assim, uma coisa...esporádica. nada muito contínuo, sabe?

Pesquisadora: Certo. E como que você se sentiu assim, tendo que trabalhar com estas crianças, e como que você lidou com estes sentimentos?

Professora: Bom, eu em todas as reuniões que a gente tinha, eu colocava a minha frustração. Porque...apesar delas me devolverem que não...que era o limite dessas crianças mesmo, que elas estavam se socializando, eu achava que eu não conseguia ter uma atuação eficiente com elas. Até por conta de que eu não tenho uma formação específica nesse sentido, né?

Pesquisadora: E...o que você acha que você precisa para realizar bem o seu trabalho com esses alunos...com esses alunos especiais? Quais são as suas necessidades?

Professora: Bom, em primeiro lugar, as salas não poderiam ser tão numerosas. A gente teria que ter um auxiliar, fosse um estagiário, uma outra professora, alguém que a gente pudesse receber uma orientação e até passar, porque essas crianças precisam de um atendimento muito diferenciado. Então eu acho que sem essa...pras necessidades que eu

tive o ano passado, teria que ter mesmo pessoas que pudessem estar ali, diretamente ligadas a estas crianças, porque no final do ano eu tive uma estagiária que trabalhou com a Gabriela, então a Gabriela fazia alguma...algum tipo de atividade diferenciada só quando tinha alguém junto com ela. E os alunos, mesmo que a gente tentasse ter os tutores, as crianças não conseguem é...falar: 'Gabriela faça isso'. A Amanda não conseguia fazer, eles faziam pra ela. Que as crianças, elas não tem assim, essa paciência de esperar o outro fazer: 'Ah, você não sabe fazer? Deixa que eu faço.' Então eu acho que teria que ter alguém...queria que ter um auxiliar, pelo menos, na sala, porque com 36 não dá. 35, o ano passado tinha 35, 34, depois mudava para 35, então realmente é complicado.

Pesquisadora: É...bem você acabou respondendo mais ou menos, mas eu vou fazer a pergunta porque está aqui: Você tinha alguma estratégia diferenciada para trabalhar com os alunos, com esses alunos com necessidades educacionais especiais?

Professora: É como eu disse, quando tinha alguém pra fazer esse meio de campo, eu tinha, mas normalmente não. As crianças ficavam assim, é...acompanhando lá, na maneira delas, mas não realizavam as atividades propostas pela classe, porque elas estavam muito aquém. A Bianca até conseguia copiar, mas é assim, ela copiava um tanto assim meio que sem significado, depois ela cansava, desistia e...sabe? E aí a coisa...ela...eu achava que ela acabava sem ...sabe...não rendia porque ela precisava de alguém mesmo e ela também não aceitava intervenção das crianças. Ela só aceitava intervenção assim, da Sofia e a minha, mas nem sempre eu podia atuar. Eu tinha outras crianças também, que requeriam que você tivesse ali sempre presente, né.

Pesquisadora: E essas atividades que a estagiária fazia, ou que a Sofia colocava, assim, você percebia que estava pautada em alguma linha teórica, algum pressuposto teórico?

Professora: Talvez até estivesse, mas como eram atividades assim, soltas, não dava pra você saber é...qual era o objetivo daquela atividade, porque não tinha continuidade. É. Com essas crianças teria que ser um trabalho mais contínuo. Então eram assim, intervenções ocasionais. Daí a coisa não fluía muito mesmo.

Pesquisadora: Baseada assim, na sua experiência e na experiência dos seus colegas, você acha que os professores de classes regulares, eles podem ensinar ensinar esses alunos com necessidades educacionais especiais?

Professora: É muito difícil... afirmar assim 'os professores podem', porque na verdade, é...a gente é muito limitada por conta do grande número de crianças e a diversidade na sala é muito grande. E assim, essas crianças especiais elas precisam de um atendimento muito individualizado. Eu acho complicado. Eu acho que elas tem assim, uma participação... eu tive já em uma ocasião uma aluna surda muda, então a professora itinerante ia uma vez por semana na sala, então algumas vezes a gente organizava algumas atividades nas quais ela era líder. Ela desenhava muito bem, então ela...então, mas esse...em todas as situações são momentos, não um trabalho contínuo. E a minha preocupação é nesse sentido, de que não tem continuidade. Então são fatos isolados, sabe? Então eu acho, eu acho complicado para os professores trabalharem. Trabalhar assim, o cognitivo, você trabalha a socialização, o entrosamento, tudo isso tudo bem, porque tem parceria com as crianças. Mas se você tentar trabalhar a parte cognitiva mesmo, são ações muito isoladas...fica difícil.

Pesquisadora: E assim...pra pontuar também: o que você pensa sobre inclusão...de um modo geral?

Professora: É, é como eu disse pra você, nessa outra minha resposta eu já acabei respondendo ela. Eu acho interessante porque as crianças participam de um grupo da mesma idade, é...participam com crianças com outras características diferentes. Mas trabalhar a parte assim cognitiva ou de alfabetização que é o nosso caso, é aonde eu acho complicado.

Pesquisadora: E... para você como que é a relação entre desenvolvimento e aprendizagem? Você acha que é necessário aguardar que o aluno chegue a algum nível de desenvolvimento pra que ele possa aprender os conteúdos, ou...?

Professora: não, eu acho que o ... a aprendizagem depende de um nível de desenvolvimento, você não pode querer que um bebê de seis meses fale, porque ele ainda não está desenvolvido. Mas a partir de determinadas situações, a gente tem que estimular o desenvolvimento para que ocorra a aprendizagem também, que...eu acho que não dá para esperar muito não. Até hoje eu coloquei lá no nosso grupo de alfabetização, que as vezes a gente subestima a capacidade, esperando o amadurecimento. Isso aí não acontece, então a gente as vezes precisa tentar acelerar esse desenvolvimento, mas também eu acho que não há aprendizagem sem desenvolvimento, as coisas estão bem relacionadas, né? Interligadas, na verdade uma

depende da outra. Então não sei se a gente devia acelerar o desenvolvimento pra acelerar a aprendizagem, ou...sei lá. Eu só acho que a gente não pode ficar assim, muito na expectativa não. A gente tem que provocar situações e...pra que essa coisa aconteça.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa, Maria Antônia, que você gostaria de falar, que você acha que não foi dito?

Professora: Não, não, até por conta de que essa...esse...essa questão da inclusão é um dado que todo ano a gente encontra esses alunos pra gente poder trabalhar e...e nem sempre a gente consegue é...fazer com eles o que a gente gostaria de ter feito, né? Por causa, por conta da nossa limitação mesmo, né?

- **Anexo E - Entrevista com o professor Ivan.**

Pesquisadora: O entrevistado é do sexo masculino e tem 51 anos. Ivan, qual é a sua formação?

Professor: Formação universitária.

Pesquisadora: Faculdade de educação física?

Professor: Faculdade de educação física, fiz biologia também, pedagogia. E por aí.

Pesquisadora : Tá bom. Há quanto tempo você atua no magistério?

Professor: Ah, tá com mais o menos 27 anos ... 27 anos.

Pesquisadora : Você já ocupou algum cargo administrativo?

Professor: Não. Administrativo não. Nunca tentei...

Pesquisadora: Quantos períodos você leciona?

Professor: Atualmente dois períodos. De manhã e à tarde, dando um total mais o menos de... 30...30 aulas dadas e 6 de atividade.

Pesquisadora : Certo, e sempre em escola pública né?

Professor: Não, eu iniciei na..na escola... na escola do estado, escola estadual daí zoneei e fiquei só na prefeitura.

Pesquisadora: Ah correto... Agora a gente vai começar os pensamentos sobre inclusão escolar, tá? Você já recebeu, ou recebe algum tipo de aluno com necessidade educacional especial?

Professor: Têm, têm aparecido uns alunos...é... especiais, são enviados pra gente e... e com a participação das professoras a gente faz o que é possível...

Pesquisadora: Então você recebe algum tipo de orientação quanto aos alunos?

Professor: Olha ... conversado um tempo com as professoras de especial né ... agora não sei pela lei certa, essas professoras deveriam acompanhar esses alunos, junto na aula de educação física, porque elas acham que... são contratadas pra isso, elas têm de tá

próximas mais desses alunos, e o que eu tô percebendo aqui é que não está tendo esta proximidade não, praticamente eles tem ficado sozinhos comigo. A professora vem, tal, conversa um pouco, mas aí não aparecem mais, enquanto que em outras escolas, a participação já era mais efetiva, foi percebido que esses professores de da... de especial eles permanecem mais próximos com essas crianças da aula, então eles participavam... tinha uma participação mais ativa.

Pesquisadora: E assim... como é que você se sentiu com esses alunos, assim, como lidou com esses sentimentos?

Professor: Olha...Eu entendo, eu acho que... que na verdade do que... no meu modo de pensar, antes eles estudavam, já não estudavam? Tinham as escolas pra eles, acho que o ideal seria ter uma escola deles, que eles teriam um aproveitamento melhor, com professoras especializadas, agora foi fa..falado em socialização eu acho... (forte barulho) eu acho que essa socialização, pra mim, no meu modo de entender, eu acho meio furado. Que o ideal para eles... ele terem um acompanhamento melhor, um rendimento melhor, teria que ser no sistema antigo, eles terem as classes deles formadas, pra ter atendimento direto, mais especializado, que... que eu tô percebendo agora, foi jogado, e mesmo as professoras especiais não vem acompanhando, que pela...pelo contrato delas, eu acho que teria que ter um acompanhamento melhor. E o que a gente percebe é que não... eles tão jogando pra gente, pra educação física, mesmo na classe a gente escuta comentários, que eles ficam lá parados, que a professora da classe não tem... ah...formação especial para acompanhá-los.

(Vozes)

Pesquisadora: Certo. E o que você acha que você precisa, que você necessita pra realizar o seu trabalho com essas crianças?

Professor: Olha, seria o acompanhamento da professora de especial, porque elas são contratadas exclusivamente pra isso, e se elas tão... se se quer enquadrá-los na socialização da escola normal, então tem que falar...Tem quem criou a lei, ou a prefeitura que gerencia isso daí, eles têm que dar os matérias adequados, formação para os professores. Inclusive não para os especiais, os professores normais, recicla esses professores e conversa direito com os professores... é... especial para que eles atuem mais diretamente com esses alunos. Então o que eu acho é falta de material adequado, pra que se... se eles querem integrar realmente os alunos especiais, que dêem o devido tratamento, inclusive o material didático.

Pesquisadora: Certo. E você tem alguma estratégia diferenciada para trabalhar com essas crianças?

Professor: Olha essa estratégia a gente teria que preparar...como a gente depende primeiro, diretamente das... dos professores especiais, do que eu tô... do que eu acabei de falar que eu tô percebendo aqui, elas não tem aparecido nas minhas aulas, então fica uma sobrecarga pra mim, quer dizer, eu preparo a minha aula pros meus alunos, e eu os... encaixo meus alunos especiais conforme as atividades que eles consigam fazer...

Pesquisadora: Tá certo. E você assim, você se baseia em alguma linha teórica, ou você faz as atividades de acordo com a sua experiência?

Professor: De acordo com a experiência a gente vai fazendo né? De acordo o programa que a gente prepara pros alunos normais, a gente procura encaixa-los né, de acordo com... os movimentos que eles possam fazer.

Pesquisadora: Certo. E... você tinha falado um pouquinho mas só pra pontuar: baseado na sua experiência, você acha que os professores de classes regulares, eles podem ensinar esses alunos com necessidades educacionais especiais?

Professor: Eles podem, só que eles também têm que ser preparados, pela maioria...que eu escuto... ouvir falar é que eles não têm formação, preparação para dar aula pra esses alunos especiais, por exemplo um deficiente visual, não se têm nada de...de... como que chama aquele ...

Pesquisadora: Braille?

Professor: O braille não se... agora quando se cobra...cobrando que aparece, que tá aparecendo alguma coisa, mas os professores não têm... não tem formação pra isso, não tem reciclagem... né, se lembra que primeiramente (palavras incompreensíveis) ... trabalho, eu não quero jogar exclusivamente um trabalho para as professoras especiais, só que se reciclassem os professores, os...os normais das classes normais, ajudaria a dar um rendimento maior, melhor pra esse alunos de especial.

Pesquisadora: Tá certo. E... você falou nas questões anteriores, mas só pra pontuar também: o que você pensa sobre inclusão?

Professor: Olha, inclusão apareceu aí... quer dizer...acho que, apareceu igual muitas coisas que o estado, a prefeitura joga, eles bolam situações...e jogam, então acho que deveria ser discutido a fundo, essa inclusão, pra ver se realmente é na escola que vai ser feito isso daqui, na escola é... normal, porque antes era...era feito em escolas adequadas pra eles. No meu modo de entender, já frisei antes, eu acho que o rendimento melhor, seria em escolas adequadas pra eles, com atenção exclusiva. Porque acho que eles na inclusão, na escola normal, eles acabam... acho que prejudicando a classe, porque os professores, eles não têm formação para atendê-los né, e esse tempo que vai se perder com eles, se perde com os alunos normais, então eu tô achando um retrocesso, no meu modo de entender, eu acho... o que eu gostaria é que isso fosse bem discutido, com a sociedade. No meu modo de entender, eu não aceito, se é que pra fazer a gente vai... tenta fazer, acata a lei, só que eu acho, que o rendimento maior, seria nas escolas é... pra eles, é... nas escolas deles, como se fala?...

Pesquisadora: Escolas especiais?

Professor: Escolas especiais, é. Isso porque cada um deles, de cada classe, se eles fossem reunidos, numa classe só, a atenção seria especialmente pra eles, agora na classe com os normais, eu acho que quando... ah... para assim pra dar atenção pra eles, o tempo dos alunos normais que não é fácil, que também não é fácil gerenciar uma classe normal, acaba prejudicando mais... o rendimento da classe normal...

Pesquisadora: Huhum...

Professor: Então o ideal seria a classe de especial, só pra eles, pra ter então o atendimento exclusivo.

Pesquisadora: Tá certo. E para você, qual a relação entre desenvolvimento e aprendizagem? Você acha que é necessário aguardar que o aluno chegue em algum nível de desenvolvimento para que ele possa aprender? Ou não?

Professor: É... o desenvolvimento e aprendizagem, na classe todos não aprendem igual né, então eu acho que aqueles que vão aprendendo mais vão se distanciando dos que aprendem menos. Aí cada professor nas avaliações que vão sendo feitas... pra ele poder ver se ele vai adiantar a matéria, correndo um pouco mais ou diminui essa aceleração, pra poder atender os dois lados, vamos supor o lado que consegue aprender melhor, dependendo da idade, do comportamento, o da repetência, então tem alunos que

avançam mais e outros que avançam menos, então o professor ele vai... de acordo com a...as avaliações que vão sendo dadas, ele têm de perceber essa situação, pra poder fazer um alcançar o outro, pra poder... pra poder... poderem caminhar juntos pra ter um desenvolvimento mais.... mais, mais igual, mais harmônico.

Pesquisadora: Certo. Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar, sobre esse tema, alguma coisa que você acha que faltou?

Professor: Pra mim eu acho que tá bom. Só essa da inclusão que eu acho que... o nosso país tá só jogando, só jogando, põem inclusão, põem isso, põem aquilo, mas é... é correr atrás de solução mesmo, eu não tô vendo solução, assim um resultado da...das coisas que ele jogam, porque é fácil você colocar, vamos incluir, vamos socializar. O pessoal da parte... especial, só que não dá adequação pra ninguém, então o que tava... que dizer, ao invés deles procurarem acertar cada coisa no seu lugar, eu percebo... eu...eu tô percebendo que eles jogam mais, pra...pra bagunçar mais. Acho que pra isso aí.....piora...acho que piorar... piorando...piorando a educação esse modo dessa inclusão que eles estão fazendo, então a inclusão...essa inclusão ... eu acho que acaba piorando, que ela deveria ser feita para ter um rendimento, que eles fizessem numa...na classe especial deles, com tratamento especial pra eles, já que eles querem que dê atenção aos incluídos, que dêem atenção especial e direta, não jogando numa classe normal, pra... que... que.. pra piorar mais.

Pesquisadora: Ok.

Professor: Eu acho que tá bom, né...

