

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290003870

TCC/UNICAMP
L973c
1290003870/FE

LUCIANA GIMENEZ RIBEIRO LUPINACCI

**CONCEPÇÕES E DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR –
APONTAMENTOS DE PROFESSORES QUE PARTICIPAM OU JÁ
PARTICIPARAM DOS CURSOS EDU 015 e EDU 016 DE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA DO PROEPRE**

CAMPINAS/2008

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

2008.06.10

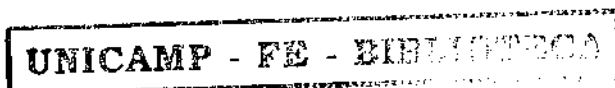
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANA GIMENEZ RIBEIRO LUPINACCI

**CONCEPÇÕES E DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR –
APONTAMENTOS DE PROFESSORES QUE PARTICIPAM OU JÁ
PARTICIPARAM DOS CURSOS EDU 015 e EDU 016 DE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA DO PROEPRE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de
Educação da Universidade Estadual
de Campinas – UNICAMP, para
obtenção do título de Licenciatura e
Bacharel em Pedagogia, sob
orientação da professora Dra. Orly
Z. Mantovani de Assis.

CAMPINAS/2008



UNIDADE	FE
Nº CHAMADA	FCC/UNICAMP
	L973c
V:	EX:
TOMBO:	3870
PROC:	448/09
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	02/04/09
Nº CPD:	

Ced tit 437168

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

L973c Lupinacci, Luciana Gimenez Ribeiro.
Concepções e desafios da inclusão escolar : apontamentos de professores que participam ou já participaram dos cursos EDU 015 e EDU 016 de extensão universitária do PROEPRE / Luciana Gimenez Ribeiro Lupinacci. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Programa de Educação Pré - Escolar (PROEPRE). 2. Inclusão escolar. 3. Construtivismo (Educação). I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-501-BFE

AGRADECIMENTOS

A professora Orly por toda a dedicação e atenção que me deu ao longo deste ano e por toda a experiência e sabedoria que buscou compartilhar comigo.

A professora Maria Teresa por todo carinho e apoio, e pelas grandes contribuições para este trabalho.

A toda equipe do Laboratório de Psicologia Genética que muito contribuiu para o bom andamento deste trabalho.

A toda equipe de educadores da Escola da Ponte.

Aos meus pais, Ana Lucia e Marcio, e minha irmã Lívia, que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado em todos os momentos deste percurso.

A todas amigas com as quais eu partilhei os grandes momentos destes últimos quatro anos.

A todos os familiares que estiveram ao meu lado durante esta trajetória universitária.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à minha avó Irmã Gimenez (em memória), que dedicou tantos anos de sua vida a estas crianças tão especiais.

Dedico também aos meus pais e minha irmã por terem acreditado em mim e me oferecido todo o suporte necessário para estes anos na universidade.

ELOGIO DO APRENDIZADO

Aprenda o mais simples! Para aqueles
Cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
Aprenda! Não desanime! Comece!
É preciso saber tudo! Você tem que assumir o comando!

Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.

Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer
Veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria
Não sabe.
Verifique a conta
É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunte: o que é isso?
Você tem que assumir o comando.

Bertold Brecht

DEFICIÊNCIAS

Mario Quintana

Deficiente é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive sem ter consciência de que é dono do seu destino.

Louco é quem não procura ser feliz com o que possui.

Cego é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

Surdo é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão, pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

Mudo é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

Paralítico é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

Diabético é quem não consegue ser doce.

Anão é quem não sabe deixar o amor crescer. E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois:

Miseráveis são todos que não conseguem falar com Deus.

A amizade é um amor que nunca morre.

*“Todos tem direito à igualdade quando a diferença nos inferioriza,
mas, todos tem direito à diferença quando a igualdade os descaracteriza”*

Professor Boaventura Souza Santos

SUMÁRIO

RESUMO.....	1
INTRODUÇÃO	2
PROBLEMA	6
OBJETIVOS GERAIS	7
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	7
HIPÓTESE	7
METODOLOGIA	8
JUSTIFICATIVA DEAMOSTRAGEM.....	11
REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
CAPÍTULO 1: Um pouco de história e as atuais políticas públicas para as pessoas com deficiência	20
CAPÍTULO 2: Pensando sobre a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares	32
CAPÍTULO 3: Dificuldades e desafios da inclusão escolar na prática	40
CAPÍTULO 4: Escola da Ponte	44
CAPÍTULO 5: Coleta e análise dos dados.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
BIBLIOGRAFIA	90
ANEXOS	96

RESUMO

Este estudo trata das concepções e desafios relativos à inclusão escolar de crianças com deficiência na escola comum, apontados por professores que estão realizando o curso EDU 016¹ de extensão universitária visando à formação continuada construtivista do PROEPRE e dos que já realizaram os cursos EDU 015² e EDU 016 nos últimos cinco anos.

Buscou-se verificar as mudanças na organização pedagógica das escolas, como sendo fundamentais para o sucesso da inclusão escolar; essas mudanças possibilitam uma escola que atende às diferenças de todos e não alguns alunos diferentes, como pessoas com deficiência. Utilizou-se como referencial teórico a Epistemologia Genética de Jean Piaget, acredita-se que esta teoria proporciona novas formas de se olhar para o aluno, para a construção de seu conhecimento e sua relação com o professor, sendo esses olhares caminhos que possibilitam a abertura das escolas para todos; foi realizada uma visita à Escola da Ponte, Portugal que contribuiu com a análise dos dados.

Palavras-chave: inclusão escolar; construtivismo; PROEPRE.

¹ Disciplina do curso do PROEPRE: Fundamentos teóricos e prática pedagógica para o Ensino Fundamental oferecida pelo Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação/UNICAMP

² Disciplina do curso do PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a Educação Infantil oferecida pelo Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação/UNICAMP

Introdução:

Atualmente, são muitas as discussões sobre a inclusão, movimento que acontece em todos os setores da sociedade, buscando a equiparação de oportunidades e a construção de uma sociedade para todos. Desta forma, a inclusão escolar, foco deste trabalho, tem o papel de acolher todas as crianças dentro das escolas, possibilitando, desde cedo, o convívio e o respeito às diferenças.

Segundo Roriz, Amorim e Rossetti-Ferreira (2005) esta questão tem sido colocada na ordem do dia em diferentes campos do saber e no espaço político-jurídico, nos últimos sessenta anos, um importante marco/motor, para mudança mais ampla, se deu com o estabelecimento da concepção de “sociedade inclusiva”, firmada em 1990, pela Resolução 45/91, da Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas.

No processo de inclusão social, não só as pessoas excluídas, mas toda a sociedade deve buscar em parceria, a equiparação de oportunidades, na construção social da democracia, na qual cada um conquistaria sua cidadania, e a diversidade seria respeitada, havendo um reconhecimento social e político das diferenças (Mendes, 2006). A inclusão social engloba diversos aspectos, e para que este processo possa se consolidar alguns pontos devem ser repensados, como os ambientes restritivos, as práticas e políticas discriminatórias, os padrões de normalidade e a desinformação sobre as pessoas que possuem as necessidades especiais.

Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. (...) Inclusão significa todos – juntos – dando apoio e suporte uns aos outros. (...) Inclusão trata de como nós toleramos as pessoas que olham, agem ou pensam diferentemente daquelas ditas pessoas ‘comuns’. (FOREST e PEARPOINT In. MANTOAN, 1997, pp 137)

Para Ferreira (2007) é preciso deixar de pensar a educação em uma perspectiva simplista e reducionista, e compreendê-la sob uma ótica de condições viáveis e satisfatórias para todo e qualquer aluno, uma responsabilidade social e política do Estado e de cada cidadão.

A inclusão escolar é hoje um tema de grande relevância dentro do campo da educação, ela reflete a necessidade de novos paradigmas sociais e educacionais. São muitos os debates sobre o que significa incluir, como este caminho deve ser trilhado, a inclusão deve ser total ou parcial, ao mesmo tempo em que abre novos horizontes dentro da educação, também são levantadas muitas questões, principalmente, com relação aos professores e sobre como a inclusão deve ser realizada.

A escola e a sociedade possuem um vínculo muito estreito, e uma reflete as mudanças na outra, tendo a questão da inclusão uma abordagem social, sendo a inclusão escolar apenas um dos caminhos para a melhoria deste quadro de exclusão que marca a nossa sociedade atual.

Uma educação inclusiva é aquela que assume o compromisso em oferecer uma educação de qualidade a todos seus alunos, de forma que nenhum é segregado, mesmo que possua algum tipo de limitação, passa-se a olhar para as diferenças de uma outra forma, como algo que contribui para a nossa formação enquanto cidadãos.

Acredita-se que a escola pode se desenvolver de forma a ser cada vez mais um espaço de convivência das diferenças e desenvolvimento da cidadania, com novas práticas pedagógicas, professores com ideais renovados e colaborando para a formação de uma geração com valores menos excludentes e que lutem por uma sociedade mais justa, começando pela educação.

Entende-se a escola como um lugar de convivência com pessoas diversas e a escola inclusiva como uma forma das crianças convierem com a diferença do outro e aprenderem a respeitar e a gostar de todas as crianças.

Em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, outro encontro que foi um importante marco nas discussões sobre inclusão, foi a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, com base nela foi produzida a Declaração de Salamanca, que reafirmou o compromisso do encontro anterior, reconhecendo a urgência de providenciamento de educação para todos os indivíduos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Um outro importante marco nos debates sobre a inclusão escolar foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, ocorrida na Guatemala em 1999, em 2001 este documento foi aprovado pelo Congresso Nacional.

Em termos políticos a inclusão escolar vem sendo reconhecida, e mesmo que ainda tenha um bom caminho a percorrer ela já está sendo afirmada nos documentos legais.

Em 2006, foi assinalada a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência na ONU e em 2008 foi ratificado no Brasil com quórum privilegiado que torna este documento assimilado à nossa constituição.

No Brasil, na Nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (Brasil, 1996), o capítulo V foi dedicado exclusivamente para a Educação Especial, bem como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), ela estabeleceu que a educação é direito de todos e que as pessoas com deficiências devem ter atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, no turno inverso ao de suas aulas em turmas comuns.

Nas duas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro passou por um momento de transição, pois o modelo de Educação Especial anterior possuía classes especiais dentro das escolas comuns para atender as crianças com deficiência, na busca de um atendimento mais específico acabou por contribuir com a segregação destas crianças; desta maneira a inclusão escolar ganhou força, de forma a postular a inclusão de todas as crianças nas salas regulares de ensino, aceitando as diferenças e respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança. A partir dos anos 80, o processo de *integração* foi contestado pela *inclusão*, uma vez que o objetivo é incluir todas as crianças em sala de aula comum.

A inclusão escolar exige uma nova postura das escolas e professores, pois não basta que ela seja legitimada nas leis e não seja exercida na prática, os profissionais da educação devem rever seus paradigmas, e repensar suas ações dentro do ambiente educativo. Para Ross (2006), as práticas inclusivas exigem uma nova postura do professor, pois ele deve ser menos transmissor e mais gestor do conhecimento, organizando caminhos, e oferecendo instrumentos para a aprendizagem, sendo este um processo de interação, o professor deve, portanto educar para a autonomia, fazendo predominar a aprendizagem cooperativa e menos competitiva. Considera-se fundamental os debates acerca da inclusão escolar, como um importante passo na busca de uma sociedade mais justa e solidária.

Padilha (2004) nos apresenta uma definição do que significa incluir:

Incluir é dar condições, pensar estas condições, planejá-las e replanejá-las.

Para incluir é preciso ter uma visão crítica de mundo, estudar o mundo, reconhecer-se parte dele – produto e produtor de cultura.

Incluir não é só colocar crianças na sala de aula – que crianças? Que sala? Que aula? -, é planejar com base nas necessidades locais.

Incluir é denunciar as mentiras e a ilusão, é ter utopias e fazê-las realidade.

Incluir é sentir-se incluído, é ter amor-próprio e saber valer seus direitos cumprindo seus deveres.

Incluir é ver mais de perto, reparar, olhar para os detalhes, imaginar possibilidades, juntar-se a outros...

Incluir é também excluir – incluir crianças na escola é excluir formas incompatíveis de tê-las na escola.

Incluir deficientes nos sistemas de ensino é excluir preconceitos de nossas vidas. É excluir de nossa agenda cultural a crença no sistema capitalista e neoliberal.

Incluir alunos na escola e a escola no bairro, na cidade, no estado e no país é excluir o tempo de espera no qual muitos de nós estamos.

Incluir é saber-se capaz de entender que a história não acabou e ninguém deve fazer, por nós, a nossa história. (In. Góes e Laplane, 2004, p. 117)

Falar e pensar em inclusão, em escolas inclusivas é buscar uma escola para todos, onde cada aluno tem o direito de ser acolhido e partilhar com as outras crianças um ensino de qualidade. A inclusão se baseia na construção de uma escola única, busca unificar o que foi dicotomizado. A escola deve reconhecer as possibilidades humanas e valorizar as ‘eficiências desconhecidas’ tão comumente rejeitadas e confundidas por não caberem nos moldes virtuais do bom aluno. (Mantoan In. ASSIS, Orly Z. Mantovani de e ASSIS, Múcio, 2002)

Para Ferreira (2007), é preciso deixar de pensar a educação numa perspectiva simplista e reducionista, para compreendê-la sob uma ótica em que o acesso à instituição escolar e a permanência nela se façam dentro de condições viáveis e satisfatórias para todo e qualquer aluno, constituindo-se em direito espontâneo e natural, uma responsabilidade social e política do Estado e de cada cidadão.

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (Mantoan, 2003, p. 32)

Para a realização deste trabalho foi feito um recorte focando a inclusão escolar de crianças com deficiência, no entanto, não se deixou de considerar que a inclusão é uma escola das diferenças, e não para os diferentes, sejam quais forem estas diferenças, elas serão aceitas na escola inclusiva, pois é entendido que todos nós somos diferentes.

Forest (apud Mantoan, 2003, p. 26) descreve a metáfora da inclusão que é o caleidoscópio, “o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõe. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”.

Problema:

Considera-se fundamental os debates acerca da inclusão escolar, como um importante passo na busca de uma sociedade mais democrática, sabe-se que a escola é uma parte da inclusão social como um todo, e que o ideal seria uma sociedade que caminhasse para a igualdade buscando novos paradigmas para se enxergar o outro, outro que necessariamente é diferente. Cabe a escola o papel de formar cidadãos para a vida, contribuindo desde cedo com a formação de valores como o respeito, a cooperação e convivência com o outro. Como afirma Santanna (2005):

Concordo que são necessárias grandes transformações políticas no sistema de ensino para que a inclusão escolar aconteça de forma eficaz, mas acredito que não se pode esperar isto para começar a desenvolver a inclusão dentro das escolas e a incentivar crianças a conviver com as diferenças.

O professor assume destaque na inclusão escolar, pois é ele que administrará a formação de valores dentro da sala de aula, cabendo a ele também repensar suas práticas e suas ações de forma a permitir uma aprendizagem significativa e cooperativa entre todos os seus alunos.

No entanto, a inclusão tem trazido problemas para os professores, especialmente do ensino fundamental, em que todas as crianças, inclusive as que têm deficiência devem estar juntas, num mesmo ambiente educativo, a escola comum de ensino regular. Neste contexto, quais são os desafios que estão por trás desta resistência dos professores à inclusão escolar?

Os professores apontam que a inclusão é um desafio às suas práticas de ensino, que correspondem à escola para alguns e não para todos. A escola comum está fundamentada em uma concepção de ensino em que o aluno é passivo como sujeito de aprendizagem. Por que, então, estes professores continuam adotando práticas que não favorecem a inclusão escolar?

A inclusão implica em mudanças nessas concepções e nas práticas dos professores e eles não se sentem capazes de enfrentar estas mudanças, a partir do que conhecem como processos de ensino, de aprendizagem e da organização pedagógica das escolas comuns: currículo, avaliação, planos de curso e outros. Quais são, portanto, as mudanças que os professores acreditam ser necessárias para que eles recebam todos os alunos nas suas sala de aula?

Objetivos gerais:

Os objetivos gerais deste trabalho são conhecer as concepções de inclusão dos professores pesquisados e quais são os desafios que eles enfrentam com a inclusão de alunos com deficiência.

Objetivos específicos:

Ao tentar compreender as concepções dos professores pesquisados com relação à inclusão escolar de alunos com deficiência, pretende-se também:

- Conhecer as práticas educacionais utilizadas pelos professores em salas de aula regulares que recebem alunos com deficiências.

- Verificar se os professores que realizam atualmente e os que já realizaram os cursos EDU 015 e EDU 016 do PROEPRE percebem a contribuição do construtivismo de Piaget para a mudança de suas práticas e da organização pedagógica de suas escolas.

Hipótese:

A hipótese deste trabalho é a de que os professores que participam ou já participaram dos cursos EDU 015 e EDU 016 de extensão universitária visando à formação continuada construtivista do PROEPRE têm mais condições de entender a inclusão do ponto de vista mais amplo e de atender as peculiaridades dos alunos com deficiência incluídos em suas turmas sem excluí-los na inclusão.

Metodologia:

Com o advento da modernidade, passou-se a não se conceber mais o conhecimento científico como uma revelação dos deuses e nem como algo dado, absoluto: necessita-se de constante busca, investigação. Neste sentido, a dúvida é o ponto de partida para a construção do conhecimento científico; é ela que gera a necessidade da pesquisa. É exatamente aí que a metodologia passa a se fazer necessária. Para que se possa fazer a pesquisa e produzir o conhecimento científico, necessita-se de método (...) Podemos olhar para a construção do conceito *metodologia*, e vamos encontrar na sua raiz na língua grega onde *méthodos* significa métodos e *logos*, estudo. (Dalarosa In Lombardi, 2000, p. 103.)

Para Demo, metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, coloca-se vários caminhos. Disso trata a metodologia. (apud Dalarosa, ibidem.)

Este trabalho possui a abordagem qualitativa, pois como afirma Chizzotti (2001), nas ciências humanas e sociais, a hegemonia das pesquisas positivas, que privilegiam a busca da estabilidade constante dos fenômenos humanos, a estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais, foi questionada pelas pesquisas que se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições dos fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Partindo de fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizaram aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social.

Os cientistas que utilizam uma abordagem qualitativa se recusam a admitir que as ciências humanas e sociais devam-se conduzir pelo paradigma das ciências da natureza e devam legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar, por técnicas de mensuração, em leis e explicações gerais. Afirmam em oposição aos experimentalistas, que as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social – que faz delas ciências específicas, com metodologia própria. Consideram ainda, que a adoção de modelos estritamente experimentais conduz a generalizações errôneas em ciências humanas, baseiam-se em um simplismo conceitual que não apreende um campo científico específico e dissimulam, sob pretexto de um modelo único, o controle ideológico das pesquisas. (Chizzotti, 2001)

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humana. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. (Bogdan e Bilklen, 1994)

Enquanto os valores individuais, portanto, são desprezados na pesquisa quantitativa, que centra sua atenção na objetividade, nos fatos palpáveis, o mesmo não ocorre quando se trata da pesquisa qualitativa (...) Dentre as características tidas como ‘pilares’ da qualidade ou do paradigma qualitativo destacam-se 1) o fundamento humanista; 2) percepção da vida social como a criatividade compartilhada pelos indivíduos; 3) permissão necessária da interação social; 4) visão e vivência dinâmicas do mundo social; 5) o mundo não é tido como uma força exterior independente do homem; 6) os indivíduos são sujeitos ativos na construção de sua própria realidade e, portanto, da realidade social; 7) o mundo social é entendido como desenvolvimento contínuo de conceitos, valores e teorias e 8) interesse pelos significados sociais e esses só podem ser examinados no contexto da interação entre os indivíduos. (Lima, 2003)

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas tem um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam suas ações individuais (...) Supõe-se que os ‘atores sociais não são imbecis’, na expressão de Garfinkel, mas autores de um conhecimento que deve ser levado pela reflexão coletiva ao conhecimento crítico. (Chizzotti, 2001)

Foram selecionados como campos de pesquisa:

- O grupo de quinze professores que realizam o curso EDU - 016 do PROEPRE, curso de extensão universitária visando à formação de professores construtivistas, oferecido pelo Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

- Professores que realizaram os cursos EDU 015 e EDU 016 do PROEPRE nos últimos cinco anos.

Foi elaborado um questionário (em anexo), com questões abertas, dividido em cinco partes. A primeira constitui um grupo de questões sobre a atual situação profissional dos professores. A segunda se refere às questões sobre os cursos do PROEPRE e a prática construtivista. A terceira parte busca compreender algumas

perspectivas e concepções com relação à educação e a realidade brasileira atual. A quarta parte tem como intuito saber se os professores trabalham diretamente com alunos com deficiências em suas salas de aula. A última parte busca conhecer as dinâmicas e práticas de ensino mais relevantes do cotidiano de uma sala regular que recebe crianças com deficiências.

O questionário foi entregue ao grupo de professores que estão realizando o curso, seguido de uma explicação referente à pesquisa. Eles puderam levá-lo para suas casas e devolveram respondidos duas semanas depois.

O contato com os professores que realizaram os cursos nos últimos anos foi feito por E-mail – via internet, os questionários foram enviados e devolvidos respondidos para a pesquisadora por E-mail.

Os dados foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo. Esta técnica de pesquisa parte do princípio de que toda mensagem possui um significado, um sentido; sentido, este, que não pode ser considerado como um ato isolado, pois os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmos, como sujeitos que possuem o controle dos processos discursivos textuais com os quais ele lida ao escrever ou falar. (Franco, 2003)

Segundo Franco (2003), a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e seus componentes psicosociais. A técnica passou a ser cada vez mais utilizada para produzir inferências acerca de dados obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador. A Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana, que em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Franco (ibidem) define as fases para a realização da análise de conteúdo. A primeira fase é a descrição das características do texto, resumidas após o tratamento inicial. Durante a organização da análise deve ser feita a pré-análise, ou seja, os primeiros contatos com os materiais. A segunda fase é a inferência, que permite a passagem da descrição para a interpretação. Neste momento são definidas as categorias de análise, foi escolhido neste trabalho não definir categorias a priori, deixando-as

emergir do discurso presente nos questionários. A última fase é a significação concedida às características iniciais.

Justificativa de amostragem:

O Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas oferece os cursos EDU 015 e EDU 016 de extensão universitária PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental. O projeto é de autoria da professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, que desde 1976 já anunciava a necessidade de mudanças nas práticas educativas. O curso tem como objetivo a formação continuada de professores para a prática construtivista, tendo a teoria de Jean Piaget como fundamento teórico do programa.

Em 1980, o MEC junto com a Faculdade de Educação da Unicamp desenvolveu o Projeto de Formação de Recursos Humanos para Implantação do PROEPRE, e desta forma, inúmeras cidades implantaram o programa.

Para a realização desta pesquisa foi escolhido o mesmo referencial teórico que os cursos do PROEPRE, pois considera-se o vínculo existente entre a teoria construtivista e a inclusão escolar.

O grupo de professores que estão realizando o curso EDU 016 do PROEPRE aos sábados foi selecionado para responder o questionário sobre suas concepções com relação à inclusão escolar de crianças com deficiências, da mesma maneira que o grupo de professores que já realizou os cursos EDU 015 e EDU 016 nos últimos cinco anos.

Busca-se estabelecer como professores que procuram uma formação continuada compreendem a inclusão escolar, tema de grande relevância na educação contemporânea. Busca-se também a relação que estes professores ao procurarem uma formação continuada especificamente construtivista constroem em relação à inclusão escolar.

Referencial teórico – Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget:

Esta pesquisa foi realizada tendo como referencial teórico a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Sabe-se que o cientista genebriano não teve preocupações pedagógicas ao desenvolver suas pesquisas. Entretanto, uma cuidadosa análise de sua obra mostra que suas descobertas sobre o desenvolvimento psicológico da criança refletem-se diretamente no campo pedagógico e podem servir de base para orientar o processo educativo. (Mantovani de Assis, 2002)

O construtivismo é uma teoria epistemológica para a qual o conhecimento é fruto de uma construção pessoal, resultado de um processo interno de pensamento em que o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribuindo-lhes um significado, organizando-as e relacionando-as àquelas que já possuía anteriormente. Essa construção do conhecimento é um processo inalienável e intransferível decorrente das trocas que se estabelecem entre o sujeito e o meio físico e/ou social, que mobiliza o funcionamento intelectual do indivíduo possibilitando-lhe adaptar-se às situações novas, facilitando o acesso a novas aprendizagens, à compreensão de novas situações e à intervenção de soluções a problemas que se possam apresentar na vida, graças a sua capacidade de compreender e generalizar. (ASSIS, Orly Z. Mantovani de e ASSIS, Múcio, 2003)

Segundo Mantoan (1991), foi a partir dos anos 1970 que os trabalhos focalizando a deficiência mental por intermédio da teoria de Piaget floresceram na Europa e nos Estados Unidos, segundo a autora, os experimentos voltavam-se a conhecer o funcionamento mental da pessoa com deficiência, remetendo a questão de como solicitar devidamente o desenvolvimento de sua inteligência. Mantoan afirma que a epistemologia genética de Piaget possibilita uma nova leitura da deficiência, quebrando barreiras discriminatórias, que impedem a compreensão das reais condições de educabilidades das pessoas com deficiência.

Acredita-se que as pedagogias de cunho construtivista com base na teoria do conhecimento de Piaget e as mudanças na organização pedagógica das escolas, representam contribuições para a inclusão escolar, pois possibilitam novas formas de se olhar o educando, e de se estabelecer as relações entre professor e aluno e as formas como este constrói seu conhecimento.

1. Um pouco sobre a Teoria da Epistemologia Genética

Serão apontados agora, alguns aspectos mais relevantes para a compreensão da teoria que norteia este trabalho.

Piaget diferencia o desenvolvimento intelectual do processo de aquisição de comportamentos específicos através da aprendizagem. O desenvolvimento da inteligência não pode ser reduzido a soma de comportamentos aprendidos porque a própria aprendizagem está sujeita às leis que o regulam. Ele explica a construção das estruturas pelo processo de equilíbrio com seus dois pólos complementares: a assimilação e a acomodação. Considerando-se as distinções que Piaget estabelece entre desenvolvimento e aprendizagem, podemos afirmar que qualquer metodologia que pretenda favorecer a aquisição das estruturas operatórias concretas precisa desencadear o processo de equilíbrio pelo qual tais estruturas se constroem e não através da aprendizagem. (Mantovani de Assis, 2002)

Assimilação é quando incorporamos novas experiências ou objetos que se quer conhecer às estratégias ou conceitos que já possuímos. Os elementos novos são integrados às estruturas e esquemas já existentes, já a acomodação é o processo em que se modificam as estratégias ou conceitos em função das novas experiências.

Juntamente com as funções de assimilação e acomodação, Piaget define as estruturas variáveis que assumem diferentes formas de acordo com o desenvolvimento intelectual, elas são definidas como as formas de organização da atividade mental, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual, e afetivo.

As variáveis críticas do desenvolvimento intelectual traçado por Piaget são: maturação, experiência, interação social e equilíbrio. Para ele, a inteligência não é nem só herdada (maturação), nem só aprendida (experiência). Ele sustenta a tese de que cada uma das quatro variáveis é necessária para o desenvolvimento intelectual, mas nenhuma isoladamente é suficiente para assegurá-lo. É a interação entre as quatro variáveis que impulsiona o curso do desenvolvimento.” (Wadsworth, 1997)

Podemos distinguir dois aspectos no desenvolvimento intelectual da criança. Por um lado, o que podemos chamar o aspecto psico-social, quer dizer tudo o que a criança recebe do exterior, aprende por transmissão familiar, escolar, educativa em geral; e depois, existe o desenvolvimento que podemos chamar espontâneo (psicológico) que é o desenvolvimento da inteligência, o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas que ela deve descobrir sozinha. (Piaget, 1983)

1.2. Estágios de desenvolvimento

Piaget definiu estágios para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Cada estágio traduz diferentes estruturas cognitivas, estas, por sua vez, traduzem uma forma particular de equilíbrio e possibilita uma forma de se relacionar com a realidade. Cada estruturas de cada estágio derivam de outras precedente, esta derivação é dinâmica e é determinada pela equilibração.

Os estágios são: Um estágio sensório-motor que vai até o aparecimento da linguagem, ou seja, até aproximadamente aos dois anos. Um estágio pré-operatório ou da inteligência intuitiva que se inicia aos 2 anos e termina, aproximadamente, aos 7 anos. Um estágio operatório concreto que vai dos 7 anos 11 anos. Finalmente, o estágio das operações formais que se estende, aproximadamente, dos 11 aos 14 anos. (Mantovani de Assis, 2002, p. 11)

No que diz respeito à duração e velocidade dos estágios, Piaget afirma que podemos observar acelerações ou atrasos que dependem de ambientes específicos que se caracterizam pela abundância ou carência de atividades experiências espontâneas propiciadas à criança. (Ibidem)

- Sensório-motor (nascimento aos dois anos):

O período que vai do nascimento até a aquisição de linguagem, para Piaget (1967) representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança. Piaget irá descrever esta etapa sob duplo aspecto, o da inteligência e o da vida afetiva em formação. No primeiro é possível distinguir três estágios: o dos reflexos, o da organização das percepções e hábitos e o da inteligência sensório-motora propriamente dita. (Piaget, 1967, 16).

A adaptação dos bebês ao meio acontece por meio de ações sensórias e motoras. Ao completar este estágio a criança deve ter alcançado um desenvolvimento conceitual necessário para o desenvolvimento da fala e de habilidades cognitivas e sociais.

No final deste estágio, a criança já construiu ao nível das ações os conceitos práticos do objeto permanente, do espaço e da causalidade.

- Pré-operatório (dois aos sete anos):

Com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período precedente, a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob formas de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal. Daí resultam três conseqüências

essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação: uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema der signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das experiências mentais. (Piaget, 1967, 24)

O estágio pré-operatório caracteriza-se, fundamentalmente, pela interiorização dos esquemas de ação construídos anteriormente no estágio sensório-motor. Essa interiorização dos esquemas consiste na representação das ações manifestas da criança. Inicialmente, os instrumentos de que a criança dispõe para conhecer o mundo são os esquemas de ação. No estágio pré-operatório esses instrumentos se aperfeiçoam transformando-se em manipulações internas da realidade. Progressivamente, a inteligência prática, favorável à resolução de problemas através da ação, vai sendo substituída pela inteligência representativa. No decorrer deste estágio, até os 7 anos, aproximadamente, a criança permanece pré-lógica, e, para adaptar-se às novas situações, substitui a lógica pelo mecanismo da intuição. Esse mecanismo consiste na simples interiorização das percepções e dos movimentos, sob a forma de imagens representativas e de experiências mentais, que prolongam os esquemas sensório-motores. Diante de um problema prático, suas respostas se apóiam nas configurações perceptivas, ou seja, nas aparências do fato observado. (Mantovani de Assis, 2002, p. 13.)

- Operatório concreto (sete anos doze anos):

No estágio operatório concreto, que vai dos 7-8 anos aos 11-12 anos aproximadamente, as ações interiorizadas no período anterior tornam-se agora móveis e reversíveis e, coordenando-se em estruturas totais, transformam-se em operações, como observou Piaget em seus estudos. As operações aparecem no comportamento da criança quando há a noção da conservação de um todo, independente do arranjo de suas partes, isto é, quando após uma transformação alguma coisa se conserva (...) No estágio operatório concreto alguma coisa se conserva após a transformação, isto porque a criança concebe a ação transformadora como reversível. (Mantovani de Assis, 2002, p. 16).

Os processos mentais se tornam lógicos e a criança passa a conseguir resolver grande parte dos problemas cognitivos, adquirindo a reversibilidade das operações mentais. A criança passa a ser capaz de resolver problemas de conservação, e as

operações lógicas são aplicadas na solução de problemas concretos. Com 7 anos, a criança já é capaz de eleger um critério para classificar os objetos, mas ainda não tem a noção de inclusão de classe, que será adquirida aos 8 anos. Nesta idade, a criança já conseguirá ordenar objetos de acordo com as diferenças (seriação).

Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los. (Piaget, 1967, 43).

- Operatório formal (a partir dos doze anos):

Por volta dos 12-13 anos inicia-se o estágio operatório formal em que se observa profundas mudanças no comportamento da criança. A característica marcante deste estágio é a capacidade de formular hipóteses e raciocinar sobre proposições verbais destacadas da constatação concreta e atual. (Mantovani de Assis, 2002, p. 18).

O pensamento formal é, portanto, hipotético-dedutivo, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real. Suas conclusões são válidas, mesmo independentemente da realidade de fato, sendo por isto que esta forma de pensamento envolve uma dificuldade e um trabalho mental muito maior que o pensamento concreto. (Piaget, 1967, 63).

1.3. Implicações educacionais/ implicações na inclusão escolar

O conhecimento não consiste numa simples cópia da realidade ou num mero desdobramento de estruturas pré-formadas no sujeito, mas implica uma série de estruturas construídas progressivamente através da continua interação entre o sujeito e o meio físico e social. (Piaget, 1977 apud Mantovani de Assis, 2002, p. 23) Por conseguinte, um ambiente educacional estimulante que favoreça essa interação é indispensável para uma metodologia orientada para os processos dinâmicos subjacentes à construção das estruturas cognitivas. (Mantovani de Assis, 2002)

Com a valorização da teoria de que o aluno constrói seu conhecimento na interação que estabelece com o meio, sendo o professor um mediador desta construção do conhecimento e não mais um mero transmissor de idéias prontas, que apenas despeja na cabeça do aluno aquilo que sabe, e o faz acreditar que nada sabe. Desta forma, se estabeleceu um novo olhar para o aluno, e uma nova forma de ensinar. Assim se faz um novo ambiente educativo, se estabelecem novas relações dentro das escolas, onde cada um tem o seu papel, e todos aprendem juntos. O papel da educação, dentro do

construtivismo é o de apresentar ao aluno situações desafiadoras para estimular ativamente o seu desenvolvimento global.

Neste ambiente de relações e construção do conhecimento, cada um será respeitado dentro dos seus limites e possibilidades, afinal, ninguém é igual a ninguém. Pensar na teoria do construtivismo nos remete diretamente, a uma escola para todos, uma escola aonde cada um será recebido, acolhido e terá o seu espaço para aprender.

A educação dentro da teoria piagetiana se faz em um sistema aberto de ensino, compreendendo o educando como um indivíduo ativo e participante, além disso, o foco da aprendizagem não será o produto, mas o seu processo.

Segundo Mantovani de Assis (2002):

A professora desempenha um papel fundamental nesta metodologia, cabendo-lhe a responsabilidade de criar as situações mais adequadas para suscitar problemas à criança. Desde que essa metodologia implica que o conhecimento seja reinventado pela criança, o papel da professora consiste em criar condições favoráveis à reinvenção. Ao invés de transmitir o conhecimento, sob a forma de soluções prontas, é preciso encorajar a criança a encontrar por si as melhores formas de resolver os problemas que desafiam sua curiosidade e estimulam a sua reflexão. (p. 26)

As situações que estimulam o desenvolvimento são aquelas em que as crianças têm a oportunidade de descobrir conceitos e noções através da exploração ativa dos objetos de que dispõe no ambiente escolar. Podemos afirmar com segurança que criar tais situações e encorajar a criança a buscar respostas para suas próprias questões exigem uma grande habilidade, por parte da professora. De um lado, ela não pode assumir a direção das atividades infantis, por outro, não pode ficar alheia a essas atividades. É preciso interrogar a criança no momento oportuno para poder seguir os caminhos de seu pensamento. (ibidem)

1.4. O lugar da afetividade

Acredita-se ser importante colocar as relações estabelecidas na Epistemologia Genética entre cognição e afetividade, pois Piaget desejava romper com a dicotomia entre inteligência e afetividade, apresentando o desenvolvimento psicológico como uno, em suas dimensões afetiva e cognitiva.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo e afetivo são correlatos intelectuais da adaptação biológica ao ambiente. Assim como nós nos adaptamos biologicamente ao meio, também nos adaptamos intelectualmente. O mundo que nos cerca é organizado e

estruturado através da assimilação e acomodação. As estruturas cognitivas são produtos da organização e construção. A organização é interna e pode ou não guardar uma nítida semelhança com o que chamamos de realidade. O processo é auto-regulado e funciona de modo mais autêntico quando é autônomo ou autodirigido. (Wadsworth, 1997) Cabe lembrar que para Piaget, a afetividade não se restringe às emoções e aos sentimentos, mas também às tendências e à vontade.

Para Souza (In. Arantes, 2003), não seria possível ter duas psicologias, uma da afetividade e uma da inteligência para se explicar os comportamentos. A autora coloca os seguintes pressupostos para se pensar na relação inteligência e afetividade:

- Inteligência e afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não há conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva;
- A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o;
- A afetividade não modifica as estruturas da inteligência, sendo somente o elemento energético das condutas. (p. 57)

Piaget indicou que a afetividade, tal como a inteligência, interfere nas condutas, mas de maneiras diferentes: a primeira fornecendo os meios para sua execução e a afetividade fixando as metas. Assim, a afetividade aponta para o meu objetivo e a inteligência diz como alcançá-la. A fórmula simples de Piaget é, no entanto, complicada do ponto de vista prático, em primeiro lugar porque há relações entre o que e como, ou seja, há algo de racional nas metas e há algo de afetivo na escolha dos meios para atingi-las. Em segundo lugar, para Piaget a afetividade se relaciona diretamente com outras duas outras noções: a de valor e a de interesse. Tanto uma como a outra são dimensões da afetividade e nos dão pistas sobre esta regulação de conduta (...) Segundo Piaget, a afetividade não pode criar meios, mas pode interferir no seu funcionamento. Suas concepções sobre afetividade passam necessariamente pela idéia de motivação e pelos sentimentos de satisfação de necessidades; êxito e fracassos; sentimentos decorrentes de hierarquias de valores e prioridades. (Souza In. ASSIS, Orly Z. Mantovani de e ASSIS, Múcio, 2006, p 389)

As pesquisas no campo das neurociências estão revelando as relações existentes entre as emoções e a química de nossas células nervosas, esclarecendo cada vez mais o papel da afetividade nos processos de aprendizagem e construção do conhecimento. O cérebro passou a ser ao mesmo tempo o órgão da razão e da emoção. O avanço científico fez desaparecer a propalada dicotomia razão e emoção que atualmente são

consideradas complementares, a tal ponto de se conceber que sem alegria e emoção não há aprendizagem, não pode haver conhecimento. (Mantovani de Assis e Assis, 2002)

Neste contexto, a afetividade entre professor e aluno se torna fundamental, pois possibilitará um ambiente muito mais propício para a aprendizagem, pois existe motivação e incentivo. Os alunos devem se sentir acolhidos pelo professor e perceber neste um apoio, uma referência dentro da escola.

Capítulo 1: Um pouco de história e as atuais políticas públicas para as pessoas com deficiência

Durante toda a história da humanidade, podemos observar a discriminação dos indivíduos considerados diferentes dos demais, principalmente, com relação às pessoas com deficiência.

Segundo Moussatché (In. Mantoan, 1997), nas sociedades primitivas os deficientes eram condenados à morte. Na Europa medieval, ora eram considerados enviados do divino, ora como obras do demônio. Já no fim da Idade Média os deficientes foram livrados do assassinato, mas se tornaram culpados pela própria deficiência. Pessoti (1984) lembra que no período anterior a era cristã os deficientes eram considerados como “coisas” e não como pessoas, sendo negligenciados, maltratados e até eliminados.

No início do século XVI, médicos e pedagogos começaram a acreditar nas possibilidades dos indivíduos considerados ineducáveis. Nas sociedades da época, a educação era direito de poucos, portanto, estes precursores desenvolveram seus trabalhos com bases tutoriais, sendo eles próprios, os professores de seus pupilos. Este cuidado foi meramente custodial e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes (Tessaro, Waricoda e Bolonheis, 2005). O que se buscava com a segregação era a proteção da sociedade dos indivíduos considerados anormais.

No final do século XVIII, surgiram atitudes que buscavam compreender as especificidades dos indivíduos com deficiência. Iniciou-se a defesa pelo direito à educação dos indivíduos excluídos da sociedade.

No século XIX, foram criadas as classes especiais dentro das escolas regulares, para onde os alunos que não se adaptavam às classes comuns eram encaminhados. Assim, o acesso à educação para pessoas com deficiências vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Todavia, tanto as classes quanto as escolas especiais somente iriam proliferar como modalidade alternativa às instituições residenciais depois das duas guerras mundiais (Ibidem).

Na segunda metade do século XX, apareceram respostas mais amplas da sociedade para os problemas da escolarização das crianças com deficiência, no Brasil, foram criadas as primeiras APAEs, surgindo então as primeiras escolas especiais. Com a Lei 5692/71 (Brasil, 1971) foi consolidada a “integração escolar”, com a qual foram

instituídas as “classes especiais” dentro das escolas regulares, destinada às crianças com deficiência.

O princípio de normalização se originou nos países escandinavos, onde foram levantados questionamentos com relação aos serviços especializados, acreditavam na necessidade das pessoas com deficiência participarem de um estilo de vida o mais normal possível, dentro de suas sociedades, visando a igualdade de oportunidades.

As décadas de 1960 e 1970 foram muito importantes, pois foi fortalecido o conceito de integração, junto com os movimentos de direitos civis de minorias e grupos marginalizados, difundindo-se pelos Estados Unidos da América, Canadá e diversos países da Europa, influenciando os teóricos e profissionais no Brasil (Enumo, 2005). Estes movimentos sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação das minorias. Buscava-se então, que todas as crianças com deficiência tivessem direito ao acesso a educação comum.

Desta forma, segundo Mendes (2006), a década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das possibilidades educacionais das pessoas com deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças. Isso tudo, associado ao custo alarmante dos programas paralelos especializados que implicavam segregação, num contexto de crise econômica mundial, permitiu a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e pessoa com deficiências em direção à integração destes indivíduos nos serviços regulares da comunidade.

A prática das escolas especiais se justificava na medida em que considerava que as crianças com deficiência seriam melhores atendidas em suas necessidades educacionais em ambientes separados.

Nos anos 1980, foram vários os movimentos que buscavam as reformas na educação, muitos deles vindos dos Estados Unidos da América e repercutindo no Brasil. Mendes (Ibidem) coloca que a primeira onda de reforma desta década foi o “movimento pela excelência na escola”, identificando a escola como *locus* dos problemas educacionais. A segunda onda de reforma surgiu em parte, pela reação às restrições burocráticas impostas às escolas e teve três direções: mudanças na organização escolar,

melhoria do *status* da profissão docente e revisão dos sistemas de financiamento das escolas, este movimento ficou conhecido como “movimento da reestruturação escolar”.

Nas décadas de 1980 e 1990, houve modificações na forma de se compreender a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns e até os dias de hoje, a ideologia da inclusão se reforça cada vez mais, se difundindo em países que até então não pareciam dar destaque a este embate.

Os dois vocábulos - integração e inclusão - conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e têm por detrás posicionamentos divergentes para a consecução de suas metas. (Mantoan, 2000)

No modelo da integração, os alunos das classes e escolas especiais deveriam ser preparados para ingressar nas classes regulares, objetivando um ambiente escolar menos restritivo possível. A crítica a *integração* acontece devido esta preparação prévia dos alunos, já que o foco do problema se mantém no aluno, deixando implícita uma visão acrítica da escola, já que esta deveria educar apenas aqueles em condições de acompanhar as atividades cotidianas, não se atentando às necessidades individuais, apenas buscando manter uma sala homogênea, além disso, não se apontam mudanças necessárias nesta instituição de forma a garantir a aprendizagem de todas as crianças.

Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas através de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. O processo de integração se traduz por uma estrutura educacional intitulada sistema de cascata, que oferece ao aluno a oportunidade, em todas as etapas da integração, de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque a cascata prevê serviços segregados. (Ibidem)

De acordo com Enumo (2005) no final dos anos 1980, o termo *integração* perdeu força, sendo substituído pela idéia de *inclusão*, uma vez que o objetivo era incluir, sem distinção, todas as crianças, independente de suas habilidades.

A inclusão busca a transformação da escola, de forma a possibilitar o convívio entre crianças diferentes umas das outras. A inclusão total luta para a participação de todas as crianças com e sem deficiência, em tempo integral nas salas comuns de grupos com a mesma faixa etária. O movimento é contra qualquer forma de segregação dos estudantes, e deseja a eliminação dos serviços de apoio na educação especial, tradicionalmente utilizados (classe especial, escolas especiais e outros). Foi reconhecido, com a inclusão, que a escola estava acentuando desigualdades associadas

às diferenças, sendo necessário, então, uma reforma da estrutura educacional, de forma a oferecer um ensino de qualidade para todas as crianças, reformulando currículos, formas de avaliação, formação de professores e etc. Numa escola das diferenças, a aprendizagem deve ser baseada na cooperação entre toda a turma escolar, educando na e para a cidadania.

A meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (...) Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. (Mantoan, 2000)

Mantoan sintetiza a diferença entre integração e inclusão para alunos com deficiência:

A integração trazia consigo a idéia de que a pessoa com deficiência deveria se modificar de acordo com os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva, e conseqüentemente ser aceita. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social. (MANTOAN, 1997, p. 235)

Em resumo, a integração é uma inserção condicionada à capacidade do aluno de corresponder às exigências da escola. A inclusão implica na inserção de todos, incondicionalmente à escola comum, com ou sem o apoio do atendimento especializado.

A década de 1990 teve grandes marcos para as discussões sobre inclusão, se iniciou com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram educadores de diversos

países do mundo, sendo nessa ocasião aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em 1994, foi promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca, considerada como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil (MENDES, 2006). Nesta Declaração é estabelecido que as escolas regulares deveriam receber todas as crianças, independente de possuírem ou não deficiências. Os documentos elaborados com bases nestas conferências são de grande importância quando se pensa em inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, em seu primeiro artigo afirma que cada pessoa deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Assim, todas as crianças, independente de terem ou não alguma deficiência têm o direito a educação de qualidade. No Artigo 3 é estabelecido que a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Compreende-se assim que a inclusão deve ser feita com qualidade, não só matriculando alunos com deficiência, mas oferecendo a eles um ensino de qualidade, assim como para todas as outras crianças. O mesmo artigo alerta para a atenção especial que deve ser dada as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências, as medidas tomadas devem garantir a igualdade de acesso à educação as pessoas com deficiências, como parte integrante do sistema educativo. No Artigo 8, é ressaltado o papel da sociedade para garantir um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Fica evidente a importância do contato entre o que é produzido nas universidades e o que acontece no cotidiano das escolas.

A Declaração de Salamanca, 1994, teve como objetivo fornecer as diretrizes básicas para a reforma das políticas e sistemas educacionais, de acordo com o movimento da inclusão social. Ela foi considerada inovadora, pois proporcionou a oportunidade de colocar a educação especial dentro da estrutura da educação para todos, firmada em 1990. Foi apontado como princípio fundamental da escola inclusiva o de que todas as crianças devem aprender juntas, independente de suas diferenças. As

escolas inclusivas devem responder às diversas necessidades dos seus alunos, assegurando uma educação de qualidade para todos. A Declaração proclamou que:

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

A Declaração reforçou o papel das políticas públicas, conferindo ao governo a necessidade e a importância de se atribuir prioridade política e financeira ao aprimoramento dos sistemas educacionais, tornando-os aptos a incluir todas as crianças, independente de suas diferenças, adotando o princípio da educação inclusiva em forma de leis/políticas.

Nesta Declaração são realçados os comprovados benefícios a todas as crianças da pedagogia inclusiva, assumindo que as diferenças humanas são normais, portanto, a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças, no Artigo 4:

Escolas centradas na criança são a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

Dentro da educação, é importante o desenvolvimento de estratégias que possam promover a equalização de oportunidades, e para seu sucesso deve contar com o esforço de todos os profissionais da escola, e também com a parceria junto com a família.

Na Declaração de Salamanca, é apontada a necessidade da escola em responder às necessidades diversas de seus alunos, respeitando os ritmos de cada um, e assegurando a qualidade do ensino, cabe ressaltar o papel do currículo e dos métodos de avaliação que devem ser repensados. O currículo deve prover oportunidades apropriadas a crianças com habilidades e interesses diferentes e a avaliação deveria ser incorporada no processo educacional regular, de forma que o professor pudesse acompanhar todo o processo de aprendizagem, identificando as dificuldades e ajudando os alunos a superar.

É de grande destaque na Declaração a função do professor dentro da constituição de uma escola inclusiva, para tanto é fundamental a capacitação profissional, preparando-os desde os anos de graduação. Nela é escrito que o treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não-categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência. É importante também o papel das Universidades, no que diz respeito à pesquisa, avaliação, formação de professores e desenvolvimento de programas e materiais de aprendizagem, destacando a relação entre pesquisa e treinamento.

A Convenção da Guatemala (1999) foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 e afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. (BRASIL, 2008)

A importância da Convenção no entendimento e na defesa da inclusão está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como:

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (Mantovan, 2000, sp)

A Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) teve como propósito promover e assegurar o desfrute equitativo dos direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência. São princípios desta convenção:

- a. O respeito pela dignidade inerente, independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e autonomia individual;
- b. A não-discriminação;
- c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e. A igualdade de oportunidades;
- f. A acessibilidade;
- g. A igualdade entre o homem e a mulher; e
- h. O respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito a preservar sua identidade. (Artigo 3)

A educação, nesta perspectiva, deve assegurar a educação inclusiva em todos os níveis de ensino, garantindo aos educandos todo o apoio necessário e objetivando:

- a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b. O desenvolvimento máximo possível da personalidade e dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência, assim de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (Artigo 24)

Com relação às políticas públicas em Educação Especial no Brasil, destacam-se a Constituição Federal de 1988 e a Nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, na qual foi atribuído um capítulo somente para ela.

A Constituição Brasileira de 1988 assegurou para todas as crianças brasileiras o direito de ser, sendo diferentes nas escolas, instituindo como um dos princípios do ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I). Ao eleger como fundamento da nossa República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais [...] “a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV)”, ela se adiantou à Declaração de Salamanca. (Mantoan, 2006)

O Artigo 205, da Constituição Federal afirma que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No Artigo 208 é estabelecido o dever do Estado com a educação e garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Para Mantoan (2003), a nossa Constituição Federal de 1988, propõe avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, pois elege fundamentos como cidadania e dignidade do ser humano, ela também coloca a importância da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, desta forma a Constituição garante a educação para todos. No entanto, neste documento é admitido o atendimento educacional especializado fora da rede regular de ensino.

Na visão inclusiva de nossa Constituição, esse atendimento implica a ressignificação da Educação Especial, pois é um serviço que complementa, mas não substitui o que é ensinado em sala de aula a todos os alunos com e sem deficiência, garantindo a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns; ele deve estar disponível em todos os níveis de ensino (do básico ao superior), destinando-se à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para se relacionarem com o meio externo. (Mantoan, 2006).

Na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 fica estabelecido de acordo com o artigo 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 de 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. (grifo nosso)

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

O Artigo 59 estabelece que:

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 programa escolar para os superdotados

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

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

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

O Artigo 60 afirma que:

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.

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.

Antes de 1988, a Educação Especial era entendida como substituta das escolas comuns para crianças com deficiência. Em 1996, a LDBEN interpreta, equivocadamente, o que a Constituição de 1988 prescreve sobre o papel da Educação Especial, que passa a ser complementar à formação do aluno e não mais substitutiva. De fato, a LDBEN prescreve que “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.”

Este atendimento deve ser oferta obrigatória dos sistemas de ensino para todos os alunos com deficiência que optarem por frequentá-lo e não um serviço a ser oferecido só para os alunos que não conseguirem se integrar às turmas da escola comum. Confunde-se na LDBEN o atendimento especializado, que é inovação da Constituição, com o papel da Educação Especial entendida como substitutiva do ensino comum para alunos com deficiência. A LDBEN entende que o *preferencialmente* na escola comum tem a ver não com o lugar onde o atendimento especializado complementar é oferecido, mas com a capacidade do aluno com deficiência para ser incluído no ensino comum. LDBEN admite a substituição quando não for possível a sua integração na escola comum.

Mantoan coloca que a LDBEN de 1996 não contempla o direito de opção das pessoas com deficiência e de seus pais ou responsáveis, pois se limita a prever as situações em que se dará a educação especial:

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos

distorcem o sentido de inclusão escolar, reduzindo-o unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular (MANTOAN, 2003, p. 35)

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) entende o movimento mundial pela inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui, portanto, um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

O mesmo documento garante ainda que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. Desta forma, é apontada a importância de se repensar a organização das escolas garantindo as especificidades dos alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o atendimento educacional especializado fica responsável por organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse

atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Ele disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia acessiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008)

Capítulo 2: Pensando sobre a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares

Acredita-se ser importante, antes de iniciar a reflexão sobre o papel da escola e dos professores na educação inclusiva, pensar sobre paradigmas, é necessária uma mudança nos paradigmas vigentes na sociedade, para assim podermos pensar em novos modelos de educação.

Paradigma, do grego *parádeigma*, modelo, exemplo e na visão platônica é um modelo, é a representação de um padrão a ser seguido. É um pressuposto filosófico, um conhecimento que origina o estudo de um campo científico. Para Marcondes:

A noção de paradigma deve ser assim entendida como uma das versões da teoria platônica das Formas ou Idéias, e tem, portanto, um sentido ontológico forte, designando aquilo que é real, o ser enquanto causa, determinante do que existe no mundo concreto, dele derivado. Isso dá ao paradigma um caráter normativo, que será importante na acepção contemporânea (In. Brandão, 1999, p. 14)

Do ponto de vista filosófico, o paradigma foi associado ao fluxo de um pensamento, pois por meio de vários pensamentos sobre um mesmo assunto, se concluiu uma idéia, e com ela outras idéias até se chegar a uma conclusão.

Marcondes afirma que segundo uma acepção contemporânea a partir de Thomas Kuhn, paradigma:

de um lado indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas e etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento nessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (apud Marcondes In. Brandão, 1999, p. 15)

Podemos pensar em paradigmas como um conjunto de valores, crenças e idéias, partilhados por um grupo, e que norteiam nossas ações e pensamentos, além disso, eles estão sempre em movimento.

Em um determinado momento estes paradigmas não nos satisfazem mais, e não dão mais conta dos problemas que temos que solucionar, por isso entram em crise. Sendo esta crise, uma crise de concepção, de visão de mundo. Toda crise de paradigmas é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança (Mantoan, 2003).

A inclusão escolar implica uma mudança de perspectiva educacional que requer novos paradigmas:

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia.

Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam (MANTOAN, 2003, P. 15)

Pensar na educação do ponto de vista de um novo paradigma, a educação de qualidade, significa a busca, em parceria, da sociedade com as minorias excluídas, de forma a encontrar soluções que de fato consolidem a equiparação de oportunidades à todas as pessoas.

Pensar em inclusão escolar, significa repensar e modificar os paradigmas que tem predominado, atualmente, em nossa sociedade e no campo da educação. Para Ferreira (2007), a partir de uma nova visão paradigmática da educação, de escola, de currículo e de sujeito poderemos estabelecer um debate sobre a educação de qualidade nas escolas regulares.

Novamente, aqui somos tentados a pensar na questão dos padrões sociais e das dificuldades que a sociedade possui para alterar seus valores. As mudanças sociais são lentas e determinadas pelos grupos sociais mais fortes, fato esse que não ocorre com a população deficiente mental que não possui qualquer tipo de poder, ficando afastada de todos os processos decisórios, mesmo quando esses se referem a ela mesma. (Assumpção In Mantoan, 1997)

Preconceito e discriminação estão diretamente relacionados com os paradigmas sociais vigentes, Marques (In Mantoan, 1997) ressalta a questão do medo da diferença, como algo que nos ameaçasse, pois os valores que adquirimos durante a vida toda nos fazem desacreditar na viabilidade da inclusão das minorias.

O que o homem vê e teme é a sua própria fragilidade perante a vida, a sua própria finitude. O conflito originado do confronto do que ele é com o que ele pode vir a ser provoca no homem toda a repulsa em relação à diferença (...) O caminho para a minimização deste problema está no reconhecimento de que a diferença, por mais acentuada que seja, representa apenas um dado a mais no universo plural em que vivemos sem que isto signifique a perda do essencial da existência humana, a sua humanidade (Marques, In. Mantoan, 1997, p.19)

Na prática a inclusão ainda tem um longo caminho a ser trilhado, pois algumas escolas assumem o rótulo de escola inclusiva, recebendo alunos com necessidades educativas especiais, mas em seu cotidiano, não realizam as mudanças necessárias para atender as diferentes necessidades de seus alunos, respeitando suas particularidades. A escola, dentro das políticas inclusivas, passa a ser direito de acesso e permanência dos alunos, cabendo-lhe o oferecimento de um ensino de qualidade para todos.

O que vemos, hoje, ainda é a busca da padronização dentro das escolas; exige-se dos alunos que todos realizem as mesmas atividades, no mesmo tempo, com as mesmas facilidades e dificuldades, com os mesmos interesses, desta maneira cada aluno não é compreendido com ser único, possuidor de interesses particulares e de dificuldades inerentes a ele mesmo, como um indivíduo que possui o seu tempo para realizar suas tarefas, que tem mais facilidade em Matemática, mas demora mais tempo para escrever uma redação, que se envolve muito nas aulas de Geografia, mas se dispersa nas de Ciências, e exigir que todos sejam iguais e que se comportem da mesma forma aos mesmos estímulos significa impedir que cada um seja como é, significa negar a diversidade do ser humano.

O início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da "normalização" no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de "integração escolar", até que emergiu o discurso em defesa da "educação inclusiva", a partir de meados da década de 1990. Os trinta anos da política de "integração escolar" acabaram por fortalecer o processo de exclusão das crianças encaminhadas para as classes especiais.

São importantes as discussões com relação ao papel que as escolas regulares desempenham dentro das propostas de educação inclusiva, pois de nada adiantam políticas públicas educacionais que primem pela inclusão escolar se o cotidiano desta instituição não for repensado e reestruturado para receber as crianças oriundas das classes e escolas especiais.

O direito à educação escolar deve ser assegurado a todas as crianças: Nem mais nem menos, o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis. (Piaget apud ASSIS, Orly Z. Mantovani de e ASSIS, Múcio, 2004)

Mantoan (2003) estabelece que a escola tradicional resiste à inclusão, pois esta reflete a incapacidade desta instituição de atuar diante da complexidade e da diversidade dos seres humanos.

O professor Nilson José Machado em uma palestra no Seminário de Estudos em Epistemologia e Didática da Faculdade de Educação da USP, apresentou quatro desvios da idéia de pessoa, um deles é a mediocridade, que pode se manifestar no âmbito educacional como exemplificado pelo professor:

No terreno educacional, um exemplo de mediocridade pode ser caracterizado quando se analisa o papel desempenhado pelas disciplinas escolares na educação básica. Naturalmente as disciplinas constituem meios para o desenvolvimento de competências básicas na formação pessoal dos alunos; nenhuma matéria deveria ser um fim em si mesmo. Entretanto, é muito freqüente, quando analisamos os programas de tais disciplinas, a impressão de que os conteúdos disciplinares são apresentados como se fossem os objetivos do ensino, e não apenas, conscientes e críticas. Tal redução do ensino aos meios necessários para a sua realização constitui um exemplo notável da mediocrização do ensino. (MACHADO, 2008, sp)

Para Ferreira (2007) é fundamental que a escola fique mais atenta aos interesses, características, dificuldades e resistências apresentadas pelos alunos no dia-a-dia da instituição e no decorrer do processo de aprendizagem. Dessa forma, o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um.

A escola comum é o melhor ambiente para ensinarmos as crianças a conviverem com pessoas diferentes de si mesmas. Isso porque, desde pequenas, é importante que elas aprendam a respeitar opiniões diversas, a lidar com outras pessoas que podem agir de formas diferentes e que possuem facilidades e dificuldades distintas. Se isso não for trabalhado na escola, quando estes indivíduos que estão em formação desde cedo aprenderão sobre a diversidade do ser humano, e quando aprenderão sobre o respeito às diferenças? A escola é o espaço que possui o poder de modificar as relações humanas.

O reconhecimento da existência do outro não significa só reconhecer sua própria existência, mas é também o fundamento que permite o 'viver juntos'. Esta seria a função de um sistema educativo que reconhece a existência do outro, e não daquele que pretende estimular o sucesso como resposta ao interesse individual. (Stoltz In. ASSIS, Orly Z. Mantovani de e ASSIS, Múcio, 2006, p 304)

Para Emílio (2005) a educação que objetiva as transformações sociais somente poderá ocorrer em um contexto, no qual, os espaços de escuta e de decisões conjuntas sejam criados e possam sobreviver aos movimentos a eles contrários, a partir da revisão e reflexão constantes e do enfrentamento às dificuldades, inerentes ao convívio em sociedade.

No movimento pela inclusão escolar todas as pessoas pertencentes à equipe escolar devem estar envolvidas, participar deste novo cotidiano, pois todos os que convivem com crianças com deficiência tem a possibilidade de fazer a diferença, de contribuir no seu dia-a-dia, estimulando as relações sociais positivas e inclusivas dentro da escola.

A equipe de gestão, os professores, os funcionários, os alunos, os pais e a comunidade, todos juntos possuem mais força para fazer acontecer a inclusão, e devem lutar por aquilo que acreditam.

São muitos os autores que apontam a formação de professores como eixo para que as propostas de inclusão escolar realmente se consolidem, sendo a falta de capacitação profissional apontada como um dos aspectos mais dificultadores da inclusão escolar.

A inclusão faz parte desta nova realidade educacional, onde todos possuem o direito de uma educação de qualidade, cabe ao professor usar de todos os recursos e meios para ensinar seus alunos, possibilitando uma aprendizagem significativa, mas respeitando os limites e possibilidades de cada criança.

Se os professores são capazes de levar em conta, por princípio, que existem diferenças de compreensão entre os alunos, sem a preocupação primordial de saber e definir previamente o nível que este ou aquele alcançará em um dado domínio ou conteúdo acadêmico, a inclusão de deficientes mentais nas turmas regulares será um fato inquestionável, perfeitamente viável e possível dentro de um sistema escolar. (Mantoan, 1997, p.127)

O professor não deve, portanto, descrever das possibilidades de seus alunos e do conhecimento que cada um traz consigo mesmo.

A inclusão pode ser, então compreendida, como um desafio aos educadores:

Nós, professores temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais. (Mantoan, 2003, p. 52)

A qualidade da formação oferecida é outra questão que merece análise. Estudos têm mostrado que a formação do professor da educação básica, deixa muito a desejar no Brasil. O círculo vicioso ‘baixa remuneração – pouca qualificação’ estabelecido na área requer, para que seja superado, o investimento nos dois lados da equação. (Barreto, 1994)

Falar em formação dos professores é um tema delicado, devido a realidade na qual nos encontramos, no entanto, não podemos desconsiderá-lo, pois para o sucesso da inclusão escolar, precisamos, sim, de bons professores e com boa vontade para receber estas crianças que há tempos estavam marginalizadas do sistema educacional. Mantoan coloca um importante aspecto da formação de professores:

A formação de professores para a inclusão escolar de deficientes mentais não pode se restringir a fazê-los conscientes das potencialidades dos alunos, mas também de suas próprias condições para desenvolver o processo de ensino inclusivo. (1997, p. 123).

Não se pode negar a importância de cursos de capacitação profissional, para que possam ser oferecidas bases teóricas e práticas para que os profissionais da educação possam repensar suas práticas, no entanto Gomes e Rey (2007) apontam um outro aspecto fundamental que é o da vivência dos sentidos subjetivos destes profissionais frente ao processo de inclusão, pois enquanto os docentes não forem revistos como expressão de sentidos subjetivos individuais e sociais, como sujeitos construtores e singulares, dotados de crenças, desejos, frustrações e afetos, não poderão assumir o papel de educar todo e qualquer aluno, de modificar e redirecionar sua prática profissional para ações mais igualitárias, e a instituição escolar continuará reproduzindo o círculo cruel da diferenciação e exclusão dos alunos;

Não adiantam leis, políticas, decretos, congressos que lutem pela inclusão se dentro das escolas a realidade é maquiada, e as leis não são postas em prática e efetivadas por parte da equipe escolar. A inclusão dentro das escolas só será bem sucedida se o professor tiver isto como valor, se ele acreditar que o aluno pode e vai aprender, ele precisa estar aberto para a inclusão, deve se preocupar em rever suas práticas e fazer acontecer a inclusão dentro das escolas.

Padilha comenta sobre os vários sentimentos que podem ser sentidos pelos professores diante deste processo:

Sinto a angústia dos professores e professoras (angústia que também é a minha) que se vêem ora obrigados a realizar uma proeza pedagógica sem sequer saberem como; ora culpados por não estarem sendo solidários, caridosos, pacientes com aqueles que aprendem diferente, em tempos diferentes, de modos diferentes; ora se sentem incompetentes por não estarem conseguindo que todos os seus alunos aprendam o que o programaram para ser aprendido. Sentimos, todos nós, um misto de culpa, de, de medo... E temos, quase todos, um olhar ainda reduzido e ingênuo, aistórico muitas compaixão vezes, apolítico, tantas outras vezes, diante de situações tão complexas que afetam a vida de cada um e de todos aqui e em todos os lugares deste planeta (In. Góes e Laplane, 2004, p. 110)

Ferreira (2007) apontou que em sua pesquisa pode perceber a relação entre o sucesso ou insucesso da aprendizagem da criança com deficiência e a intervenção pedagógica e o perfil do professor que com ela atua.

Alguns professores criam dentro das salas de aula ambientes segregados, deixando alunos com deficiência “largados” no fundo da sala ou realizando atividades diversas com um acompanhante, desta forma, duas realidades diferentes emergem dentro da sala. Para Gomes e Rey (2007), alguns professores afirmam “dar liberdade” ao aluno com deficiência, no entanto isto se traduz muito mais como um descaso e descomprometimento, do que por respeito às limitações do aluno.

Mantoan (2003) critica a postura de algumas escolas/professores de colocar uma acompanhante para cada criança com deficiência:

Logo, tratamos de encontrar meios para facilitar a introdução de uma inovação, fazendo o mesmo que se fazia antes, mas sob uma outra designação ou em um local diferente, como é o caso de se incluir crianças nas salas de aula comuns, mas com todo o staff do ensino especial por detrás, para que não seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular. Válvulas de escape, como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados, etc., continuam sendo modos de discriminar alunos que não damos conta de ensinar e de nos escondermos de nossas próprias incompetências (p. 47).

As tendências educacionais no Brasil nas últimas décadas mostram a influência do construtivismo de Piaget, segundo o qual o sujeito aprende por sua ação e participação ativa e voluntária no processo de aprendizagem, devendo a educação formar indivíduos autônomos e críticos. Esta nova forma de se enxergar o aluno e o processo de construção do conhecimento possibilitou mudanças na dinâmica da sala de aula, e é neste contexto que devemos pensar a inclusão escolar, em uma nova realidade cotidiana dentro das salas de aula.

O direito de todos saberem tudo e o dever de a escola ensinar tudo o que deve, a todos, significa encontrar formas, maneiras, estratégias para que esse direito seja exercido de fato. Estas formas não estão prescritas e nem poderiam estar, porque não são únicas, não são unilaterais, não são iguais para todos, em todos os lugares (Padilha In. Góes e Laplane, 2004, p. 96).

Nos novos paradigmas para a educação, o professor não é mais um transmissor de conhecimentos, o ensino não é mais de cima para baixo, como afirma Mantoan (2003) é necessário que se abandone o ensino transmissivo e se adote uma pedagogia ativa, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária e hierárquica do saber.

Mazzotta (1981, p.2) faz uma importante colocação sobre as diferenças individuais e as formas como elas se apresentam em nossas vidas: “As diferenças individuais tendem a se acentuar ou não em função das exigências naturais e sociais no meio, do grau de tolerância, compreensão ou aceitação da sociedade com as diferenças existentes entre seus membros”. Assim, uma pessoa que tem dificuldade para desenhar, por exemplo, pode optar por não desenhar, e desviar de atividades que exijam esta habilidade, de forma que esta será uma dificuldade que ficará camuflada se assim quiser a pessoa que a possui, no entanto, outras dificuldades não têm como serem escondidas e delas dependem competências muito valorizadas em nossa sociedade, aqui pode surgir o estranhamento e o preconceito de pessoas que não possuem estas dificuldades, cabem

então os princípios citados por Mazzotta de tolerância e compreensão. Sanfelice (1989, p. 33) completa: “Não é possível no princípio de pedagogia formal, tratar igualmente toda a multiplicidade de substantivas diferenças que as distintas clientelas incorporam por razões históricas, culturais, sociais ou mesmo físico-mentais.”

Mantoan acrescenta confrontando-se com os autores citados alertando que não é o ensino diferenciado que garante a inclusão. No ensino inclusivo:

a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor ao ensinar (...) buscar esta igualdade como produto final da aprendizagem é fazer educação compensatória, em que se acredita na superioridade de alguns, inclusive a do professor, e na inferioridade de outros, que são menos dotados, menos informados e esclarecidos, desde o início do processo de aprendizagem curricular (ibidem, p. 72)

O princípio da tolerância é criticado por Mantoan (2003), pois apesar de ser um sentimento aparentemente generoso, ele marca certa superioridade de quem tolera. Para a autora:

A ética em sua dimensão crítica e transformadora, é que referenda nossa luta pela inclusão escolar. A posição é oposta à conservadora, porque entende que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo, infinitamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, em não apenas respeitada e tolerada. (p.31)

Capítulo 3: Dificuldades e desafios da inclusão escolar na prática

Neste capítulo serão feitas algumas reflexões no que diz respeito às possibilidades e dificuldades da inclusão escolar na prática. Acredita-se na viabilidade deste processo, não só devido aos estudos feitos para a realização deste trabalho, mas pela vivência durante a realização de estágios com experiências bem sucedidas de inclusão, apesar de um longo caminho a ser percorrido nas escolas brasileiras. Deve-se batalhar pela inclusão das crianças com deficiência, não se busca desta forma esconder ou passar por cima das dificuldades, pois acredita-se que não é um caminho fácil, no entanto, os debates sobre o assunto são fundamentais para que possamos percorrer este caminho da melhor forma possível.

Schaller (2002, apud Emílio, 2005) afirma que a partir dos debates podemos criar condições que permitam o acesso à cidadania e à construção da vida de cada pessoa, com sua particularidade e pelo reconhecimento do sujeito como tendo direito ao respeito e à dignidade e ao desejo de influenciar as condições sociais.

Neste trabalho se pretende apresentar agora os aspectos mais apontados durante a revisão bibliográfica como dificultadores da inclusão escolar. A formação de professores e a capacitação profissional são os mais citados, no entanto já foram discutidos no capítulo anterior, serão apontados, portanto, outros questionamentos.

Na pesquisa de Tessaro, Waricoda e Bolonheis (2005) foram constatados como sendo as principais barreiras para a inclusão escolar a discriminação social, em seguida o despreparo profissional e em terceiro lugar a falta de estrutura das escolas.

A não aceitação do diferente é um aspecto que dificulta muito a inclusão escolar, pois a forma de se olhar para o outro pode gerar preconceito e discriminação. Falta a compreensão de que o outro é sempre diferente. Para Tessaro, Waricoda e Bolonheis (ibidem) as pessoas que não possuem necessidades educativas especiais precisam aceitar, conviver, interagir e acreditar que as pessoas com deficiência possuem não só limites, mas potencialidades.

Machado (2008) coloca a unidimensionalidade como um desvio da idéia de pessoa, “trata-se de uma caracterização simplificada da riqueza e da complexidade do feixe de papéis que toda pessoa, invariavelmente representa, que é reduzida a uma única qualidade, ou dimensão”, quando alguém se refere a um aluno ou pessoa com deficiência como “o deficiente” ele está reduzindo este indivíduo a só uma de suas

características, surgindo desta idéia da unidimensionalidade das pessoas o preconceito e a violência.

Ferreira (2007) afirma que para o ser humano, encarar a deficiência frente a frente, por não fazer, necessariamente, parte do cotidiano da grande maioria das pessoas, não é incorporada a ele espontaneamente, nem vista de forma natural, causando incomodo e mobilizando questões internas.

O que se pode afirmar é que, por detrás de cada manifestação de aceitação ou de rejeição da diferença de outrem, subjazem determinadas concepções de mundo, de sociedade e de homem, as quais caracterizam, muitas das vezes, o discurso hegemônico de uma sociedade, num determinado momento de sua história (Marques, 2001, p. 50).

Os alunos que estudam na mesma sala das crianças com deficiência precisam ser ensinados a olhar de forma diferente para o colega, a criança não possui preconceito, mas o constrói de acordo com a influência dos adultos, sejam eles pais ou professores. É papel dos educadores formarem valores de cooperação e respeito desde cedo nos seus alunos, a aceitação das crianças é um aspecto relevante para o sucesso da inclusão.

Góes e Laplane (2004) afirmam que o discurso da inclusão escolar se choca com a realidade educacional brasileira e apontam alguns desafios como a organização da sociedade, os valores que prevalecem, prioridades das políticas públicas, formação docente, infra-estrutura, problemas vinculados às especificidades das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos com deficiência.

Mendes (2006) foca sua crítica não só com relação à dificuldade de acesso à educação no Brasil, mas com o ensino inapropriado que algumas crianças tem tido, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. A autora coloca também o descaso do poder público e a tendência de privatização. São apontadas também a falta de materiais acessíveis, falta de tempo e as classes muito numerosas da rede pública.

Algumas escolas e professores afirmam estar realizando uma proposta de educação inclusiva, mas por vezes, isto está sendo feito de forma inadequada, e posturas que mais segregam do que integram estão sendo chamadas de inclusão. Um exemplo disso é quando uma criança com deficiências passa todo o tempo na escola junto com uma pessoa acompanhante que fica do seu lado, realizando tarefas diversas, esta criança tem poucas chances de se relacionar com as outras crianças e participar do cotidiano da

turma, o que acontece é o seu isolamento dentro de um ambiente que não se preparou para recebê-la.

Cabe ressaltar a importância do constante diálogo entre as universidades e as escolas, pois assim as pesquisas podem ser divulgadas aos professores, e se estabelece uma troca de visões que só tem a acrescentar e favorecer a inclusão escolar, contribuindo assim, na superação destes aspectos que foram colocados como dificultadores.

As pesquisas confirmam que a inclusão escolar, se feita de forma responsável, trás benefícios tanto para as crianças com deficiência como para aqueles que não as possuem, mas tem a possibilidade de conviver na mesma sala ou escola que estas crianças, pois aprenderão, desde cedo, a conviver com as diferenças. Mendes apresenta outros benefícios:

Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações. (2006, sem pagina)

A inclusão escolar terá sucesso se ações coletivas forem realizadas, englobando aspectos políticos e educacionais. São necessárias atitudes pontuais no que diz respeito às políticas públicas, mas também são fundamentais revisões na prática educativa, por parte das escolas e professores, somado a isso é importante a troca entre universidades e escolas, como já foi dito, e a participação ativa da comunidade.

Mantoan (2006) sintetiza as dificuldades e desafios da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns: escolas que carecem de possibilidades de acesso físico para alunos com deficiências motoras; salas de aula superlotadas; falta de recursos especializados para atender às necessidades de alunos com deficiências visuais; necessidade de se dominar LIBRAS e de intérpretes para os alunos surdos; ausência ou distanciamento de serviços de apoio educacional ao aluno e professor; resistência de professores, que alegam falta de preparo para atender aos alunos com deficiência, nas salas de aulas comuns; resistência dos pais de alunos com e sem deficiência, entre outros. No entanto, a autora afirma que estes motivos escondem outros, mais complexos, como a resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações,

dada a rotina e a burocracia nelas instaladas, que enrijecem suas estruturas, arraigadas às tradições e à gestão de seus serviços.

A autora aponta outros entraves como a meritocracia, o preconceito e os territórios corporativos dos profissionais ligados à Educação Especial. Para ela, com a meritocracia os professores acabam por valorizar alunos que correspondem a um modelo idealizado artificialmente e desconsidera os que não conseguem corresponder a ele. O preconceito se torna um entrave, pois justifica práticas de distanciamento de algumas pessoas, devido às suas características pessoais. A questão dos territórios corporativos acontece devido aos profissionais da Educação Especial lutarem para conservar seus privilégios, identidades corporativas e o reconhecimento social, que adquiriram em todos esses anos. Não admitem que sua formação se descaracterize, suas práticas sejam abaladas pela inclusão, temendo perder seus espaços, duramente conquistados, de uma hora para outra.

A inclusão escolar impõe a abertura de novas frentes de trabalho especializado, mas só conseguem percebê-las e encontrá-las os que conseguem se desvencilhar das amarras do passado e vislumbrar o futuro, como tempo de novos desafios, conquistas, mudanças de toda ordem. Ao conservadorismo dessas instituições precisamos responder com novas propostas, que demonstram nossa capacidade de nos mobilizarmos para pôr fim ao protecionismo, ao paternalismo e a todos os argumentos que pretendem justificar a nossa incapacidade de fazer jus ao que todo e qualquer aluno merece: uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender, na convivência com as diferenças e que valoriza o que consegue entender do mundo e de si mesmo (Mantoan, 2006)

Capítulo 4: Escola da Ponte

"A utopia é realizável"

José Pacheco

Durante a elaboração deste trabalho, foi realizada uma visita à Escola da Ponte/Vila das Aves, Portugal, que contribuiu para a reflexão sobre a inclusão escolar e novos modelos educacionais.

Estar na Ponte é sentir exatamente o que Rubem Alves descreveu como conhecer “a escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”. É ver nossos sonhos, desejos e discursos traduzidos em práticas, práticas que foram incorporados por todos que fazem parte da equipe da Ponte, desde pais, gestores, professores, funcionários e principalmente, as crianças.

Na entrada da escola já é transmitida uma sensação de tranquilidade, de alegria, aonde o prazer de ir à escola, não somente acontece na hora do recreio.

Na Escola da Ponte não existe um sinal que demarca o tempo de cada atividade, a hora do recreio, todos sabem quando retornar ao trabalho, quando é a hora de entrar e de sair, logo pela manhã, as crianças vão chegando, ficam brincando e quando percebem que já está na hora de iniciarem suas atividades começam a entrar e chamam os colegas, que ainda não perceberam que já está na hora!

As crianças, ao notarem a presença de uma visita, logo se aproximam, querem conversar, e se entusiasmam ainda mais quando questionados sobre a sua escola, ao conversar com um garoto, ele pergunta: “Você sabia que minha escola é conhecida em vários países?”; eles adoram explicar todos os detalhes, contar sobre suas rotinas e planos de trabalho, não é a toa que são eles mesmos os responsáveis por apresentarem a escola às visitas.

Na entrada da escola existe um mural e nele estão afixados os direitos e os deveres das visitas, são eles:

Direitos:

- Todos os visitantes têm o direito de ser bem recebidos na nossa Escola;
- Todos os visitantes têm o direito de conhecer os espaços da nossa Escola;

- Todos os visitantes têm o direito de ser guiados por uma parceria de alunos;
- Todos os visitantes têm o direito de consultar apenas o que se encontra nos murais;
- Todos os visitantes têm o direito de assistir à Assembléia de escola, sempre que esta se realize;
- Todos os visitantes têm o direito de permanecer nos espaços onde os alunos se encontram a trabalhar, sem perturbar o trabalho;
- Todos os visitantes têm o direito de, no final do dia de trabalho, ver as suas dúvidas esclarecidas por um orientador que se disponibilize.

Deveres

- Todos os visitantes têm o dever de desligar o celular;
- Todos os visitantes têm o dever de só registar imagens sob forma de fotografia panorâmica sem flash;
- Todos os visitantes têm o dever de fazer o máximo de silêncio possível, em cada espaço;
- Todos os visitantes têm o dever de cumprir as indicações dadas pelos guias.

Duas crianças acompanham as visitas durante o primeiro dia, passam por todos os ambientes educativos, explicam a rotina, a forma de trabalhar, a avaliação, os materiais usados, e se colocam a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas, a clareza e a inteligência de suas explicações é incrível.

Abaixo estão relatados alguns mais relevantes para este trabalho com relação à escola.

1. Um pouco mais sobre a escola

A Escola da Ponte está localizada em Vila das Aves, 30 km da Cidade do Porto, Portugal. É uma instituição pública, ligada ao Ministério da Educação, construída em 1932. Atende por volta de 200 alunos no que corresponderia ao Ensino Fundamental I e II do Brasil. A equipe é composta por 38 orientadores educativos.

Em 1976, o projeto político pedagógico da escola foi totalmente reformulado, originando o “Fazer a Ponte”, projeto que deu visibilidade a escola que hoje é referência internacional em educação escolar.

Em entrevista concedida à Folha, em 2006, José Pacheco, mentor do novo modelo da escola, afirmou que a escola foi construída em um período difícil, porque havia uma reação a tudo que fosse de esquerda, a tudo que fosse novo. Porque tinham muita coisa contra, eles decidiram trabalhar juntos, cooperativamente. Então fizeram uma ruptura total de paradigmas. Nunca mais o professor sozinho. O professor sozinho, isolado, é muito frágil. Mas quando está junto com outros, não.

Em uma outra entrevista concedida ao Itaú Cultural em fevereiro de 2005, José Pacheco colocou como sendo aspectos motivadores da mudança da organização da Escola da Ponte o isolamento da escola frente a comunidade, o isolamento dos professores dentro da escola, manifestações de exclusão escolar e social, indisciplina, ausência de um verdadeiro projeto e de reflexão crítica sobre as práticas.

(Entrevista disponível no site do Itaú Cultural)

Recentemente, a Escola da Ponte assinou um contrato de autonomia com o Ministério da Educação, o que deu à Ponte a possibilidade de selecionar os professores que nela trabalham por meio de um concurso específico para a escola.

Como foi dito por Rubem Alves, gente de boa memória jamais entenderia a Ponte, já que:

Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram. (Alves, 2001, p. 51)

2. Organização pedagógica da escola

Na Escola da Ponte as turmas funcionam através de três grandes núcleos, a iniciação, a consolidação e o aprofundamento, o que corresponderia no Brasil começar no 1º ano e terminar o 9º ano. A mudança de nível acontece depois que o aluno alcança os objetivos e estudos necessários dentro do seu núcleo.

O mais interessante é que um núcleo não corresponde a uma turma de trabalho imposta pela escola e sim a um grupo de crianças, que podem se agrupar de acordo com seus vínculos afetivos e não por idades.

No início do ano, dentro de cada núcleo, as crianças se organizam em pequenos grupos de 3 ou 4 crianças. As crianças passarão o ano todo trabalhando junto com seus colegas do grupo, o que não significa que eles estarão sempre fazendo os mesmo estudos, mas sim que eles se ajudarão, que irão trocar experiências e buscar ajudar o

outro no seu estudo, isto não soa estranho quando sabemos que os pilares da escola são solidariedade, responsabilidade e autonomia, e isto é percebido desde as pequenas ações cotidianas.

As crianças não são educadas somente para, mas também na cidadania, na autonomia, na solidariedade, na responsabilidade, todos os valores são vivenciados no dia-a-dia.

Estes pequenos grupos são unidos com outros pequenos grupos, formando “turmas” (em torno de 20 alunos), isto só acontece para que as crianças possam ser dispostas nos espaços, uma vez que não existe uma sala em que todos caberiam. Por exemplo, dentro da iniciação existem quatro grandes grupos, e dentro de cada um deles, existem vários pequenos grupos.

Um aspecto fundamental da escola é que os grupos não ficam apenas em uma sala, e nem sempre com o mesmo orientador educativo, na Escola da Ponte, todos os alunos são alunos de todos os orientadores educativos, todos se respeitam e se conhecem por nome.

Em cada sala costumam ficar três orientadores educativos, nunca eles estão sozinhos. As crianças irão mudar de salas, conforme um horário pré-estabelecido, de maneira a ter contato com os diversos orientadores educativos.

No Projeto “Fazer a Ponte”, é definido, na quarta parte, “sobre os orientadores educativos”, a função destes, que não deve mais ser compreendida como um profissional enredado numa lógica instrutiva centrada em práticas tradicionais de ensino, que dirige o acesso dos alunos a um conhecimento codificado e predeterminado. Ele é, segundo o artigo 28:

Um promotor de educação, na medida em que é chamado a participar na concretização do Projeto Educativo da Escola, a co-orientar o percurso educativo de cada aluno e a apoiar os seus processos de aprendizagem.

Na última parte do “Projeto Fazer a Ponte”, ‘sobre a organização da escola’, foi definido o perfil do orientador educativo:

1) Relativamente à escola e ao projeto

- a) Cumpre com pontualidade as suas tarefas, não fazendo esperar os outros.
- b) É assíduo e, se obrigado a faltar, procura alertar previamente a Escola para a sua ausência.
- c) Revela motivação e disponibilidade para trabalhar na Escola.
- d) Contribui, ativa e construtivamente, para a resolução de conflitos.

- e) Contribui ativa e construtivamente para a tomada de decisões
- f) Toma iniciativas adequadas às situações.
- g) Alia, no desempenho das suas tarefas, a criatividade à complexidade, originalidade e coerência.
- h) Apresenta propostas, busca consensos, critica construtivamente.
- i) Produz ou propõe inovações.
- j) Procura harmonizar os interesses da Escola e do Projeto com os seus interesses individuais.
- k) Age de uma forma autônoma, responsável e solidária.
- l) Procura fundar no Projeto os juízos e opiniões que emite.
- m) Domina os princípios e utiliza corretamente a metodologia de Trabalho de Projeto.
- n) Assume as suas falhas, evitando imputar aos outros ou ao coletivo as suas próprias incapacidades.
- o) Procura dar o exemplo de uma correta e ponderada utilização dos recursos disponíveis.

II) Relativamente aos colegas

- a) Está atento às necessidades dos colegas e presta-lhes ajuda, quando oportuno.
- b) Pede ajuda aos colegas quando tem dúvidas sobre como agir.
- c) Permite que os colegas o(a) ajudem quando precisa.
- d) Mantém com os colegas uma relação atenciosa, crítica e fraterna.
- e) Reconhece e aceita criticamente diferentes pontos de vista, procurando ter sempre o Projeto como referência inspiradora.
- f) Procura articular a sua ação com os demais colegas.
- g) Apóia ativamente os colegas na resolução de conflitos.

III) Relativamente aos alunos

- a) Mantém com os alunos uma relação carinhosa.
- b) Procura ajudar os alunos a conhecer e a cumprir as regras da Escola.
- c) Procura ser firme com os alunos, sem cair no autoritarismo.
- d) Procura tomar atitudes em sintonia com o coletivo.
- e) Procura acompanhar de muito perto e orientar o percurso educativo dos seus tutorados.

Entre os orientadores educativos existe muita cooperação, e durante uma explicação para um aluno com dúvida, por exemplo, eles se ajudam, um completa o outro, não existe uma relação de competição e sim de solidariedade.

Todas as quartas-feiras, a equipe pedagógica se reúne no período da tarde, estas reuniões podem ser de Núcleo (Iniciação, Consolidação e Aprofundamento), de Dimensão (Lógico-Matemática; Naturalista; Lingüística; Identitária; Artística) e de Conselho de Projeto. Geralmente, toda semana existe uma reunião geral e uma de núcleo ou dimensão. Quando estes momentos não são suficientes, os educadores se reúnem em outros momentos.

Na Ponte, cada orientador educativo tem a cada quinze dias o tempo para auto-formação, neste dia, ele fica livre para fazer o que quiser para a sua formação, seja um curso, uma palestra, ir a uma biblioteca, ou outras coisas que considere importante.

Uma orientadora educativa afirmou que além deles trocarem de sala de acordo com as eventuais necessidades que surgem no dia-a-dia, algumas vezes, os orientadores educativos vão a outras salas para ver as diferentes formas dos colegas trabalharem, pois ela acredita que eles devem estar sempre trocando experiências e abertos a aprender com os demais, nunca estagnar.

2.1 Recursos pedagógicos

Na Escola da Ponte, o currículo é compreendido como uma série de atitudes e competências que ao longo dos seus percursos escolares e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver.

Cada criança escolhe no início do ano seu professor-tutor, ele será responsável por esta criança perante sua família, e junto com o tutor, a criança elaborará seu Plano Quinzenal.

Cada criança possui seu plano quinzenal individual, nele são listados os conteúdos a serem estudados neste período. Todos os dias, as crianças elaboram seu plano diário, ele é feito em função do plano quinzenal da criança, e organiza as atividades que a criança irá desenvolver naquele dia. No final do período, o aluno faz a auto-avaliação do seu plano do dia.

O plano da quinzena contém os seguintes tópicos para que os alunos façam a auto-avaliação:

- Pontualidade e assiduidade
- Ajudei e aceitei ajuda
- Não desisti frente as dificuldades
- Tive concentração
- Realizei minha tarefas/solicitei ajuda
- Fui criativo e original
- Participei ativamente das atividades
- Planifiquei o trabalho a partir das decisões do grupo
- Avaliei e procurei melhor meu trabalho
- Cumpri direitos e deveres
- Evitei e ajudei a resolver conflitos
- Reconheci problemas e consegui resolvê-los
- Pesquisei e selecionei as informações mais importantes
- Analisei e resumi as informações
- Comuniquei idéias e conhecimentos
- Utilizei corretamente as técnicas da informação e comunicação
- Respeitei as decisões tomadas em grupo
- De que forma desenvolvi estas atitudes e competências/ ainda não desenvolvi porque...

Nas salas, estão afixados nos murais listas com os conteúdos obrigatórios de todas as disciplinas, o que muda é a forma como eles serão estudados, cada aluno escolhe, dentro do possível, a ordem e o modo como irá trabalhar.

A escola possui muitos livros e são eles a principal ferramenta de trabalho das crianças. Portanto, ao realizar um estudo, a criança vai atrás de ferramentas para realizar suas tarefas, e para isto conta com o apoio dos colegas do grupo, quando o aluno pensa que esgotou todos os instrumentos que tem a seu dispor para estudar determinado assunto, e mesmo assim não conseguiu compreender determinado aspecto, ele recorre ao professor.

Nas salas, não há barulho, apenas uma música suave de fundo, não há indisciplina, bagunça, desrespeito, cada um trabalha com seu grupo com tranquilidade e produtividade. Quando alguém, seja adulto ou criança, quer falar com o grupo, esta pessoa levanta a mão, sem falar nada, e todos se voltam para ela, ninguém fala ao mesmo tempo, e nem é preciso chamar atenção das crianças, para obter silêncio.

Nos murais estão afixados alguns dispositivos de trabalho, como o “Eu Posso ajudar em...”, “Eu preciso de ajuda”, “Eu já sei”, “Acho bom”, “Acho mal”. Estes recursos reforçam ainda mais o ideal de cooperação da escola e da interação entre as crianças. Os próprios alunos preenchem estas fichas indicando conteúdos que estão com dificuldade ou com facilidade, ou colocando pontos do que gostam e do que não gostam, na escola, ou no relacionamento com amigos, professores e etc.

Em cada espaço educativo existe a chamada “caixinha de segredo” nela as crianças desabafam e contam coisas que estavam envergonhados de falar pessoalmente.

O ritmo e os interesses das crianças são respeitados, no entanto, elas compreendem que sempre terão os conteúdos que gostam mais e os que gostam menos, mas que todos são importantes.

A avaliação na Ponte é feita de diversas formas, tem a observação dos valores e atitudes que a criança tem mostrado, o que é percebido cotidianamente, tem a avaliação nos momentos de assembléia, debates, apresentações de trabalho. Além disso, o aluno quando considera que está dominando determinado ponto do programa, ele escreve seu nome e o conteúdo no dispositivo “Eu já sei”, desta forma, um professor irá agendar uma avaliação individual com este aluno, que pode ser oral, escrita, depende do objetivo em questão. Em resumo, a avaliação é tida como um processo contínuo.

A assembléia acontece semanalmente, reunindo alunos, professores e os pais, caso estejam interessados. Neste momento são debatidos problemas da escola, de forma

democrática e visando o bem comum. Alguns alunos são nomeados para fazerem parte da Comissão de Ajuda, eles são responsáveis para resolver problemas mais graves colocados na Assembléia, as decisões deste grupo serão baseadas nos Direitos e Deveres estabelecidos por todos os alunos no início do ano.

As responsabilidades com a escola foram divididas em grupos, cada grupo contém crianças dos três núcleos e um orientador educativo responsável, eles se reúnem periodicamente para avaliarem e tomarem decisões com relação a sua responsabilidade.

São elas:

- Assembléia e Comissão de Ajuda
- Correio e Visitas
- Terrário e jardim
- 3R's e Clube dos Limpinho
- Recreio bom e jogos de mesa
- Computadores e músicas
- Datas e eventos
- Murais, mapas de presença e aniversários
- Grupo eco-escola
- Arrumação e material comum
- Jornal
- Biblioteca
- Refeitório
- Bar

As crianças se sentem parte da escola, se sentem responsáveis pelo bom funcionamento da mesma, elas participam da criação de regras, as decisões são todas coletivas, desta forma, a escola se mantém sempre organizada, e quando isto não ocorre, as próprias crianças tratam se resolver.

O sentimento profundamente arraigado no indivíduo de pertença a uma comunidade e a consciência que dele decorre dos direitos e deveres que nos ligam aos outros não se aprendem nas cartilhas ou nos manuais de civismo, mas na experiência cotidiana de relacionamento e colaboração com os que estão mais próximos de nós. O civismo não se ensina e não se aprende – simplesmente (como diria o publicitário Fernando Pessoa) ‘estranha-se’, isto é, organiza-se e pratica-se no dia-a-dia, de uma forma permanente, consistente e coerente. E é da prática do civismo que resultam a aprendizagem e a consciência da cidadania. (Santos In. Alves, 2001, p. 15)

A escola possui um jornal mensal, nele são publicadas todas as notícias relacionadas com temas de interesse sugeridos e desenvolvidos pelos alunos, são divulgados, também, desenhos e trabalhos das crianças. Além de motivar a leitura e a escrita, o jornal se tornou um canal de comunicação entre a escola e a comunidade.

3. A inclusão escolar na Escola da Ponte

A Escola da Ponte é procurada por muitas famílias que possuem crianças com deficiências ou outras necessidades educativas especiais, mesmo que estas não residam próximas à Ponte, mas pelas famílias confiarem no projeto pedagógico da escola, além do que, muitas vezes eles foram rejeitados em outras escolas.

Basta estar há pouco tempo na Ponte para perceber que lá todos os alunos são especiais, todos sentem que estão incluídos e que receberão da escola o tipo de apoio que for preciso, as adaptações curriculares são feitas para todos os alunos.

Na segunda Parte do Projeto “Fazer a Ponte” é estabelecido que como cada ser humano é único, a experiência de escolarização de cada aluno também é única, portanto as necessidades individuais de cada aluno devem ser atendidas singularmente, já que as estas características implicam em formas próprias de apreensão da realidade. No Artigo 10:

Prestar atenção ao aluno tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único e irrepetível, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interação com os outros - são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem.

Ao entrar em um espaço educativo, é possível perceber que todos estão reunidos em grupos, cada um está trabalhando diferentes conteúdos, e estas diferenças são naturais, afinal, o ritmo e os interesses de cada um é valorizado. Não é imposto na Ponte que todos façam a mesma coisa, ao mesmo tempo e alcancem os mesmos resultados.

Pacheco afirma que há 25 anos, a educação das crianças ditas com necessidades educativas especiais constituía mais um problema dentro do problema. A colocação de crianças com necessidades específicas junto dos ditos normais não era medida suficiente para se fazer o que recentemente se designa por inclusão. A inclusão não se processaria em abstrato, mas passaria por uma gestão diferente de um mesmo currículo, para que os alunos não interiorizassem incapacidades, para que não se vissem cada vez mais negativamente como alunos e depois como pessoas. Frequentemente, sob o rótulo e o estigma da diferença, priva-se a “criança diferente” (ainda que inconscientemente) de experiências que lhe permitiriam ganhar consciência de si como ser social como os outros. (Alves, 2001)

Os planos quinzenais das crianças com deficiência são adaptados de acordo com as suas necessidades e com o trabalho que está sendo desenvolvido com esta criança. Cada avanço da criança já é considerado um ganho pelos professores.

Em cada núcleo existe um professor de Educação Especial, no entanto, ele não fica o tempo todo apenas com as crianças que tem deficiência, mas ele é como os outros orientadores educativos que orientam todos os alunos. O especialista em educação especial, quando necessário, orienta os outros orientadores educativos em como trabalhar com determinadas crianças, e ele é quem faz os relatórios de desenvolvimento das crianças com deficiência.

É muito interessante a forma como as crianças sem deficiência se colocam com as que as possuem, pois elas realmente cooperam, ajudam desde a descer as escadas, arrumar os materiais até nos momentos de aprendizagem. Os colegas conversam com o aluno com deficiência quando ele não consegue se concentrar ou não está tendo um comportamento legal, sempre estas intervenções são feitas com muito respeito e amizade.

Nas horas do lanche e do almoço, todas as crianças brincam juntas, não há sinais de nenhum tipo de discriminação.

Durante um debate que envolvia todos os alunos da escola, um garoto autista fica nervoso e começa a gritar, então os orientadores educativos intervem conversam com ele, saem um pouco da sala, e este auxílio à criança não é só feito pelo orientador educativo especialista em educação especial, mas por todos, porque todos os orientadores educativos se sentem responsáveis por todos os alunos.

Na Escola da Ponte, todos os alunos têm seus ritmos, dificuldades e facilidades respeitados, portanto, os objetivos que se colocam para cada um é sempre diferente dos demais. Um professora afirmou que ainda não está preocupada com a alfabetização de um garoto da iniciação que possui Síndrome de Down, que a princípio existem outros objetivos como desenvolver a motricidade e a oralidade associada a imagem; uma outra garota do mesmo núcleo e que também possui a síndrome, já está treinando a escrita.

Na Escola da Ponte a inclusão escolar é algo natural, afinal todas as crianças são respeitadas na suas singularidades, cada um tem todo o apoio, tempo e instrumentos necessários para aprender, no entanto, se a escola alcançou hoje este grau de satisfação com o modelo desenvolvido, é porque foi fruto de reflexões, discussões, desejo de mudar, de nem sempre aceitar as coisas como são, e mais do que tudo, todos lutando por um mesmo objetivo.

Capítulo 5: Coleta e análise dos dados

5.1. Questionários respondidos por professores que estão realizando o curso do PROEPRE – Ensino Fundamental

Os questionários que foram entregues ao grupo de professores que realizam o curso EDU 016 do PROEPRE foram recolhidos duas semanas após a entrega. Dos quinze questionários entregues, seis foram devolvidos respondidos.

As respostas dadas pelos professores foram organizadas em tabelas e em seguida foram classificadas de acordo com a análise de conteúdo.

5.1.1. Dados analisados

Os dados foram analisados de forma que para cada pergunta do questionário foram criadas categorias para organizar as respostas dos professores. Elas serão apresentadas de acordo com a sequência do questionário.

Parte I:

1. Quanto tempo você é professor?

ATÉ 5 ANOS	3
MAIS DE 10 ANOS	3

De acordo com as respostas dos professores é possível perceber que metade do grupo tem até cinco anos de docência e a outra metade possui mais de dez anos, caracterizando um grupo heterogêneo, na qual ocorrem trocas entre professores mais experientes e professores iniciantes.

2. Neste ano, você assumiu qual turma?

Educação Especial	1
Ensino Fundamental I	3
Ensino Fundamental II	1
Não há resposta	1

Apesar do curso ser destinado a professores do Ensino Fundamental I, estão presentes na turma um professor de Educação Especial e um professor de Ensino Fundamental II.

3. Você trabalha na rede pública ou particular?

PÚBLICA	4
PARTICULAR	2

A maioria dos professores trabalha na rede pública de ensino, no entanto duas pessoas do grupo trabalham no sistema particular.

Parte II:

1. O que o motivou a realizar o curso do PROEPRE?

Indicação	1	-"Indicação de uma amiga."
Compreender melhor a teoria piagetiana	2	- "Compreender melhor a teoria piagetiana e aprofundar este assunto." -"O grande interesse pela teoria piagetiana e sua prática pedagógica."
Ampliar conhecimentos/aperfeiçoamento profissional	3	-"Aquisição de práticas e ampliar conhecimentos." -"Às vezes tenho dificuldade em relacionar a teoria e a prática." -"Aperfeiçoamento profissional."

As respostas para esta questão foram divididas em três categorias, melhor compreensão da teoria piagetiana, ampliar conhecimentos/aperfeiçoamento profissional e indicação.

Três professores se encaixaram no segundo grupo, buscando no curso de extensão um aprimoramento profissional. Dois afirmaram ter escolhido o curso com o intuito de ampliar seus conhecimentos sobre a teoria do construtivismo de Piaget. Um professor afirmou ter escolhido o curso devido uma indicação recebida de um conhecido.

1. Qual linha teórica predomina em sua prática pedagógica?

Construtivismo Piagetiano	4
Tradicional	1
Não especificada	1

Apesar do PROEPRE ser um curso de formação continuada construtivista, houve um participante que afirmou que em sua prática pedagógica predomina uma linha teórica mais tradicional, outros quatro professores afirmaram ser o construtivismo que norteia suas práticas, e um professor não especificou a linha teórica.

2. Você acredita que a teoria construtivista pode favorecer a dinâmica da sala de aula? Sim? Não?

SIM	6
NÃO	0

Todos as pessoas pesquisadas afirmaram que o construtivismo pode favorecer a dinâmica nas salas de aula.

Por quê?

Trabalho mais significativo	1	-“Sim, vejo que acontece uma aprendizagem mais significativa e um trabalho mais produtivo.”
Trocas entre as crianças	2	-“Sim, por haver a participação de todos, bem como novas idéias que surgem.” -“Sim, porque faz com que as crianças troquem informações com as outras adquirindo mais conhecimento.”
Favorece a construção do conhecimento	2	-“Sim, pois favorece a construção do conhecimento de dentro para fora.” - “Sim, pois o professor não é o detentor do saber, portanto o convívio, a interação entre pares e a ação do sujeito sobre o objeto, só tem a contribuir para o desenvolvimento cognitivo/social/afetivo/motor.”

As justificativas foram divididas em três categorias, as trocas entre as crianças que o construtivismo propicia a possibilidade de desenvolver um trabalho mais significativo e o desenvolvimento da construção do conhecimento pelos alunos. A primeira e a terceira categoria tiveram o mesmo número de respostas.

4. Como você compreende a relação entre o construtivismo Piagetiano e a Inclusão?

Possibilidade de construção do conhecimento	1	-“Por tratar de momentos de ação sobre os objetos, o indivíduo (especial ou não) tem a oportunidade de construir o conhecimento.”
O construtivismo facilita a compreensão da inclusão escolar.	2	-“Possibilidade de crescimento de todos os envolvidos” -“ Eles podem caminhar juntos, facilitando a compreensão e a maneira de se trabalhar com a inclusão.”
Não há resposta	3	

Três professores não responderam a esta pergunta. Dois participantes afirmaram que o construtivismo facilita a compreensão da inclusão escolar e um participante afirmou que a possibilidade de construção do conhecimento vinda com o construtivismo pode favorecer a inclusão escolar.

Parte III:

1. Como você entende a relação Educação X Sociedade?

Não há resposta	1	
-----------------	---	--

Não existe uma parceria entre elas	1	-“Na atualidade, há um distanciamento entre as duas, devido uma cobrar da outra resultados, não havendo parcerias.”
É importante a relação entre elas, sendo a educação responsável para preparar os alunos para a sociedade	4	-“Fundamental.” -“Educação forma cidadãos para a sociedade.” -“A educação está intimamente ligada com a nossa sociedade, portanto o nosso trabalho favorece a ética e a cidadania.” -“Uma depende da outra. Acredito que todos recebem uma educação para inserir na sociedade, no entanto, para viver em sociedade é preciso outros fatores importantes, ex. moral.”

Três participantes compreendem que a relação entre educação e sociedade é fundamental e que a educação deve preparar pessoas para a vida em sociedade. Uma pessoa pesquisada afirmou que não existe parceria entre as duas e outra pessoa não respondeu a questão.

2. Que aluno você, como professor, busca formar?

Varia de aluno para aluno	1	-“Devido serem alunos autistas, cada dia tem um desafio diferente.”
Aquele que seja autônomo e crítico	5	-“Aluno que saiba pensar e refletir sozinho.” -“Cidadãos autônomos e críticos.” - “Um aluno que seja capaz de raciocinar sozinho.” -“Cidadão consciente, crítico, autônomo, ético e com princípios morais aceitos na sociedade.” -“Aquele que acredita nas mudanças quando algo não está de acordo e luta para que aconteça. É aquele que contribui, dando o melhor de si.”

Foram criadas 2 categorias para classificar as respostas desta questão, a formação de um indivíduo autônomo e crítico e a variação de aluno para aluno. A primeira categoria apareceu na resposta de cinco pessoas entrevistadas, contra apenas uma na outra categoria.

3. O que você considera que marca o sucesso de um aluno em sala de aula?

Pequenos avanços cotidianos	1	-“No meu caso, a cada sinal de melhora em seu quadro clínico, já é um sucesso.”
Envolvimento	2	-“Aquele que se envolve em tudo o que é proposto, dá sugestões, critica, refaz até chegar a um resultado satisfatório.” -“O interesse, o compromisso, a responsabilidade, o empenho, a dedicação e etc.”
Autonomia	3	-“Poder ler um texto ou livro e tirar suas próprias conclusões.” -“Sua busca por informações através dos conhecimentos que trás do seu dia-a-dia.” -“Quando ele consegue fazer atividades sozinho.”

Foram criadas três categorias para classificar as respostas desta questão são elas: a autonomia, o envolvimento e pequenos avanços cotidianos.

Três professores afirmaram ser a autonomia a marca do sucesso escolar do aluno, contra dois que colocaram o envolvimento do mesmo com as atividades desenvolvidas, e um que afirma que sucesso é cada avanço cotidiano que um aluno apresenta.

4. Como você percebe a inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais, na nossa realidade atual?

Sociedade não está preparada	1	-“A sociedade não está devidamente preparada para receber estes alunos, falta muita discussão e mais atitude das políticas sociais.”
Este modelo não funciona	1	-“Acho que não funciona, tanto para a criança, como para a escola.”
Escola/professores não estão preparados	4	-“Ainda estamos engatinhando, pois nem a escola está preparada para recebê-los com relação ao trabalho pedagógico, a parte física da escola e etc.” -“Muito complicada para o professor, não concordo plenamente com o seu modelo.” -“É preciso mais atenção e mais conhecimentos dos profissionais que trabalham com estas crianças.” -“Muito difícil, pois os professores e a escola não estão preparados para recebê-los.”

Para esta questão foram criadas três categorias de respostas: a sociedade não está preparada para receber alunos com deficiência, a escola/professores não estão preparados e ser contra o modelo de inclusão escolar. Quatro professores se encaixaram na segunda categoria apontando desafios como o espaço físico e o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e a necessidade de se preparar melhor o profissional que irá trabalhar com as crianças com deficiência. Um professor afirmou ser contra o modelo de inclusão escolar, pois para ele “não funciona, nem para a criança, nem para a escola”. Outro professor afirmou que a sociedade não está pronta para receber indivíduos com deficiência, justificando que “ faltam discussões e mais atitude por parte das políticas públicas.

5. Você considera que existe a necessidade de alternativas educacionais de modo a favorecer a inclusão escolar?Sim?Não?

SIM	6
NÃO	0

Todos os professores responderam que existe a necessidade de alternativas que favoreçam a inclusão escolar.

Por quê?

Não foi justificado	2	
Formação profissional	3	-“Sim, preparar os profissionais, bem como, adaptar as escolas para poder inclui-los.” -“Sim. Preparar melhor o professor; adaptar a escola; trabalhar com a família.” -“Sim, porque o professor necessita de parcerias para o bom aproveitamento dos estudantes; melhor formação e informações claras sobre cada necessidade.”

Três professores apontaram que a primeira alternativa que favoreceria a inclusão escolar seria a formação profissional, por ora ela aparece vinculada a adaptações na escola, ou então a importância da parceria com as famílias.

Parte IV:

1. Na sua sala de aula existe algum aluno com necessidades educativas especiais?
Por favor, especifique o tipo de necessidade educativa especial.

Não há resposta	1	
Sim	2	-“A escola só atende a alunos autistas.” -“Não sei o termo técnico, mas é um tipo de “retardo mental”.
Não	3	

Apenas duas pessoas entrevistadas possuem alunos com deficiência em suas salas.

E nas outras salas?Por favor, especifique o tipo de necessidade educativa especial.

Não	2	
Não há resposta	1	
Sim	3	-“A escola só atende a alunos autistas.” - “Sim”. -“A escola atende 22 crianças com deficiência mental.” -“Não sei o termo técnico, mas é um tipo de “retardo mental”.

Três pessoas entrevistadas afirmaram que nas suas escolas eram atendidos alunos com deficiência.

Parte V:

1. Quais os desafios que um professor encontra ao ter em sua sala de aula uma criança com necessidades educativas especiais?

Como trabalhar para o desenvolvimento desta criança	2	-“Encontrar atividades que coloquem estes alunos para se desenvolverem.” -“De primeiro momento, como desenvolver um trabalho com esta criança.”
Não há resposta	4	

Quatro das pessoas entrevistadas não responderam a esta questão, outras duas afirmaram que as maiores dificuldades que um professor encontra ao receber um aluno com deficiência em sua sala dizem respeito a descobrir como trabalhar com esta criança, potencializando ao máximo seu desenvolvimento.

2. Que aspectos você considera facilitador da inclusão escolar?

Não há resposta	3	
Envolvimento do aluno	1	-“O envolvimento do aluno no que é proposto.”
Espaço/profissionais adequados	2	-“Espaço adequado e profissionais adequados.” -“Professor de educação especial.”

Três pessoas não responderam esta questão. Duas afirmaram que os aspectos que mais facilitam a inclusão escolar na prática têm a ver com o espaço físico e professores/profissionais adequados, uma das respostas apontou que o profissional considerado adequado para o trabalho com crianças com deficiência seria o professor de Educação Especial. Em outra resposta foi afirmado que o grande facilitador da inclusão é o envolvimento do aluno.

3. Quais as dinâmicas de sua sala de aula/escola que favorecem a inclusão?

Não há resposta	3	
Não conheço	1	-“Em minha escola, isto pouco ou não existe.”
Forma como o professor olha para o aluno	1	-“Enxergar o aluno como um aluno que tem o mesmo potencial que os outros.”
Depende do aluno	1	-“Depende de qual a necessidade especial o aluno tem.”

Foram classificadas como categorias de resposta para esta questão: a forma como o professor enxerga o aluno, depende do aluno e desconhecimento por parte do professor. Três pessoas não responderam a questão.

4. Quais as alternativas pedagógicas que contribuem para o sucesso de todos os alunos em sala de aula?

Não há resposta	4	
-----------------	---	--

Aulas/Materiais mais dinâmicos	2	-“Aulas bem dinâmicas que levam a uma aprendizagem significativa.” -“Dinâmicas, lúdico, estudo do meio, uso de TV, jogos.”
--------------------------------	---	---

As alternativas pedagógicas apontadas como contribuintes para o sucesso de todos os alunos na sala de aula é o uso de materiais pedagógicos mais dinâmicos e o oferecimento de aulas também mais dinâmicas. Quatro pessoas não responderam a questão.

5. A forma como você avalia um aluno com necessidades educativas especiais é a mesma que a forma como você avalia as demais crianças? Se ela for diferente, como é realizada?

Não há resposta	4	
Avaliar na singularidade do aluno	2	-“O aluno é avaliado pelas habilidades adquiridas, enfim, a cada avanço por menor que seja, já é muito considerado.” -“Uso do bom senso, não tem como avaliar de forma igual.”

Duas pessoas responderam que o aluno com deficiência deve ser avaliado na sua singularidade. Quatro pessoas não responderam a questão.

6. Como o grupo de alunos interage com o aluno com necessidades educativas especiais?

Não há resposta	4	
Não existe diferenciação	2	-“Pelo que percebo, não fazem nenhum tipo de distinção.” -“Existe um certo respeito.”

Dois professores não percebem nas suas escolas o preconceito e diferenciação entre os alunos. Quatro professores não responderam a questão.

7. Em resumo, qual é a sua visão com relação à inclusão escolar e quais são as suas contribuições, como professor?

Não há resposta	4	
Acreditam na inclusão, mas percebem barreiras	2	-“Acredito muito na inclusão, mas acho que precisa preparar muito a escola para lidar com essas crianças, principalmente com os profissionais especializados para que eles auxiliem o professor.” -“Quando me formei, acreditava e tinha muita fé, mas a realidade na rede pública é frustrante.”

Dois professores afirmaram que acreditam ou acreditaram na inclusão, mas há grandes barreiras a serem enfrentadas, principalmente com relação as condições da rede pública de ensino, foram apontadas também questões como a preparação da escola e dos profissionais.

5.1.2. Resultados parciais

Ao analisar as respostas dadas pelos professores aos questionários fica evidente a percepção que eles têm da forma como o construtivismo piagetiano possibilita mudanças na dinâmica de sala de aula, construindo novos ambientes educativos e novas relações de ensino e aprendizagem, no entanto, a maioria dos indivíduos pesquisados não insere a inclusão escolar de crianças com deficiência neste novo contexto, de maneira que não é percebido que nestes novos ambientes educacionais construtivistas a inclusão escolar poderia ocorrer de maneira mais natural. Apenas dois professores apontaram que o construtivismo pode contribuir para a compreensão da inclusão escolar nas escolas regulares.

Os professores apontam como destaque do construtivismo a possibilidade de troca entre as crianças, de maneira a contribuir no desenvolvimento de um trabalho mais significativo nas escolas. Não seria, portanto, neste ambiente de troca entre os alunos, um lugar mais favorável para a inclusão escolar, um lugar onde todas as crianças aprendem juntas?

Com relação às perguntas que questionavam os professores sobre o aluno que buscavam formar e o que marcava o sucesso escolar de um aluno, grande parte colocou a importância de se formar indivíduos autônomos, críticos e transformadores. Como então ensinar isto, sem vivenciar tudo isso na escola, este espaço tão rico de convivência e onde todas as crianças podem aprender juntas? Se a função da educação é preparar para a sociedade e a sociedade não está preparada para a inclusão, como foi afirmado em alguns dos questionários, onde seria então o espaço para discutir e vivenciar a inclusão?

Quando questionados sobre quais eram suas concepções com relação à inclusão escolar e a realidade atual educacional brasileira, os professores afirmaram que a sociedade não está preparada, bem como as escolas e professores, e um dos professores pesquisados afirmou ser contra este novo modelo de inclusão. Foi apontado a importância de discussões sobre o tema, e novas políticas sociais. Ficou evidente o

desconhecimento sobre o tema, pois as políticas públicas existem, são rigorosas, mas não estão sendo cumpridas.

Apenas três dos professores pesquisados trabalhavam, em suas escolas, com crianças com deficiência. Eles apontaram que o grande desafio é descobrir como trabalhar com esta criança, potencializando ao máximo seu desenvolvimento e que os aspectos facilitadores da inclusão escolar são espaços adequados, professores adequados e envolvimento do aluno, mas não foi especificado o que são espaços e professores adequados. As dinâmicas de sala de aula/alternativas pedagógicas que favorecem a inclusão apontadas pelos professores foram a forma como o professor enxerga o aluno; uso de materiais pedagógicos mais dinâmicos, como jogos e o oferecimento de aulas também mais dinâmicas, mas não especificadas. Com relação a avaliação, foi colocado que o aluno com deficiência deve ser avaliado na sua singularidade e dentro dos seus limites. No que diz respeito às relações entre as crianças com e sem deficiência foi afirmado que existe respeito e não há nenhum tipo de diferenciação.

Os indivíduos pesquisados estavam realizando um curso de formação continuada na Unicamp, mas mesmo assim apontaram em muitos questionários a necessidade de melhor formação profissional do professor, afirmando que não se sentiam aptos para ensinar crianças com deficiência. Foi afirmado por um professor a necessidade de cursos que explicassem exatamente como lidar e ensinar alunos com cada tipo de deficiência, isto deixa claro a falta de conhecimento sobre a inclusão escolar como a escola aberta a todos, na qual todos tem o direito de aprender, sendo dever do professor buscar recursos para garantir a aprendizagem de seus alunos.

Em resumo os professores afirmaram acreditar na possibilidade da inclusão escolar, no entanto percebem muitas barreiras a serem enfrentadas, como as condições da rede pública de ensino e a falta de preparo das escolas e professores. As alternativas postas pelos professores de forma a facilitar a inclusão escolar foram a formação profissional, adaptações na escola, parceria com as famílias.

5.2. Questionários respondidos por professores que já realizaram o curso do PROEPRE – Educação Infantil e Ensino Fundamental

Os professores que realizaram os cursos EDU 015 e EDU 016 do PROEPRE nos últimos 5 anos também foram pesquisados. Eles receberam o questionário por E-mail, seguido de uma explicação sobre a pesquisa e devolveram para a pesquisadora os mesmos respondidos.

Foram enviados aproximadamente 1.000 questionários, no entanto, uma parte não chegou aos seus destinatários, provavelmente devido a mudanças nos endereços eletrônicos.

5.2.1. Dados analisados

PARTE I

1. Quanto tempo você é professor?

Até 5 anos	5
Entre 5 e 10 anos	4
Entre 10 e 15 anos	2
Mais de 15 anos	3
Não trabalha como professor	1

De acordo com as respostas dos professores é possível perceber que a maioria está situada nos grupos de até 5 anos de docência e entre 5 à 10 anos. Duas pessoas declararam ter entre 10 e 15 anos de experiência como professor e três participantes, mais de 15 anos de docência. Um dos professores pesquisados não atua como professor.

2. Neste ano, você assumiu qual turma?

Educação Infantil	8
Ensino Fundamental I	5
Não atua em sala de aula	2

Oito dos professores pesquisados atuam na Educação Infantil, cinco na primeira etapa do Ensino Fundamental e dois não atuam em sala de aula, atualmente.

3. Você trabalha na rede pública ou particular?

Pública	9
Particular	6

Nove professores afirmaram atuar na rede pública, e seis na rede particular, uma pequena diferença, o que retrata o fato do curso do PROEPRE ser procurado por professores das duas esferas de ensino.

PARTE II

1. O curso do PROEPRE trouxe contribuições para a sua prática pedagógica? Sim? Não? Quais?

Melhor compreensão da teoria piagetiana	4	- “Sim, e muitas, aprendi com o PROEPRE como entender o estágio de desenvolvimento das crianças, além da solução dos cantinhos que são formas de estimular o desenvolvimento da criança, sem forçar, ludicamente, podendo dar atenção especial a cada uma em diversos momentos.” - “Muitas contribuições, especialmente ampliou meus conhecimentos na teoria de Piaget. Tinha muitas dúvidas quanto ao conhecimento lógico-matemático, por achar uma parte da teoria que apresentava a questão dos agrupamentos, e propriedades da adição e multiplicação, que me ajudou muito a esclarecer. Gostei que o curso não é pautado unicamente na alfabetização, como alguns programas do Governo (PROFA) que além de se tornar cansativo, não abrange outras áreas do conhecimento. Também não mostra a importância da autonomia para o desenvolvimento do indivíduo. A maioria dos cursos não aborda este tema que considero essencial e faz com a heteronomia dos alunos se acentue na escola. Os indivíduos não aprendem a pensar e resolver desafios são importantes para o desenvolvimento do sujeito.” - “Sim. Embora ainda não tenha conseguido colocar em prática tudo o que estamos aprendendo (como os cantinhos, por exemplo), acredito que estou batalhando para deixar velhos hábitos e assim assumir uma postura construtivista. Algumas contribuições: a cada atividade busco realizar solicitações adequadas e desafiadoras; tenho diferenciado com mais facilidade os três tipos de conhecimento e estou realizando um trabalho mais apropriado; a cada brincadeira ou atividade busco despertar no aluno o interesse e acrescentar algo (como solicitá-los adequadamente) – não brincam somente para desenvolver a coordenação, a socialização,..., mas brincam para desenvolver o raciocínio, para avançarem em seu desenvolvimento; faço questionamentos que antes não fazia e etc” - “ Sim, ampliou mais meus conhecimentos sobre a teoria piagetiana.”
Melhor compreensão da criança e de seu desenvolvimento	5	- “ Sim. Compreensão de como se dá o desenvolvimento da inteligência e o conhecimento. Respeitar os espaços e averiguar estágios em que a criança encontra além de que conteúdos seriam apropriados ou não.” - “Sim, pois foi realmente no Proepre que aprendi a entender e conhecer a criança como ela se desenvolve.” - Algumas. Facilitou a compreensão de como a criança aprende a questão do desenvolvimento moral, do desenho infantil, os jogos e o raciocínio matemático.” - “Sim, principalmente o ensino do processo de desenvolvimento infantil e despertou meu interesse especialmente para o desenvolvimento da autonomia moral.” - “ Sim, visto que eu havia trabalhado apenas com crianças de 4

		a 6 anos e agora, na creche as atividades são diferenciadas.”
Repensar a prática enquanto professora	6	- “Sim, eu tinha algumas idéias que não com a prática pedagógica tradicional que era vigente na rede onde trabalhava. Esse fator me tornava a professora contestadora, e a minha atitude contribuía para tanto, pois seu não tinha argumentos á meu favor. Eu tinha o conhecimento teórico, mas não sabia exatamente em que esse conhecimento poderia modificar a minha prática. Quando fiz o PROEPRE compreendi que eu não era somente contestadora, mas não concordava com prática tradicional, baseada na memorização e no treino. Acredito que sofri um bom tempo por não saber como fazer essa relação teoria e prática” - “Sim, principalmente na responsabilidade do professor em ensinar a criança a pensar, no seu desenvolvimento cognitivo e não simplesmente mostrar a resposta.” - “Sim. Trabalhar de acordo com o desenvolvimento da criança e sempre estimulá-la para novos desafios.” - “Com certeza, pois me beneficiou em um novo olhar, como por exemplo, nas atividades aplicadas.” - “Sim com certeza, como olhar as atividades na perspectivas da criança, favorecer o desenvolvimento global da criança, construir um ambiente sócio-moral na sala de aula, enfatizar um respeito mútuo entre professor-aluno, realizar atividades diversificadas que propiciam a construção de estruturas de pensamentos mais elaboradas e realizar um planejamento que atendam o desenvolvimento das estruturas de pensamento da criança.” - “Sim, além de me fazer refletir sobre a prática, contribui com a ampliação da teoria e da prática (diversidade de atividades).”

Todos os participantes afirmaram que o curso do PROEPRE trouxe contribuições para as suas práticas pedagógicas.

As respostas foram classificadas entre as que colocarão como aspecto primordial a melhor compreensão da teoria de Piaget, a reflexão sobre suas práticas, enquanto professores e a melhor compreensão do desenvolvimento da criança. A primeira categoria englobou a resposta de quatro professores, a segunda seis professores e a terceira 5 professores.

3. Qual linha teórica predomina em sua prática pedagógica?

Freinet	1	-“ Minha prática pedagógica é baseada na Pedagogia Freinet. Encontro em seus princípios e eixos a prática pedagógica que vai ao encontro dos meus anseios e que responde minhas questões.”
Mesclo teorias em sua prática	2	-“Considero-me uma professora construtivista, acredito muito nos métodos do Piaget, Vygotsky, Freinet, e utilizo-me delas no meu dia-a-dia.” -“Tenho tentado trabalhar com atividades construtivistas, não deixando de lado algumas atividades tradicionais que acredito serem produtivas também.”
Tradicional	2	-“ Infelizmente ainda sou muito tradicional (ora empirista, ora racionalista), mas a luta pessoal tem sido grande para deixar esses hábitos e me transformar em uma professora

		construtivista. Sei que longos anos me esperam, mas não vou desistir.” -“ Apostila/ tradicional.”
Não foi especificada/ Não atua em sala de aula	2	-“Não estou atuando.” -“Não é fácil ser coerente. Mas acredito que a educação hoje sofre com a desvalorização do ensino dos <i>conteúdos</i> . Isto é uma questão muito política hoje, principalmente porque o aluno da rede pública não sofre apenas desigualdade sócio-econômica, mas cultural. Então me preocupo mais em transmitir (essa é a palavra, mesmo!) Os conteúdos necessários para que meu aluno pobre tenha tanta bagagem cultural quanto aquela criança da rede particular.”
Construtivismo	8	-“Construtivismo” -“Construtivista” - “Tento predominar a construtivista.” - “Na minha prática pedagógica predomina a linha do construtivismo piagetiano.” -“ A teoria construtivista.” -“Construtivismo” - “Construtivismo” -“Construtivismo”

Oito participantes afirmaram que o construtivismo predomina em suas práticas pedagógicas, enquanto duas pessoas, apesar de terem realizado um curso construtivista, seguiam uma linha teórica mais tradicional, um professor afirmou que a pedagogia Freinet predomina em seu espaço de trabalho, enquanto dois indivíduos afirmaram mesclar teorias. Dois professores não especificaram a linha teórica.

4. Você acredita que a teoria construtivista pode favorecer a dinâmica da sala de aula? Sim? Não?

Sim	15
Não	0

Todos os indivíduos pesquisados afirmaram que a teoria construtivista favorece a dinâmica de sala de aula.

Por quê?

Contribui na relação professor-aluno	2	-“ Sim, porque auxilia o sujeito a construir seu conhecimento através de diferentes possibilidades que o professor apresenta na sala de aula.” -“ Sim, pois há mais interação social entre pares e entre professor-aluno, promove a construção do conhecimento pelo próprio aluno e desenvolve a estruturas de lógicas elementares para uma mais elaborada , e tais aspectos só ocorrem com o construtivismo.”
Contribui com a prática do professor	6	-“Acredito que a teoria construtivista pode favorecer o desenvolvimento do professor, como profissional da educação. Conhecendo melhor o desenvolvimento das crianças esse

		profissional terá um “desempenho” melhor. Ele saberá porque faz uma atividade e não outra, que objetivos podem ser elencados para seus projetos e o que esperar como respostas das crianças.” - “De certa forma sim, pois acredito que devemos aplicar a teoria que melhor adequa ao meu trabalho naquele momento, lógico de acordo com o meu planejamento.” -“ Acredito, desde que o educador de fato esteja ciente do que está fazendo, para que o faz e tenha definido estratégias e recursos apropriados para atingir os objetivos estabelecidos, vejo coerência na teoria com a prática bem desenvolvida. Facilita compreender e interagir com o educando em processo de construção do conhecimento.” -“Sim. Orienta o professor para pensar a organização da sala – espaço e grupo - em cada atividade e na rotina como um todo.” -“ Sim. Acredito que juntamente com outras teorias o professor vai conseguir obter um bom desenvolvimento de sua prática.” -“ Acredito que conhecer a teoria construtivista pode facilitar o desenvolvimento de dinâmicas diferenciadas em sala de aula, mas não a incorporo como uma prática pedagógica, porque, como já disse, preciso garantir que meu aluno se <i>aproprie</i> – e não apenas construa – os conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade.”
Traz benefícios para o desenvolvimento da criança	7	-“ Acredito que sim, vi na faculdade e no curso do PROEPRE que é possível estimularmos as crianças a construir seu conhecimento, nesta teoria o professor precisa ter a paciência de esperar a criança a resolver seus problemas sozinha, e perceber que com o tempo, ela torna-se autônoma, não precisando do professor para resolver todos os seus problemas, e isto facilita bastante no dia-a-dia. Sinto isso no momento em que as crianças escolhem os cantinhos, na hora da alimentação, escovação, brincadeiras, etc.” -“ Sim. Quando buscamos a autonomia das crianças isso contribuirá para eliminarmos “burocracias” desnecessárias (como pedir para ir ao banheiro; esperar o elogio do professor a cada passo da atividade; etc.), permitindo que o professor realize intervenções ao invés de ficar paparicando ou ordenando o que as crianças devem fazer. Quanto à rotina que o PROEPRE propõe (a teoria construtivista), sei que favorecerá a dinâmica da sala, mas ainda não consegui colocar em prática e sei que com as apostilas (sistema implantando em nosso município) terei que realizar algumas adaptações.” -“ Sim, porque permite a participação efetiva da criança.” -“ Sim porque as atividades são diversificadas e diferenciadas de acordo com a etapa de desenvolvimento de cada criança.” -“ Sim, porque se a criança não constrói, não aprende realmente, não compreende o significado do que lhe é proposto.” -“ Sim, porque possibilita que as crianças desenvolvam uma aprendizagem mais efetiva, através de trabalhos referentes ao seu dia-a-dia, práticas de atividades mais voltadas para o desenvolvimento de seu raciocínio e não conteúdo por conteúdo.” -“ Sim, porque faz com que o aluno pense mais”

As justificativas para a contribuição da teoria construtivista nas práticas pedagógicas dos professores foram divididas em três categorias, as que colocavam

como sendo fundamental os benefícios que possibilita ao desenvolvimento das crianças, o auxílio na prática educativa do professor e as contribuições que o construtivismo traz na relação professor-aluno. A primeira categoria englobou sete respostas, a segunda seis e a terceira, duas.

4. Como você compreende a relação entre o construtivismo Piagetiano e a Inclusão?

Não foi especificado	1	- "Acredito que os sujeito portadores de necessidades especiais têm o seu 'tempo', um pouco maior que os ditos normais, mas se o professor tiver a sensibilidade de entender que isto ocorre tais alunos também poderão aprender ao seu modo, com materiais e metodologias, às vezes diferenciados que o professor pode estar propiciando para que os alunos aprendam em sala de aula. Na verdade penso que a inclusão já acontece há muito tempo, porque a grande maioria de professores já teve alunos hiperativos, com deficiência mental leve, limitrofes na sala de aula. O que ocorria era que muitas vezes estes alunos não estavam diagnosticados ou professor não sabia o que fazer com alunos com dificuldades de aprendizagem que não aprendiam de forma alguma. Atualmente, nos pautamos apenas em alunos com necessidades especiais como autistas, síndromes de Down, psicóticos, etc. Tanto antes, como agora não estamos preparados para trabalhar com este tipo de alunos juntamente com os ditos "normais". Tenho dois alunos com necessidades especiais(síndrome de down e deficiência mental leve, antes diagnosticada como limítrofe e que freqüentava o pré e no ano seguinte a 2 série, como isso pode ser possível?) na minha sala de aula, e não tive nenhum tipo de apoio da direção apenas quer que dê conta de todos."
Não há relação	1	- "A inclusão é um fato que está ocorrendo nas escolas, na maior parte das vezes de maneira inadequada, sem o necessário conhecimento sobre os casos e as necessidades especiais desses alunos. O construtivismo Piagetiano não contempla os casos especiais e sim está baseado na ocorrência "geral", "no maior número de casos", "em tal idade ocorrem tais" comportamentos. Quero dizer os estágios foram estudados "tabulando" o que as crianças demonstravam saber, conhecer, praticar, elaborar hipóteses e etc. Então para trabalhar com a inclusão é preciso conhecer o desenvolvimento das crianças sim, mas é preciso conhecer o desenvolvimento "diferente" das crianças especiais, para saber qual será a estratégia a definir e o que esperar dela."
O construtivismo facilita a compreensão da inclusão escolar.	2	- "Acredito que necessitamos de uma compreensão maior e mais ampla sobre a inclusão, pois muitos dizem que devemos participar da "tal inclusão" mas não basta incluir apenas, é necessário compreender essa inclusão e saber lidar com ela. Sem dúvida que o construtivismo Piagetiano vêm auxiliar nos nisso, pois podemos investigar os estágios da criança e assim propiciar desafios que façam com que ela avance, mas também reconheço que precisamos investir mais nessa área e não incluir apenas por imposição." - "A inclusão é um tema controverso ainda, apesar de termos legislação e o estado ter colocado em processo. Não sou contra, ao contrário, desde que os professores estejam preparados; com limitação de alunos por classe e depende do comprometimento da criança inclusa. Creio sim que o PROEPRE abre portas, mas não é tudo, pelo menos até onde realizei meus estudos. Desafios cognitivos são ferramentas que junto com a interação do indivíduo com o meio físico e social pode desencadear

		desequilíbrios, para novas equilíbrios. Diante de uma classe de crianças tidas como dentro do estágio de desenvolvimento esperado para idade, uma criança especial, com comprometimento sério, precisaria de atividades que atendessem sua demanda. Enquanto formação do aspecto moral e social, sem comentários. Super válido.”
No construtivismo, todos têm o direito e podem aprender	11	–“Entendo que o construtivismo permite que a criança construa seu conhecimento a seu tempo, que crianças com alguma dificuldade cognitiva ou física, também tem o seu tempo de aprender, e o professor, tem como papel o de estimulador, o de fornecer as condições para que qualquer criança tenha acesso a informações e que auxilie neste processo de aquisição de conceitos, estruturas, etc.” –“Todos, independentes de suas necessidade, podem avançar em seu desenvolvimento. Quando trabalhamos com a construção do conhecimento, percebemos os avanços que a criança realiza e sabemos que com intervenções e solicitações adequadas vão superando as fases do desenvolvimento, tornando-se cada vez mais capazes.” –“ A criança deve ser trabalhada de acordo com sua capacidade e estrutura e sempre estimulá-la a alcançar novas metas de conhecimento.” –“ O aluno com necessidades educativas especiais precisa de atividades específicas e o construtivismo permite que esse tipo de atividade seja dada em meio às outras atividades dos demais alunos, não evidenciando uma ou outra atividade durante a aula, o que favorece o aprendizado e a inclusão do aluno em questão.” –“ O construtivismo piagetiano acredita na inclusão de todos por acreditar que qualquer pessoa pode construir o conhecimento e as estruturas de pensamentos mais elaboradas e que todos devem estar inseridos no ambiente escolar e tem o direito de aprender.” –“ Acredito que essa relação se justifica pela necessidade da interação que as crianças precisam manter umas com as outras, o desenvolvimento intelectual é construído a partir dessas interações diferenciadas e também com o meio em que estão. A inclusão propicia isso.” –“ Na minha visão uma prática construtivista bem aplicada inclui a todos.” –“ Compreender que cada um é ativo no seu desenvolvimento e cada um tem seu processo e seu percurso nos ajuda a tomar como desafio educativo criar condições para que os alunos de inclusão relacionem-se com os objetos de estudo, seus colegas e o espaço de maneira a avançar em seu percurso. O construtivismo nos ajuda a ter certeza de que todos têm um potencial a desenvolver.” –“Porque no construtivismo trabalhamos com os estágios de desenvolvimento de cada criança. Isso facilita a inclusão, pois já conseguimos visualizar a criança como um ser diferenciado do outro, voltando o nosso olhar exclusivo.” –“Os dois olhares são vistos a fim de beneficiar a criança em seu desenvolvimento como um todo cognitivo, afetivo, social e físico com um pequeno, porém a meu modo de ver, quando o professor(a) recebe um criança que se encaixa na inclusão, ela não está preparada para lidar, ou seja, se dedicar com mais uma em uma classe de 40 pois devido à quantidade, a qualidade se perde. Também, o despreparo já citado acima” –“ Compreendo como sendo uma relação muito importante desde sejam observados alguns fatores pelos professores como, por exemplo, o ritmo daqueles alunos que fazem parte da

inclusão.”

Onze dos quinze professores pesquisados afirmaram que no construtivismo todos tem o direito de aprender, o que facilita a visão da inclusão escolar. Dois professores afirmaram que o construtivismo auxilia na compreensão da inclusão escolar. Um professor não especificou como compreende a relação entre o construtivismo e a inclusão, e outro afirmou não haver relação.

PARTE III

1. Como você entende a relação Educação X Sociedade?

Não foi respondida	1	
Distância/relação negativa	3	-“ Entre sociedade e a educação infelizmente existe um abismo que precisa ser transposto, ambos os lados precisam se aproximar cada vez mais.” -“ Entendo como uma forma que a sociedade tem de manipular e alienar seus futuros cidadãos.” - “A Sociedade está em constante mudança. Costumes se questionam, valores também se questionam, pois cada grupo social constrói seus valores. O que em um grupo social é aceito, em outro não, apesar de que o “respeito às diferenças e Tolerância ter um papel e um lugar inquestionável na relação social de qualquer grupo. Educar não é só papel da escola. É algo pertinente à família, a igreja, a sociedade e ao governo que representa esta sociedade, além de obviamente da escola. Cada vez mais tem sido atribuída a escola o papel da família “célula mater da sociedade”, esperando-se que tomemos atitudes que antigamente pertenciam ao grupo social família. Faz-se necessário cada vez mais educar os pais a serem pais a terem e darem limites, a cumprirem seus papéis. O resultado tem se manifestado nas crianças e adolescentes que recebemos e a desvalorização contínua da figura do educador e dos valores contidos no processo educativo.”
Uma é reflexo da outra	4	-“ A Educação é um dos elementos da sociedade. A Educação reflete e demonstra as mudanças sociais, pois todos transformam e são transformados pelas relações sociais.” -“ É uma relação muito intrínseca, a sociedade é reflexo da educação e se buscamos mudar essa sociedade, devemos começar pela educação” -“ Que a teoria pedagógica reflete a concepção de sociedade, a linha pedagógica reflete e espelha a comunidade escolar. E concepção de ensino que utilizo reflete, também , o que eu penso sobre como o sujeito aprende.” -“ Uma influencia e forma a outra; e cada uma limita as possibilidades da outra também.”
Proximidade/possibilidade de uma relação positiva	7	-“Entendo que a educação é a base para que possamos compreender a sociedade, mas além de compreender, a escola tem de nos fazer pensar a respeito de tudo o que está acontecendo na sociedade, para que possamos nos posicionar diante dos fatos.” -“A educação é essencial para que o sujeito tenha acesso ao conhecimento e cultura transmitido pela sociedade. É essencial que a educação esteja inserida na realidade que o alunos vivencia, porque muitas vezes o que é aprendido na escola, não tem nada a ver com que está acontecendo na sociedade , levando-o ao desinteresse.” -“Compreendo que uma complementa a outra, pois a Educação educa

	para a sociedade melhor, porém a sociedade interfere na Educação. Sinto a necessidade de um trabalho mais agrupado, e não um desvinculado do outro, um deve incorporar ao outro.” - “Eu não entendo a educação <i>versus</i> sociedade, mas sim uma ligação constante em que, ao mesmo tempo que a educação muda a sociedade, a sociedade também muda a educação.” -“ Uma necessita da outra e até hoje nossa sociedade escolhe quem pode ter melhor educação.” -“Uma depende da outra na construção dos nossos valores.Entendo que a educação é a base para que possamos compreender a sociedade, mas além de compreender, a escola tem de nos fazer pensar a respeito de tudo o que está acontecendo na sociedade, para que possamos nos posicionar diante dos fatos” - “Deve ser uma relação de comprometimento entre todos, feita com muita seriedade e responsabilidade.”
--	---

Ao serem questionados sobre as relações que estabeleciam entre a educação e a sociedade, foram percebidos três tipos de relações colocadas nas respostas dos professores, uma relação de proximidade ou de possibilidade de se tornar positiva, uma como reflexo da outra e vista de um ângulo negativo, ressaltando a distância que há entre elas. Sete das respostas pertencem ao primeiro grupo, quatro no segundo, três no terceiro. Um professor não respondeu esta questão.

2. Que aluno você, como professor, busca formar?

Depende da turma que eu assumir	1	- “Hoje em dia fica muito difícil falar que aluno busco formar, pois preciso dizer primeiro que aluno vou encontrar ao deparar com uma sala lotada. Neste momento não enfrento essa situação, mas já enfrentei. Como assumi um maternal com uma faixa etária de 2 anos respondo que tentarei fazer que esses pequenos seres dêem os primeiros passos em seu desenvolvimento - social, físico, afetivo e cognitivo.”
Formar cidadãos críticos/reflexivos/autônomos	14	-“ Eu acredito, como disse na questão anterior, que a escola precisa formar cidadãos, isto é, as crianças que já passaram por mim, tem sempre a oportunidade de expressar suas opiniões, de defender seus direitos e cobrar regras que não são cumpridas, creio que isto faz parte da cidadania.” -“ Autônomos, críticos, capazes e que possam realizar todo o seu potencial.” -“Busco formar indivíduos autônomos, capazes de se adaptar às condições de seu tempo. Que sejam capazes de conservar os valores, de reagir aos valores que lhe forem impostos de forma arbitrária, de se valorizar perante o grupo de reconhecer o valor do outro, enfim que seja capaz de viver em Sociedade” -“ Acredito que todos que trabalham com a educação de forma séria buscam formar indivíduos críticos, autônomos, capazes de resolver seus problemas da forma mais adequada para si e para o outro.” -“ Como professor busco formar cidadãos críticos, reflexivos e participantes da sociedade, que consigo refletir sobre tudo que lêem e escutam e ajam de forma autônoma ,tanto no aspecto moral quanto intelectual.” -“ Crítico, coerente, capaz de buscar ferramentas pra

		solucionar os desafios que apareçam pela frente, hábil na sua relação com o outro, respeitando as diferenças e auxiliando como ou quando puder seu semelhante, que saiba auto avaliar-se e atribuir valor ao que realize, que seja independente moralmente, além das habilidades necessárias para continuidade em sua formação educacional e profissional.” –“ Um ser autônomo , seja capaz de tomar decisões, conviver em sociedade, dotado de conhecimentos essenciais para que possa utilizá-los, quando necessário.” –“ Autônomo, mas com princípios éticos, portanto também deve ser crítico e participativo.” –“ Autônomo moralmente, que pressupõe autonomia intelectual como condição necessária.” –“ Autônomo, digno, habilidoso, criativo e acima de tudo feliz...” –“ Busco formar alunos críticos,que pensem, usem mais o raciocínio.” –“ Independente e consciente do mundo em que vivemos, que não aceite tudo o que lhe é imposto pela sociedade.” –“ Um aluno que consiga buscar seus objetivos, que crie estratégias diante de uma nova situação e saiba a importância das relações.” –“ Um aluno que se aproprie do conhecimento de forma a alcançar seu sucesso social, conquistar com consciência seu espaço em um mundo onde a exclusão não é apenas étnica e social, mas cultural.”
--	--	--

Quatorze dos participantes afirmaram que buscam formar alunos cidadãos, englobando conceitos como alunos críticos, reflexivos e autônomos. Um participante afirmou que seu objetivo varia de acordo com a turma que assume.

No primeiro grupo também foram inclusos respostas que afirmaram objetivar alunos que tenham e saibam conservar valores, capazes de viver em sociedade, que saibam refletir sobre o que vivem, vêem e ouvem, alunos criativos e felizes.

3. O que você considera que marca o sucesso de um aluno em sala de aula?

Construção de Valores	1	–“Construção de seus valores éticos e morais.”
Aspectos relacionados à ação do professor	2	–“ A ação do professor, sua fala de otimismo àquele aluno que já está cansado de sempre ouvir a mesma coisa.” –“ Quando o professor consegue atingi-lo (afeto), mudando sua prática, adequando-a ao aluno.”
Relação do aluno com o grupo/professor	3	–“ Eu considero que um aluno que se reconhece integrante do grupo tem melhor desempenho pessoal, sucesso afetivo e possibilidades de ampliar seu conhecimento.” –“ A interação do educando/educador, do educando e o meio físico e social e os instrumentos utilizados pelo educador no processo da construção do conhecimento e as interferências pedagógicas realizadas.” –“A sala de aula é um sucesso para o aluno quando ele sabe que ali é um espaço onde ele pode errar para aprender, onde pode buscar novas descobertas e dividir seus conhecimentos”
Autonomia	4	–“ Quando ele deixa de ser heterônomo e passa a ser autônomo, quando ele consegue tomar decisões, esperar, ter paciência, ser

		tolerante, saber conviver com as diferenças entre os amigos.” –“ O que marca o sucesso de um aluno na sala de aula não seria só a nota e a transmissão de um maior volume de conhecimento, é permitir que os alunos resolvam seus problemas por si próprios,construam um conhecimento significativo para si,tenham acesso a uma cultura elaborada pela sociedade e construam a estrutura lógica mais elaborada.” –“Quando percebo, muitas vezes em sua fala, os conhecimentos que adquiriu depois que o conheci, sua melhora enquanto ser autônomo, sua convivência com os outros colegas, etc.” –“ O avanço correspondente a seu potencial; o máximos avanço para a autonomia intelectual e moral; a felicidade diante desse processo.”
Interesse/questionamentos	5	–“ A dedicação e o interesse.” –“Seus questionamentos, suas dúvidas, suas hipóteses e, dessa forma, seus avanços.” –“ O interesse, pois se demonstra interesse é porque há desafios, se há desafios é porque o a sala está avançando e se avança percebemos o sucesso que com certeza esse aluno (ou sala) terá.” –“ São vários os fatores como a vontade de superação das dificuldades ,o gosto pelo estudo ,os objetivos que pretendem alcançar.” –“ Um aluno bem sucedido é aquele que passou ativamente por uma escola que lhe ensinou conteúdos diferentes daquele com os quais estava acostumado a lidar na sua própria realidade, uma escola em que o conhecimento foi trabalhado a partir do que o aluno <i>não</i> sabia.”

Cinco dos professores afirmaram que o que marca o sucesso de um aluno em sala de aula é o seu interesse com o que é trabalhado nas escolas, e isso pode se manifestar em forma de questionamentos que as crianças fazem aos professores.

Quatro professores afirmaram que a autonomia marca o sucesso de um aluno. Três professores afirmaram que a relação do aluno com o grupo e com os professores pode mostrar quando ele esta atingindo o sucesso escolar. Um professor colocou que os valores podem ser considerados primordiais, e dois indivíduos colocaram aspectos relacionados as ações dos professores.

4. Como você percebe a inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais, na nossa realidade atual?

Muitos obstáculos a serem enfrentados	2	–“Tem muito a caminhar. Falta de apoio, formação dos professores para se preparar par receber estes alunos e não apenas jogá-los dentro da sala de aula como acontece e dizer que estão incluídos. Acredito que o próprio Governo não tem claro como esta inclusão deve acontecer, se esta visa apenas a convivência dos alunos com crianças normais, ou também a aprendizagem dos conhecimentos? Se esta última também é vista como desenvolvimento como o fazes. Qual o apoio que o professor terá dos órgãos competentes (APAE, instituições de educação especial, etc) será um apoio ou apenas fica no dizer que está ajudando quando na verdade não ajuda em nada, porque muitas vezes nota-se que nem mesmo estas instituições
---------------------------------------	---	---

		sabem como fazer. Estou dizendo isto, por já ter trabalhado com educação especial e mesmo lá os profissionais apenas servirem de enfeite.” –“ Eu percebo que a inclusão, quando é feita, é algo mal visto pelos professores e diretores escolares. Há ainda muita insegurança a esse respeito, muitos diretores se negam a construir rampas de acesso na escola por temerem que uma criança em uma cadeira de rodas seja matriculada ali!”
A inclusão escolar não está acontecendo/acontece de forma errônea	5	–“Para mim, elas não estão sendo inclusas, simplesmente estão frequentando uma escola normal, com professores e escolas que não estão preparados para recebê-los, mesmo escolas que tem professores somente para acompanhar estes alunos, para mim não estão ajudando muito, eles continuam sendo “diferentes” aos olhos de todos dentro da própria sala de aula, o trabalho de inclusão não é feito com alunos, e comunidade escolar, e muitas vezes, nem sabemos se eles estão se sentindo bem nestas escolas, acho que isto seria muito importante.” –“ A inclusão real não existe, principalmente na rede pública, acontece sim a inclusão física, ou seja, os alunos estão nas salas de aula e o professor “cuida” dele por intuição, da forma que puder. Isso não é incluir a criança com necessidade especial, muito menos os outros que dividem o mesmo espaço físico com ela.” –“Como pronunciei anteriormente, incluir apenas por incluir, sem se preocupar com a criança.” –“ Como um desafio a ser atingido, uma utopia necessária.” –“ Percebo que ainda é uma inclusão muito rara e dificultada.”
Escolas e professores não estão preparados/não recebem apoio necessário	8	–“As escolas não estão preparadas para recebê-las e muito menos seus profissionais.” –“Percebe como algo jogado, onde encontramos professores totalmente sem preparo, como já comentado em pergunta acima” –“ Na realidade atual não há uma alternativa adequada de alunos com necessidades educacionais especiais, as escolas não são preparadas quanto a sua estrutura física e nem os professores são formados para trabalhar com a inclusão. As escolas tem que aceitar os alunos com necessidades especiais,mas não há um aprendizado afetivo e nem uma alternativa de inclusão escolar adequada hoje nas escolas.” –“ Professores despreparados, pais sem compreensão da limitação que a criança possui, a orientação escolar necessariamente não apropriada de ferramentas para as intervenções, tanto quanto a coordenação pedagógica. Temos recebido alunos com problemas que entram na série inicial e só bem mais tarde se constrói a hipótese de um comprometimento, depois da criança ter passado por rótulos, por frustrações e feridas que pra sempre deixarão marcas, sem estar instrumentalizada para lidar com estas situações, assim como os profissionais que lidam com a mesma no processo educativo, professor ou não.” –“ Percebo que nos professores ainda não estamos bem capacitados para um melhor resultado, tornando a criança realmente inserida no grupo como um todo.” –“ Sei que a busca por novos conhecimentos deve ser constante, mas se faz ainda mais necessária quando nos deparamos com novas situações, com novos desafios. Mas não é bem isso que presenciamos. Geralmente a criança enfrenta dificuldades e o professor não tem apoio para se capacitar, têm que se virar pra dar conta de muitas crianças e de muitos

		problemas.” -“ Por um lado vejo a possibilidade de essas crianças conviverem com as outras e dessa forma desenvolver a sociabilidade além de crescerem em todas as áreas de estudo. Por outro lado, a maioria desses professores não têm formação específica para trabalhar com crianças especiais e, mesmo com boa vontade, não sabem elaborar atividades adequadas que estimulem o avanço do seu desenvolvimento. Assim sendo, ficam a espera de especialistas que vão à escola de quinze em quinze dias ou mais, e pior, às vezes nem observam a criança, esperam ler os relatórios do professor, que raras vezes tem o retorno dos mesmos.” -“ Vejo como sendo ainda um pouco difícil, pois não temos orientações nos momentos que mais precisamos”
--	--	---

Ao serem questionados sobre a sua compreensão com relação a inclusão escolar na nossa sociedade atual, cinco professores afirmaram que a inclusão de fato não está acontecendo nas escolas brasileiras, quando é afirmado que ela existe, ela é feita de forma errônea, onde só há a presença física dos alunos.

Oito participantes afirmaram que as escolas e professores não estão preparados, ou caso estejam, não é dado o apoio necessário aos funcionários que atuam diretamente com as crianças com deficiência. Dois indivíduos colocaram que ainda existem muitos obstáculos a serem transpostos para que a inclusão possa, de fato, ocorrer.

5. Você considera que existe a necessidade de alternativas educacionais de modo a favorecer a inclusão escolar?Sim?Não?

Sim	15
Não	0

Todos os professores pesquisados afirmaram que existe sim a necessidade de alternativas educacionais de modo a favorecer a inclusão escolar de crianças com deficiência.

Por quê?

Necessidade de uma tendência Construtivista	1	-“ Creio que em uma escola, que segue uma tendência construtivista, onde as crianças aprendem a se respeitar como iguais, se recebesse uma criança com alguma dificuldade, seria muito bem acolhida por todos, pois já faria parte de um princípio de construção de valores, para mim este é o primeiro passo de uma “alternativa educacional”, depois da criança se sentir segura, confortável neste ambiente, viriam os conteúdos a serem lecionados.”
Outras alternativas	2	-“Acredito que sim. Além da criança freqüentar as aulas do currículo comum, deveria haver aulas com professores especializados na deficiência do aluno em questão.” -“ Sim,pois todas as crianças devem ter acesso à um ensino de

		qualidade, com uma aprendizagem efetiva, com estrutura física adequada e todas as crianças com ou sem necessidades educacionais especiais devem ter o direito de aprender e de construir o seu conhecimento e suas estruturas de pensamento.”
Não especificados	2	-“ Sim. Basta um olhar mais atento para o verdadeiro conceito de inclusão.” -“ Sim, porque isso ajudaria a mudar a visão que se tem dessas crianças.”
Escola/sistema de ensino não estão prontos para receberem crianças com deficiência	2	-“Sim, porque nosso sistema educacional só favorece aquele que é bom em tudo, ele não privilegia particularidades, ele só tem espaço para o todo.” -“ Sim. A escola como é não dá conta de verdade da inclusão.”
Professores se sentem inseguros/necessidade de melhor formação/apoio	8	-“Sim. Muitas vezes não sabemos diagnosticar e nem o que fazer para ajudar quando nos deparamos com uma nova realidade, uma nova situação.” -“ O professor jamais poderia ser obrigado a ter um aluno com necessidades especiais em sua turma, ele não escolheu essa especialização por motivos particulares, que são indiscutíveis, como ele poderá “cuidar” desse aluno sem conhecimento prévio. Esse fato desconstrói todo o “castelo da educação” de que o professor precisa ter formação continuada, ter formação acadêmica, e outras argumentações que ouvimos que justificam a máxima na escola o mais importante é o aluno”. -“Sim, há necessidade, mas que estas alternativas haja um preparo para os professores e auxiliares para lidar com esses alunos.” -“ Sim, enquanto não soubermos lidar corretamente deve ser feito sim essas alternativas educacionais. Acredito na inclusão social, pois todo indivíduo deve participar com todos e tudo durante sua vida, porém percebo que não há avanços pedagógicos, pois não sabemos ainda lidar com essa inclusão pedagógica e consequentemente há avanços.” -“ Sim. A inclusão só será feita quando o despreparo do professor, da escola, dos pais, enfim, da sociedade como um todo for superado tanto por iniciativas educacionais quanto por iniciativas políticas.” -“ Sim. Em primeiro lugar melhor planejamento e em segundo lugar preparo dos professores (como sempre)” -“ Sim. Classes com números reduzidos, melhor preparo do educador que estará trabalhando com o educando especial, além de uma equipe multidisciplinar para dar suporte ao educador e ao educando no processo.” -“Sim, nós professores da rede pública temos necessidades de alternativas educacionais e com urgência, o nosso trabalho fica difícil sem orientações adequadas.”

Ao serem questionados sobre a sua compreensão com relação a inclusão escolar na nossa sociedade atual, cinco indivíduos afirmaram que a inclusão de fato não está acontecendo nas escolas brasileiras, quando é afirmado que ela existe, ela é feita de forma errônea, onde só há a presença física dos alunos.

Oito participantes afirmaram que as escolas e professores não estão preparados, ou caso estejam, não é dado o apoio necessário aos funcionários que atuam diretamente

com as crianças com deficiência. Dois participantes colocaram que ainda existem muitos obstáculos a serem transpostos para que a inclusão possa, de fato, ocorrer.

Nas respostas dos professores apareceram aspectos como a necessidade das crianças construírem valores na escola, aprendendo a respeitar todos como iguais. Além disso, foram colocados aspectos como o direito de todos a um ensino de qualidade e a crítica ao sistema de ensino que só favorece aquele que é bom em tudo. Com relação às alternativas mais práticas, foram colocadas mudanças nas escolas como: aulas com professores especializados, melhor planejamento pedagógico, salas com número reduzido de crianças, trabalho com equipes multidisciplinares,

PARTE IV

1.) Na sua sala de aula existe algum aluno com necessidades educativas especiais?

Por favor, especifique o tipo de necessidade educativa especial.

Sim	2
Não atualmente, mas já teve	1
Não	12

Doze participantes afirmaram não ter em suas salas de aula, alunos com deficiência. Dois participantes têm alunos com deficiência, atualmente em suas salas e um participante já teve, mas não tem neste ano.

E nas outras salas? Por favor, especifique o tipo de necessidade educativa especial.

Sim	7
Não	8

Oito respostas afirmaram que nas escolas nas quais os participantes trabalham não possuem alunos com deficiência. Sete professores afirmaram que suas escolas têm alunos com deficiência.

PARTE V

1. Quais os desafios que um professor encontra ao ter em sua sala de aula uma criança com necessidades educativas especiais?

Não há resposta	12	
Atender todos os alunos com qualidade	1	- “ O maior desafio é combinar o atendimento à criança com necessidade especial com o atendimento às outras crianças, muitas delas não aceitam essa proximidade e dividir a professora com alguém que exige mais atenção dela. As

		crianças também não estão preparadas para a inclusão.”
Falta de apoio	2	-“Inúmeros problemas como a falta de apoio da coordenação por não saber o que fazer, falta de apoio dos pais, e entidades que deveriam atender tais crianças. Auxiliares despreparados que no fim ao invés de auxiliar prejudicam o aluno.” -“São muitos os desafios, um deles é não saber a quem recorrer e como fazer para que este aluno progrida e minha maior preocupação é saber também se o que estou fazendo com este aluno é o certo.”

Doze das pessoas entrevistadas não responderam a esta questão. Duas pessoas afirmaram que a falta de apoio é o maior desafio que o professor encontra ao receber um aluno com deficiência em sua sala de aula, um participante afirmou que o maior desafio é atender a todos os alunos com qualidade.

2. Que aspectos você considera facilitador da inclusão escolar?

Não há resposta	12	
Preparo por parte do professor	1	-“Preparo por parte do professor, coordenador e diretor com este tipo de aluno, formação pra lidar com as diferentes necessidades, mas isto não acontece.”
Respeito entre todos da escola	2	-“ Quando o aluno com necessidades especiais é respeitado por toda a escola e não se exige dele um comportamento semelhante ao dos outros, ou seja, quando ele é aceito como realmente é.” -“ Os aspectos que facilitam a inclusão é a aceitação com o 'diferente', os alunos da classe preocupam, ajudam, são prestativos para com este colega.”

Doze pessoas não responderam esta questão. Duas pessoas afirmaram que um dos aspectos mais facilitadores da inclusão escolar é a presença do respeito entre todos alunos, professores e funcionários da escola. Um participante ressaltou o preparo por parte do professor.

3. Quais as dinâmicas de sua sala de aula/escola que favorecem a inclusão?

Não há resposta	13	
Recursos didáticos	2	-“Utilização de materiais e recursos didáticos que permitam a tais alunos participar das aulas ao seu modo. A ajuda de um tutor, alunos da mesma faixa etária que ajuda o aluno na sala de aula.” -“ Jogos, músicas.”

Treze pessoas não responderam esta questão. Duas pessoas afirmaram que as dinâmicas de sala de aula que favorecem a inclusão escolar é o uso de recursos didáticos, como jogos e músicas.

4. Quais as alternativas pedagógicas que contribuem para o sucesso de todos os alunos em sala de aula?

Não há resposta	12	
Respeito entre os alunos	1	-“Desenvolver um trabalho de aceitação por parte dos alunos nas diferenças existentes entre o grupo, explicar o que o aluno portador de necessidades apresenta, como lidar com ele, etc. Procurar , enfim desenvolver um trabalho que este aluno seja realmente inserido dentro da sala de aula e escola. Para isto, também torna-se necessário conversar com funcionários e outros profissionais das escola que lidam com este aluno.”
Aulas/Materiais mais dinâmicos	2	-“Em primeiro lugar o respeito ao outro, a expressão livre, a escolha de atividades, a auto avaliação, a solução de conflitos pelas próprias crianças, o trabalho socialmente produtivo na turma. O trabalho em sala é um processo em desenvolvimento.” -“ Eles se interessam muito por músicas.”

Doze pessoas não responderam esta questão. Dois indivíduos afirmaram que as alternativas pedagógicas que contribuem para o sucesso de todos os alunos em sala de aula são as aulas e materiais mais dinâmicos. Um indivíduo afirmou que a melhor alternativa é o respeito entre todos.

5. A forma como você avalia um aluno com necessidades educativas especiais é a mesma que a forma como você avalia as demais crianças?Se ela for diferente, como é realizada?

Não há resposta	12	
Não	1	-“Não. Já que o conheço desde o início do ano guardo as atividades do bimestre e faço um paralelo, como uma curva acompanhando o crescimento dele, observo ele no geral como a fala ,escrita e coordenação”
Sim/olhar diferente com a criança com deficiência	1	-“ Sim, porque acima de tudo o indivíduo portador de necessidades especiais é um ser humano, no caso meu, uma criança e que precisa ser tratada como tal para se sentir parte do grupo. Estou ciente que em alguns momentos preciso ter um outro olhar para sua necessidade, mas o trato normal igual a qualquer outro aluno.”
Sim/ a avaliação é feita junto com a professora de educação especial	1	-“ A avaliação é feita em conjunto com a professora de educação especial que tem as referências para esse procedimento.”

Doze pessoas não responderam esta questão. Um professor afirmou que a avaliação é feita de forma diferente dos demais alunos, sendo realizada juntamente com a professora de educação especial. Um professor afirmou que a forma como o professor olha para o aluno e seu desenvolvimento é diferente com o aluno com deficiência. Um professor afirmou que a forma de avaliar não é diferente.

6. Como o grupo de alunos interage com o aluno com necessidades educacionais especiais?

Não há resposta	12	
Existe um bom relacionamento entre todos	3	-“ Quando o professor responsável tem credibilidade junto aos seus alunos o relacionamento entre todas as crianças será de aceitação.” -“ Atualmente, normal, mas confesso que no início do ano foi difícil porque alguns alunos não aceitavam o portador de necessidades especiais. Tive que ensiná-los a lidar com ele, explicar sobre o que tinha , suas limitações, sua forma de ser, a necessidade de ter amigos e de se sentir incluído dentro do grupo que convive, etc. O que me ajudou e muito foi a minha formação e minha curiosidade em procurar livros para entender melhor como lidar com tais alunos.” -“ Muito bem, todos têm um carinho especial para com este aluno.”

Doze pessoas não responderam esta questão. Três professores pesquisados afirmaram que o relacionamento entre todos os alunos, com ou sem deficiência, é muito bom, principalmente quando há um trabalho do professor neste sentido.

7. Em resumo, qual é a sua visão com relação à inclusão escolar e quais são as suas contribuições, como professor?

Não há resposta	12	
Necessidade de melhor formação do professor	1	-“ Precisa de formação para lidar com este tipo de aluno, o que não existe. Orientação para direção, coordenadores e funcionários que muitas vezes não entendem o que é feito com tal aluno, ajuda, muita ajuda. O professor antes de tudo precisa ser um pesquisador, para poder aprender como lidar com tal aluno estudar e muito, mesmo com minha formação em psicologia e tendo trabalho com autistas e psicóticos confesso que no começo não sabia como incluir meu aluno na sala de aula.”
Necessidade de debates	2	-“ O modelo de inclusão escolar atual precisa ser revisto para ter melhores resultados. Quando existe uma criança com necessidade especial em uma turma, todos estão sendo incluídos num processo diário de valorização real das diferenças. O professor precisa ser orientado sobre como trabalhar com a criança com necessidades especiais para assegurar o seu desenvolvimento, não apenas apostar na socialização como um toque mágico.” -“ Acredito que a inclusão escolar é um assunto que precisa ser mais debatido, ter o respaldo e a conscientização de todos os profissionais da educação, e também ajuda de outros especialistas mais diretamente ligados com a escola, como psicólogos, fonoaudiólogos e etc.”

Doze pessoas não responderam esta questão. Duas pessoas apontaram a necessidade de mais debates e discussões sobre a inclusão escola. Uma pessoa apontou para a necessidade de melhor formação do professor.

5.2.2. Resultados parciais

Os participantes já haviam realizado os cursos EDU 015 e EDU 016 de extensão universitária do PROEPRE, isto ficou evidente nas colocações feitas pelos professores em todas as respostas, pois mostravam ter grandes conhecimentos sobre a teoria construtivista e como ela possibilita um novo espaço educativo nas escolas.

O grupo de professores era heterogêneo com relação ao tempo de docência, alguns atuam há cinco anos e outros que atuam na área há mais de quinze anos, caracterizando a busca pelo curso por pessoas de diferentes faixas etárias e de experiências em trabalho.

Nove professores atuam na rede pública, e seis na rede particular, pequena diferença, retratando o fato dos cursos do PROEPRE serem procurado por professores das duas esferas de ensino.

Com relação às contribuições dos cursos do PROEPRE, as respostas variaram entre a melhor compreensão da teoria de Piaget, melhor compreensão do desenvolvimento infantil e a possibilidade dos professores de repensarem suas práticas, destacando o aspecto reflexivo que os cursos incentivam, de maneira que depois de terem participado dos cursos do PROEPRE, os professores afirmaram ter revisto suas práticas, no depoimento de um professor, foi afirmado que ele possuía a dificuldade de articular a teoria e a prática, o que foi alcançado após o término do curso.

A maioria dos participantes afirmou seguir em suas escolas uma prática construtivista, no entanto, duas pessoas afirmaram mesclar teorias, enquanto outras se colocaram como seguidoras de uma pedagogia mais tradicional, e outra da pedagogia Freinet.

Todos os professores pesquisados foram unânimes ao reconhecerem as contribuições da teoria construtivista na dinâmica de sala de aula, seja por trazer benefícios para o desenvolvimento das crianças, seja por auxiliar a prática pedagógica do professor. Foram ressaltados aspectos como a possibilidade das crianças construírem seus conhecimentos, do respeito ao ritmo e das atividades diversificadas (um dos tipos de atividade preconizada pelo PROEPRE).

Ao serem indagados sobre as relações entre o construtivismo piagetiano e a inclusão escolar de crianças com deficiência, a maioria dos indivíduos afirmaram que ambos postulam que todos têm o direito de aprender, de participarem de um ensino de

qualidade e que ambos acreditam que todos podem e devem construir conhecimentos, sendo necessário a disponibilização de meios para que isto ocorra de forma eficaz.

Quando questionados sobre que alunos eles buscam formar, a maioria dos participantes afirmou que formar cidadãos é o grande objetivo, sendo compreendidos neste grupo características como alunos críticos, reflexivos e autônomos. Também foram levantados aspectos como alunos que tenham e saibam conservar valores, capazes de viver em sociedade, que saibam refletir sobre o que vivem, vêem e ouvem, alunos criativos e felizes. Neste contexto é natural pensar em um ambiente que inclua a todos dentro da escola, pois formar uma pessoa cidadã faz parte de um processo que deve ser vivenciado cotidianamente, e com a inclusão, desde cedo, a criança pode vivenciar sentimentos como o respeito, a amizade e o convívio com pessoas, umas diferentes das outras.

Os professores afirmaram que a inclusão que tem vivenciado em suas escolas não é uma “verdadeira inclusão”, pois acontece de formas errôneas, como por exemplo, priorizando apenas uma “inclusão física”. Na fala dos professores fica evidente, seus ideais a favor da inclusão, no entanto, eles destacam os vários obstáculos que ainda devem ser superados, como a má formação dos professores, a falta de apoio, barreiras nas estruturas físicas, aulas com professores especializados, melhor planejamento pedagógico, salas com número reduzido de crianças, trabalho com equipes multidisciplinares, entre outros.

Entre os participantes que atuam diretamente com crianças com deficiências, foram apontados como grandes desafios a serem enfrentados a falta de apoio e a dificuldade de atender a todos os alunos com qualidade. Já como aspecto facilitador foi ressaltado o preparo do professor e o respeito entre todos da escola, incluindo alunos, professores e funcionários. Foram apontados como formas de auxiliar o sucesso de todos os alunos em sala de aula o uso de materiais e aulas mais dinâmicas, no entanto, eles não foram especificados.

Com relação à avaliação, uma pessoa afirmou que a forma de avaliar a criança com deficiência é a mesma forma que avalia as demais; outras duas afirmaram ser diferentes, uma conta com o auxílio da professora de educação especial, e a outra tem um olhar diferente para com a criança com deficiência na hora de avaliá-la.

Todos os participantes afirmaram que existe um bom relacionamento entre todos os alunos, com e sem deficiência, sendo importante para isto um trabalho do professor com a turma, sempre incentivando a amizade e o respeito em sala de aula. Os

professores apontaram a necessidade de debates sobre o tema de forma a contribuir para o sucesso do modelo da inclusão escolar.

Nas respostas dadas pelos professores que já realizaram o curso do PROEPRE fica evidente uma visão otimista e esclarecida sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência, eles apontam dificuldades, colocam suas inseguranças, reconhecem que ainda temos um longo caminho a percorrer, no entanto, suas falas apontam possibilidades, tentativas, e parece estar claro para a maioria dos indivíduos pesquisados como o construtivismo piagetiano abre portas para a inclusão escolar, pois como foi afirmado por muitos professores, no construtivismo, todos podem construir conhecimentos.

5.3. Resultados finais

Ao comparar os resultados obtidos com as respostas dos professores que estão realizando o curso EDU 016 do PROEPRE, com os resultados obtidos pelos professores que já realizaram os cursos EDU 015 e EDU 016, é possível perceber que grande parte dos participantes mostram clareza no que diz respeito às mudanças alcançadas com uma dinâmica de sala de aula construtivista, com o uso de recursos como a 'roda', atividades diversificadas, cantinhos e também por a criança ter a possibilidade de construir seus conhecimentos, desta forma o olhar para o educando e suas relações com o grupo e com o educador se alteram de maneira positiva, como colocado pelos indivíduos pesquisados.

Nas respostas dadas pelos professores que já concluíram os cursos do PROEPRE, fica claro que eles acreditam que um professor que possui uma prática pedagógica construtivista terá mais clareza na forma como a inclusão escolar deve ocorrer, de maneira que o modo como uma sala de aula construtivista é organizada também favorece que este processo ocorra de forma mais natural. Quando questionado sobre quais seriam as alternativas pedagógicas que contribuíram com a inclusão, foi apontado por um professor a necessidade de as escolas seguirem tendências construtivistas, pois num ambiente educativo onde ocorre esta tendência é criado um espaço acolhedor, onde as crianças aprendem a se respeitar como iguais, existe, neste espaço, a construção de valores. Outros professores, ao relacionarem o construtivismo e a inclusão escolar, apontaram que ambos buscam incluir todos os alunos na construção do conhecimentos, que o construtivismo respeita o ritmo de cada aluno e possibilita o uso de diferentes atividades e recursos pedagógicos que podem favorecer o sucesso de

todos os alunos na sala de aula. Na respostas dadas pelos professores que não concluíram o curso do PROEPRE, a relação entre o construtivismo e a inclusão escolar não ficou tão evidente.

Nas respostas dos dois grupos estudados foi apontada a necessidade de mudanças para que a inclusão escolar de crianças com deficiência aconteça realmente e a má formação do professor e a falta de apoio com ele são os grandes desafios apontados. No grupo de professores que ainda não terminaram o curso, aparecem algumas respostas que se demonstram descrença da possibilidade da inclusão, ou por não concordarem com o modelo, ou por acreditarem que ainda existem muitos obstáculos a serem enfrentados. No grupo de professores que já terminou o curso, não aparece nenhuma resposta que se coloca contra a inclusão escolar, mas os desafios são apontados, no entanto, o olhar para as dificuldades é diferente, pois apesar de colocarem obstáculos, enxergam caminhos, criticam a inclusão feita de forma errônea, como quando só ocorre a inclusão física, revelam suas inseguranças, mas mostram-se abertos para repensarem suas práticas sempre que necessário. Muitos professores deste segundo grupo afirmaram que todos têm o direito de construir seu conhecimento e que, portanto, todos podem aprender.

Retomando ao primeiro problema desta pesquisa que se refere aos desafios que estão por trás da resistência de alguns professores com relação a inclusão escolar, pode ser observado que apesar deles apontarem diversos desafios de ordem prática, o difícil mesmo é a mudança de suas práticas educativas.

Com relação ao segundo problema que é sobre o porquê dos professores adotarem práticas que não favorecem a inclusão escolar, o que foi possível perceber foi a forma como eles apontam mudanças que o construtivismo piagetiano traz as escolas e como pode contribuir para a inclusão escolar, mas ainda assim não se sentem preparados e revelam suas inseguranças, o que estaria relacionado com o terceiro problema que se refere às mudanças que os professores acreditam ser necessárias para que eles recebam todos os alunos nas suas sala de aula, apesar deles apontarem novamente mudanças de ordem prática, fica claro a necessidade que os professores tem em perceber que eles possuem instrumentos, mas falta a clareza conceitual para compreender a inclusão escolar.

Por mais que os professores entendam as contribuições do construtivismo e coloquem a teoria em prática, eles ainda estabelecem que para dar conta da inclusão escolar de crianças com deficiências em suas salas de aula regulares e atender a todos

com qualidade, é necessário ter uma preparação específica de como atuar com estes alunos e conhecer detalhadamente a deficiência.

Os professores pesquisados não são de Educação Especial e, portanto, não possuem estes conhecimentos específicos, mas sim, o da prática construtivista que está relacionada a uma melhoria da qualidade das escolas – condição determinante da inclusão de alunos com ou sem deficiência. É necessário que estes professores reconheçam o valor dos instrumentos que possuem.

Em resumo, fica claro que a inclusão escolar ainda tem um longo percurso a caminhar e que existem sim grandes desafios para os educadores, no entanto, existem possibilidades, alternativas que podem auxiliar a escola e o professor, cabe a estes estarem abertos para que isto possa, de fato, ocorrer.

Considerações finais:

Este trabalho objetivou contribuir com as discussões sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência e a busca por um ensino de qualidade para todos. Acredita-se que são fundamentais os debates e reflexões sobre o tema para que haja mais segurança de todos os envolvidos na área, de maneira que a inclusão escolar aconteça com qualidade.

Com a análise dos questionários aplicados aos professores, foi possível perceber que os que já concluíram os cursos do PROEPRE compreendem de um ponto de vista mais amplo a inclusão escolar, e apesar de revelarem algumas inseguranças e apontarem desafios, possuem uma visão mais otimista e se mostraram dispostos a fazer o que for necessário para alcançar o ensino de qualidade para todos os alunos, o que parece mostrar as contribuições do curso, já os professores que ainda não o concluíram, mostraram-se mais resistente as mudanças necessárias para que a inclusão escolar ocorra.

O construtivismo piagetiano contribui com os debates sobre a inclusão escolar, trazendo um novo olhar para as relações que são estabelecidas dentro da sala de aula e a possibilidade de compreender cada aluno como um ser único. Um dos professores pesquisados colocou como uma sala de aula construtivista pode propiciar um ambiente muito acolhedor, onde os valores são trabalhados desde cedo, sendo este o espaço adequado para a inclusão, onde os alunos aprendem a conviver, reconhecer e valorizar as diferenças.

Sabe-se que o tema em questão desafia a todos que trabalham no campo da educação, e que ainda existem muitas conquistas a serem feitas, no entanto, é necessário o envolvimento e a disponibilidade dos educadores, de maneira a se comprometerem realmente com a causa.

Como vamos suportar, nós, professores, o fato de que a educação inclusiva veio tornar mais complexa a nossa vida, mais desafiadora a nossa tarefa de professores? Vamos precisar estudar o que antes estávamos dispensados de estudar, vamos ter de aprender técnicas nas quais antes não precisávamos pensar, vamos ter de aprender a ver mais devagar quando estávamos acostumados a ver em uma certa velocidade, vamos ter de aprender a ouvir sem audição, a acompanhar um ritmo mais rápido quando estávamos acostumados a um ritmo mais lento. Vamos ter de rever as nossas expectativas como professores, as nossas formas de avaliar, de aprovar, de reprovar. Vamos ter de melhorar a nossa condição de trabalho. (Macedo, 2005, p. 29)

Como afirma Mantoan (2006), ensinar não é submeter o aluno a um conhecimento pronto, mas prover meios pelos quais, com liberdade e determinação, ele possa construir novos saberes, ampliar significados, na medida de seus interesses e capacidades.

A Escola da Ponte pode ser vista como um exemplo onde toda a estrutura da escola foi repensada como resultado das reflexões de toda a equipe, de acordo com as necessidades e com os desafios que eram postos à escola. Depois da reforma, a escola conquistou, entre muitas outras coisas, um ambiente onde todos sentem que fazem parte, os alunos sabem que suas vozes serão ouvidas e que lá eles serão respeitados na sua singularidade, mas não perdem, por isso, a noção do grupo, e exercitam todos os dias valores como a cooperação e a responsabilidade.

O currículo na Escola da Ponte conquistou um novo lugar, e deixou de existir em função do professor, ele se tornou:

Uma permanente referência do percurso de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno e uma referência permanentemente apropriada pelo aluno. O aluno é, assim, o verdadeiro sujeito do currículo – não um instrumento ou um mero destinatário do currículo. Os professores não estão no centro da vida escolar, não são o sol do sistema curricular. Estão, relativamente às crianças, em permanente movimento de translação e circunvolução, procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno. (Alves, 2001, p.18)

A Escola da Ponte é um incentivo a todos, principalmente para aqueles que não acreditam que uma mudança na educação seja possível, ela nos faz pensar que nem sempre precisamos aceitar as coisas do jeito que são. O mesmo pode ser dito das escolas que implantaram a metodologia do PROEPRE.

As abordagens inclusivas convidam todos os alunos a aprenderem dentro do contexto social da sala de aula. Além disso, enquanto as diferenças são valorizadas e vistas como oportunidades, o acesso dos alunos ao currículo é assegurado. Diferentes maneiras podem coexistir na mesma lição, em que as diferenças pessoais e a diversidade dos meios de aprendizagem não se tornam obstáculos. Esses pontos de vista são constatados pela concessão de oportunidades de aprendizagem. (Pacheco, Eggertsdóttir e Gretar, 2007)

O tema não se esgotou e muitas pesquisas e debates ainda são necessários. Neste trabalho foram apresentados dois olhares para a inclusão escolar, seja por uma linha teórica, a contribuição do construtivismo piagetiano por meio dos discursos dos

professores pesquisados, seja pela Escola da Ponte/Portugal que reuniu diferentes teorias, como as de Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, Dewey, Morin, entre outros, e construiu o seu modelo, outras formas devem ser propostas, o importante é alcançar o objetivo comum que nos une na inclusão - uma escola de qualidade para todas as crianças.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, RUBEM. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. *Entre a ciência e a sapiência – o dilema da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ARANTES, Valéria. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

ASSIS, Orly Z. Mantovani de. *Uma nova metodologia de educação pré-escolar*. 7ª ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

ASSIS, Orly Z. Mantovani de e ASSIS, Múcio de (orgs). *XIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Piaget e a Educação*. Águas de Lindóia: 1997, LPG, FE, UNICAMP.

_____. *XVII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE – Construtivismo e Prática Pedagógica*. Campinas, SP. UNICAMP, FE, LPG : 2000.

_____. *XV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – A criança e a Escola*. Águas de Lindóia, 1998.

_____. *XXIII Encontro nacional de Professores do PROEPRE – Educação e Inclusão Social*. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas: ArtPoint, 2006.

_____. *PROEPRE – Prática Pedagógica*. Campinas, SP: Gráfica FE, LPG, UNICAMP, 2004.

_____. *XIX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Construtivismo e formação de professores*. Campinas, SP: Gráfica da Faculdade de Educação, 2002.

_____. *PROEPRE – Fundamentos teóricos da educação infantil*. 5ª ed., Gráfica da Faculdade de Educação, UNICAMP, 2003.

_____. *PROEPRE – Fundamentos teóricos II*. Gráfica da Faculdade de Educação, UNICAMP, 2004

BARRETO, Ângela. Introdução: por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994, p. 11-15

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e teorias. In. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 63 – 71.

BRANDÃO, Zaia (org). *A crise dos paradigmas e a educação*. 5ª ed. São Paulo, Cortez: 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional – LDBEN*, Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

_____. *Lei n. 5692/71. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências*. 12 de agosto de 1971. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. Congresso Nacional. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília, Centro Gráfico, 1988.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Imprensa oficial, 2008.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

EMILIO, Solange. *Os vínculos na inclusão escolar: sobre laços, amarras e nós*. Disponível em:
http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902005000100008&lng=pt&nrm=is. Acesso em: 10 de outubro de 2008.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim. *Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar*. Rev. bras. educ. espec., Dez 2005, vol.11, no.3, p.335-354.

FARIA, Amália Rodrigues. *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. São Paulo: Ática, 1989.

FERREIRA, Julio Romero. *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. Caderno CEDES, volume 19, número 46, setembro, 1998.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. *O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas*. Educ. Pesqui., Dez 2007, vol.33, no.3, p.543-560.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: 2ª Ed.: Líber Livro, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005, 44ª ed.

GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2007.

GÓES, Maria Cecília; LAPLANE, Adriana (orgs). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GOLSE, B. *O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1998. 3ª ed.

GOMES, Claudia e REY, Fernando Luis Gonzalez. *Inclusão escolar: representações rompartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar*. *Psicol. cienc. prof.*, set. 2007, vol.27, no.3, p.406-417.

LA TAILLE, Yves de. *Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget*. In: Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão/ Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992, pp. 47-73.

LIMA, Paulo. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. Arthur Nogueira, SP: Amil, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei (org). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MACEDO, Lino. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

MACHADO, Nilson José. *Quatro desvios da idéia de pessoa*. Palestra proferida no Seminário de Estudos em Epistemologia e Didática (SEED) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 08 de agosto de 2008.

MANTOAN, Maria Teresa ; PRIETO, Rosângela Gavioli . *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. v. 1

MANTOAN, Maria Teresa. *Compreendendo a Deficiência Mental – Novos Caminhos Educacionais*. São Paulo: Scipione, 2001, pp. 40-64.

_____. *Ser Ou Estar- Eis A Questao. Explicando O Deficit Intelectual*. 1. ed. Rio de Janeiro/RJ: W.V.A.

_____. *A Integração de Pessoas Com Deficiência: Contribuições Para Uma Reflexão Sobre O Tema*. 1. ed. São Paulo - SP: Memnon - edições científicas, 1997. v. 1.

_____. *A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget*. Campinas: 1991. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP.

_____. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *A hora da virada*. Revista Inclusão, nº 1. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. *Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos*. Apostila. Faculdade de Educação/UNICAMP, 2000.

MARQUES, Luciana. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2001.

MARTINS, Lucia A. R.; PIRES, José; PIRES, Gláucia N. L.; MELO, Francisco R. L. V. (orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAZZOTTA, Marcos. *Fundamentos de Educação Especial*. Série Cadernos de Educação. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1981.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2006, vol.11, no.33, p.387-405

NASCENTES, Antenor. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Depositários: Livraria Acadêmica et al: Rio de Janeiro, 1955.

OMOTE, Sadao. *Inclusão e a questão das diferenças na educação*. Florianópolis, *Perspectiva*, v. 24, n.especial, julho/dezembro, 2006.

ONU. *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.

_____. *Declaração Universal dos direitos humanos.1948*. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2008.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rosa e GRETAR, Marinósson. *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PESSOTI, I. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp, 1984.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

_____. *A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas da psicologia genética*. Tradução de Nathanael Caixeiro, Zilda Daeir e Célia Piero. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983

RORIZ, Ticiania Melo de Sá, AMORIM, Katia de Souza e ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas*. *Psicol. USP*, set. 2005, vol.16, no.3, p.167-194.

ROSS, Paulo. *Aprendizagem e conhecimento: fundamentos para as práticas inclusivas*. Florianópolis, Perspectiva, v. 24, n.especial, julho/dezembro, 2006.

SANFELICE, J.L. *Escola pública e gratuita para todos, inclusive para os deficientes mentais*. Caderno Cedes, São Paulo, 1989, n. 23, p. 29-37.

SANT'ANA, Izabella Mendes. *Educação inclusiva: concepções de professores e diretores*. *Psicol. estud.*, Ago 2005, vol.10, no.2, p.227-234.

SANTOS, B. S. Entrevista com o professor Boaventura Souza Santos. Disponível em: [http:// ww.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm](http://ww.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm), 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, SP: Cortez, 2002, 22ª ed.

SILVEIRA, Flávia Furtado e NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. *Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores*. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Abr 2006, vol.22, no.1, p.79-86.

SISTO, Fermio Fernandes (org). *O Cognitivo, o Social e o Afetivo no Cotidiano Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

STAIMBACK, Susan e STAIMBACK, Willian. *Inclusão: um guia prático para educadores*. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

TESSARO, Nilza Sanches, WARICODA, Ana Sayuri Ribeiro, BOLONHEIS, Renata Cristina Marques *et al.* *Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais*. *Psicol. esc. educ.*, jun. 2005, vol.9, no.1, p.37-46.

WADSWORTH, Barry J.. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. 3ª edição, São Paulo: Pioneira, 1995.

Sites:

Convenção da Guatemala, 1999. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2008.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. ONU, 2006.
Disponível em: <http://www.assinoinclusao.org.br/Downloads/Convencao.pdf>.
Acesso em: 10 de setembro de 2008.

Entrevista com o professor José Pacheco. Disponível em:
<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0043.asp>. Acesso em: 10 de setembro de 2008.

Entrevista com o professor José Pacheco. Disponível em:
http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0171/aberto/mt_134319.shtml. Acesso em: 10 de setembro de 2008.

Entrevista com o professor José Pacheco. Disponível em:
http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2132&cd_materia=1123.
Acesso em: 10 de setembro de 2008.

Escola da Ponte. Disponível em: <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/>
Acesso em: 15 de outubro de 2008.

ANEXOS

ANEXO 1: Questionário aplicado aos alunos do curso EDU 016 do PROEPRE (Ensino Fundamental)

Este questionário faz parte da pesquisa realizada durante o Trabalho de Conclusão de Curso que está sendo realizado pelo Laboratório de Psicologia Genética da FE - UNICAMP e busca compreender as concepções de professores sobre a inclusão escolar.

Sua contribuição é muito importante.

Caso for necessário, utilize o verso da folha para responder as questões.

Parte I)

- 1.) Há quanto tempo você é professor?
- 2.) Neste ano você assumiu qual turma?
- 3.) Você trabalha na rede pública ou particular?

Parte II)

- 1.) O que o motivou a realizar o curso do PROERE?
- 2.) Qual linha teórica predomina em seu espaço de trabalho?
- 3.) Como você acredita que a teoria construtivista pode favorecer a dinâmica da sala de aula?
- 4.) Como você compreende a relação entre Piaget e Inclusão?

Parte III)

- 1.) Como você entende a relação Educação X Sociedade?
- 2.) Que aluno você, como professor, busca formar?
- 3.) O que você considera que marca o sucesso de um aluno em sala de aula?
- 4.) Como você percebe, na nossa realidade atual, a inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais?
- 5.) Você considera que existe a necessidade de mudanças de modo a favorecer a inclusão escolar? Se sim, quais?

Parte IV)

1.) Na sua sala de aula existe algum aluno com necessidades educativas especiais?E nas outras salas?Por favor, especifique o tipo de necessidade educativa especial.

- Se você lida diretamente com alunos com necessidades educativas especiais na escola em que trabalha, por favor, responda o próximo grupo de perguntas.

Parte V)

- 1.) Quais os desafios que um professor encontra ao ter em sua sala de aula uma criança com necessidades educativas especiais?
- 2.) Que aspectos você considera facilitador da inclusão escolar?
- 3.) Como é a dinâmica de sua sala de aula/escola que favorece a inclusão?
- 4.) Quais as alternativas pedagógicas que contribuem para o sucesso de todos os alunos em sala de aula?
- 5.) A forma como você avalia um aluno com necessidades educativas especiais é a mesma que a forma como você avalia as demais crianças?Se ela for diferente, como é realizada?
- 6.) Como o grupo de alunos interage com o aluno com necessidades educativas especiais?
- 7.) Em resumo, qual é a sua visão com relação à inclusão escolar e quais são as suas contribuições, como professor?

ANEXO 2: Questionário aplicado aos alunos que já realizaram os cursos EDU 015 e EDU 016 do PROEPRE

Este questionário faz parte da pesquisa realizada durante o Trabalho de Conclusão de Curso que está sendo realizado pelo Laboratório de Psicologia Genética da FE – UNICAMP, sob orientação da professora Dra. Orly Z. Mantovani de Assis e busca compreender as concepções de professores que realizaram o curso do PROEPRE sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência.

Sua contribuição é muito importante!

Parte I)

- 1.) Há quanto tempo você é professor?
- 2.) Neste ano você assumiu qual turma?
- 3.) Você trabalha na rede pública ou particular?

Parte II)

- 1.) O curso do PROEPRE trouxe contribuições para a sua prática pedagógica? Sim? Não? Quais?
- 2.) Qual linha teórica predomina em sua prática pedagógica?
- 3.) Você acredita que a teoria construtivista pode favorecer a dinâmica da sala de aula? Sim? Não? Por quê?
- 4.) Como você compreende a relação entre o construtivismo piagetiano e a Inclusão escolar?

Parte III)

- 1.) Como você entende a relação Educação X Sociedade?
- 2.) Que aluno você, como professor, busca formar?
- 3.) O que você considera que marca o sucesso de um aluno em sala de aula?
- 4.) Como você percebe a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, na nossa realidade atual?
- 5.) Você considera que existe a necessidade de alternativas educacionais de modo a favorecer a inclusão escolar? Sim? Não? Por quê?

Parte IV)

1.)Na sua sala de aula existe algum aluno com necessidades educativas especiais?E nas outras salas?Por favor, especifique o tipo de necessidade educativa especial destes alunos.

Se você lida diretamente com alunos com necessidades educativas especiais na escola em que trabalha, por favor, responda o próximo grupo de perguntas.

Parte V)

1.)Quais os desafios que um professor encontra ao ter em sua sala de aula uma criança com necessidades educativas especiais?

2.)Que aspectos você considera facilitador da inclusão escolar?

3.)Quais as dinâmicas de sua sala de aula/escola que favorecem a inclusão?

4.)Quais as alternativas pedagógicas que contribuem para o sucesso de todos os alunos em sala de aula?

5.)A forma como você avalia um aluno com necessidades educativas especiais é a mesma que a forma como você avalia as demais crianças?Se ela for diferente, como é realizada?

6.)Como o grupo de alunos interage com o aluno com necessidades educativas especiais?

7.)Em resumo, qual é a sua visão com relação à inclusão escolar e quais são as suas contribuições, como professor?

ANEXO 3: Carta à Escola da Ponte

DECLARAÇÃO

A Escola da Ponte,

Declaro para os devidos fins que a aluna Luciana Gimenez Ribeiro Lupinacci, regularmente matriculada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, sob o RA 044818, está realizando o seu Trabalho de Conclusão de Curso sob minha orientação, sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência.

A visita à Escola da Ponte enriquecerá seu trabalho, já que a escola é uma referência internacional em educação escolar e por ser uma escola inclusiva.

Peço a autorização dos senhores para que esta experiência de minha aluna possa ser retratada em seu Trabalho de Conclusão de Curso, e garanto que todo seu conteúdo ficará restrito à comunidade acadêmica.

Na certeza de contar com a honrosa atenção, apresento-lhe meus agradecimentos bem como meus protestos de elevada estima e consideração.

Campinas, 25 de setembro de 2008

Profª. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis
Laboratório de Psicologia Genética
Depto. De Psicologia Educacional/
Faculdade de Educação/UNICA

ANEXO 4: Hino da Escola da Ponte

APRENDER A ESTUDAR

ESTUDAR NÃO É SÓ LER NOS LIVROS
QUE HÁ NAS ESCOLAS,
É TAMBÉM APRENDER A SER LIVRE, SEM IDÉIAS TOLAS.
LER UM LIVRO É MUITO IMPORTANTE,
E ÀS VEZES, URGENTE,
MAS OS LIVROS NÃO SÃO O BASTANTE
PARA A GENTE SER GENTE.
É PRECISO APRENDER A ESCREVER,
MAS TAMBÉM A CRESCER, MAS TAMBÉM A SONHAR.
É PRECISO APRENDER A VIVER, APRENDER A ESTUDAR.

ESTAR NA ESCOLA DA PONTE É ESTUDAR,
ESTAR CONTENTE CONSIGO É ESTUDAR.
APRENDER COM OS OUTROS, APRENDER CONSIGO
E TER UM AMIGO TAMBÉM É ESTUDAR.

ESTUDAR TAMBÉM É REPARTIR, TAMBÉM É SABER DAR
O QUE A GENTE SOUBER DIVIDIR PARA MULTIPLICAR.
ESTUDAR É ESCREVER UM DITADO
SEM NINGUÉM NOS DITAR
E, SE UM ERRO NOS FOR APONTADO, É SABER EMENDAR.
É PRECISO, EM VEZ DE UM TINTEIRO,
TER UMA CABEÇA QUE SAIBA PENSAR,
POIS, NA ESCOLA DA VIDA, PRIMEIRO ESTÁ SABER ESTUDAR.

ANEXO 5: Fotos da Escola da Ponte



Fachada da escola



Entrada da escola



Quadra



Área externa



Quadro



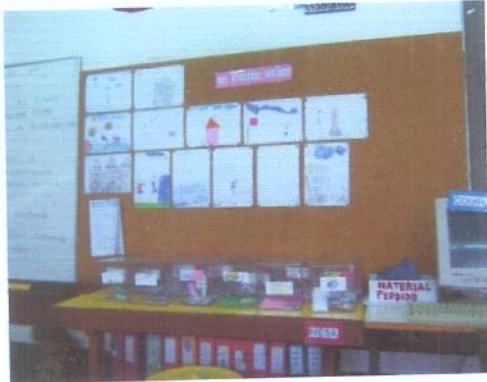
Mural de Matemática



Mural



Mapa de responsabilidades



Mural



Espaço de informática



Sala de expressão



Ambiente educativo



Laboratório



Sala que leva o nome do educador brasileiro



Entrada da biblioteca