

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO

JULIANA ANDRADE DELILO DA SILVEIRA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALAS DE AULA INCLUSIVAS DE UMA
ESCOLA PARTICULAR DO INTERIOR DE SÃO PAULO - VISÃO DOS
PROFESSORES

ARARAQUARA-SP

2019

JULIANA ANDRADE DELILO DA SILVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALAS DE AULA INCLUSIVAS DE UMA
ESCOLA PARTICULAR DO INTERIOR DE SÃO PAULO - VISÃO DOS
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara - UNIARA - como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina

Coorientador: Prof. Dr. Eladio Sebastián-Heredero

ARARAQUARA-SP

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

S588p Silveira, Juliana Andrade Delilo da
Práticas pedagógicas em salas de aulas inclusivas de uma escola particular do interior de São Paulo - visão dos professores/Juliana Andrade Delilo da Silveira. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2018.
82f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina
Coorientador: Prof. Dr. Eladio Sebastian Heredero

1. Necessidades educativas especiais. 2. Dificuldades de aprendizagem. 3. Práticas pedagógicas. 4. Inclusão escolar. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SILVEIRA, J A D. **Práticas pedagógicas em salas de aula inclusivas de uma escola particular do interior de São Paulo** - visão dos professores. 2019. 82 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara - UNIARA, Araraquara – SP, 2019.

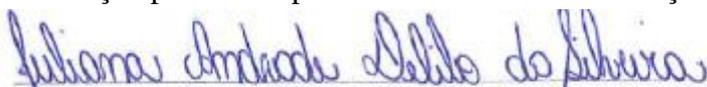
ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Juliana Andrade Delilo da Silveira

TÍTULO DO TRABALHO: Práticas pedagógicas em salas de aula inclusivas de uma escola particular do interior de São Paulo - visão dos professores.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2019

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede à Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Juliana Andrade Delilo da Silveira

Rua Alfredo do Amaral Gurgel, 294 – Araraquara-SP

ju_delilo@hotmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

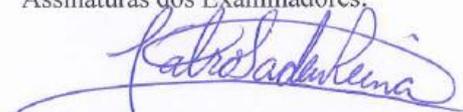
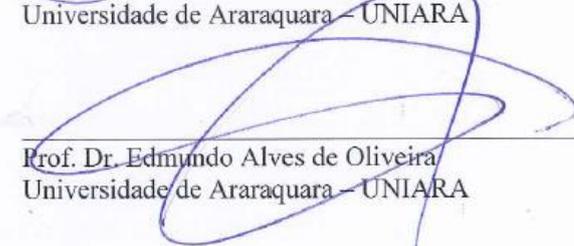
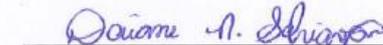
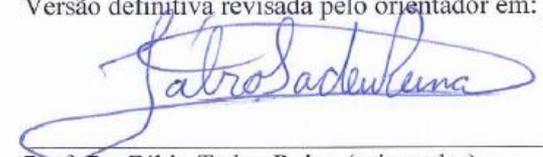
FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara - UNIARA – para a obtenção do título de Mestre (a) em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: Juliana Andrade Delilo da Silveira

TÍTULO DO TRABALHO: Práticas pedagógicas em salas de aula inclusivas de uma escola particular do interior de São Paulo - visão dos professores.

Assinaturas dos Examinadores:	Conceito:
 _____ Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina (orientador) Universidade de Araraquara - UNIARA	<input checked="" type="checkbox"/> Aprovada () Reprovada
 _____ Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira Universidade de Araraquara - UNIARA	<input checked="" type="checkbox"/> Aprovada () Reprovada
 _____ Prof. Dra. Daiane Natalia Schifavon Universidade Federal De São Carlos – UFSCAR	<input checked="" type="checkbox"/> Aprovada () Reprovada
Versão definitiva revisada pelo orientador em: <u>27 / 4 / 2019</u>	
 _____ Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina (orientador)	

Dedico este trabalho a todos que amo e que me apoiaram neste caminho acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primordialmente, aos meus pais, que sempre acreditaram no meu potencial e me incentivaram ao longo da minha caminhada. À minha mãe, por tornar tudo sempre mais divertido e leve, e ao meu pai, por sempre acreditar que eu sou capaz.

Aos meus irmãos, que mesmo “bem distantes”, de alguma forma se fazem sempre presentes em minha vida.

Ao meu namorado, por toda paciência, ensinamentos e amor em todos os momentos.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina e ao meu Coorientador Prof. Dr. Eladio Sebastian-Heredero, pela enorme competência e paciência com que me orientaram nesta pesquisa.

Aos professores da UNIARA - Araraquara - que tanto contribuíram para o meu aprendizado, em especial, à professora Dra. Maria Lúcia O. Suzigan, pelas valiosas sugestões na banca de qualificação.

Agradeço também à professora Dra. Daiane Natália Schiavon por suas significativas contribuições na banca de qualificação.

Aos meus doces focinhos, companheiros desde a minha infância.

Aos meus colegas de trabalho, por toda amizade e ajuda, de alguma maneira, na conclusão deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa parte da dificuldade relacionada ao cotidiano do trabalho dos professores do Ensino Fundamental II e os obstáculos que enfrentam para desenvolvê-lo em uma escola particular da cidade de Araraquara, localizada no interior de São Paulo, com alunos com dificuldades de aprendizagem de todo tipo. O acesso à educação por mais estudantes, resultado das políticas de inclusão escolar, possibilitou a efetivação da matrícula em salas comuns de alunos que antes eram excluídos desse ambiente por apresentarem necessidades educativas especiais. Os sistemas de ensino, atualmente, devem proporcionar a todos os discentes condições de acesso ao currículo, ao material didático e aos espaços escolares que atendam às necessidades de todos os estudantes e sua permanência com qualidade, dentre eles o público-alvo da educação especial. O objetivo do trabalho foi analisar qual é a visão dos professores do ensino fundamental II de uma instituição particular, sobre como desenvolvem suas práticas inclusivas e que tipo de metodologia utilizam. A pesquisa, com uma perspectiva qualitativa interpretativa, foi desenvolvida com uma metodologia de estudo de caso e pretendeu entender os obstáculos enfrentados pelos docentes diante das necessidades educativas especiais, por meio da análise documental e de questionários elaborados para este fim, a partir do conhecimento adquirido com o estudo dos referenciais teóricos que nos deram três categorias: Formação Docente: formação inicial e continuada; Escola Inclusiva: histórico, conceito, legislação, estrutura e adaptações e Práticas Pedagógicas: gamificação, trabalho cooperativo, trabalho por projetos e aprendizagem por resoluções de problemas. Após a análise dos dados foi possível concluir que a maioria dos professores enxerga de forma positiva a escola inclusiva. Grande parte alega que a sua formação não os preparou, os capacitou de forma parcial para o trabalho inclusivo ou para desenvolver práticas educativas inclusivas, que permitam dar resposta às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Uma parcela significativa dos docentes acredita que as práticas relatadas e utilizadas por eles atendem parcialmente os alunos com necessidades educativas especiais. Podemos finalizar afirmando que as práticas inclusivas descritas pelos professores participantes nos serviram para conhecer o processo de inclusão em salas de aulas nesta escola. Mesmo ainda escassas, parciais e em construção, sem dúvida servem para gerar conhecimento para outros docentes e/ou escolas.

Palavras-chave: Necessidades educativas especiais. Dificuldades de aprendizagem. Práticas pedagógicas. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This research comes out of the difficulty related to the work routine of teachers from elementary and junior high school and their difficulties in dealing with students with learning disabilities of various kinds in a private school in the city of Araraquara, Sao Paulo state. More students have access to education as a result of inclusive politics that made possible their enrolment in common classes from which they used to be excluded due to their special needs. Nowadays, educational systems must provide to all students quality conditions of accessing the curriculum, the course material and the school spaces that meet the needs of all students and their permanence, among them is the target group of special education. The goal of this project was to analyze the perspective of middle school and junior high teachers from a private institution, how they exercise their inclusive practices and what kind of methodology they use. The research, with a qualitative-interpretative perspective, was developed using case study methodology and aimed at the understanding of obstacles faced by teachers before their students' special needs through documental analysis and surveys created for this purpose based on the knowledge acquired through the study of theoretical sources that gave us three categories: Teacher Qualification: Initial and Continuous Qualification; Inclusive School: History, concept, legislation, structure and adaptations, and Pedagogical Practices: Gamification, cooperative work, learning through projects and problem solving. After analyzing the data, it was possible to conclude that most teachers see the inclusive school in a positive way. Most of them claim that their formation has not prepared them, not even partially, to the work of inclusion and, consequently, to prepare inclusive educational practices that tend to learning disabilities. A significant portion of the group of teachers believes that the practices they report and use partially meet the students' special learning needs. We can assert that the inclusive practices described by the participating teachers have shown us the inclusion process in the classrooms of this school. Although few, partial and still in development, there is no doubt such practices can be used to generate knowledge to other teachers and/or schools.

Key words: Special Learning Needs. Learning Disabilities. Pedagogical Practices. School Inclusion

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Alunos incluídos em classes comuns	35
Figura 2: Dificuldade do trabalho inclusivo	59

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: História da acessibilidade	18
Quadro 2: Modelos de Estrutura.....	22
Quadro 3: Relação entre o grau de surdez e o desenvolvimento infantil	25
Quadro 4: Possíveis sinais da dislexia.....	30
Quadro 5: Diferenças entre integração e inclusão de Porter	34
Quadro 6: Quadro comparativo de tópicos curriculares.....	40
Quadro 7: Tabela de organização funcional.....	44
Quadro 8: Práticas Efetivas/Não efetivas - Visão dos professores entrevistados.....	59

ÍNDICE DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas
- ABDA - Associação Brasileira de Déficit de Atenção
- ABRA - Associação Brasileira de Autismo
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDPD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
- CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- CEB - Câmara de Educação Básica
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências
- LBI - Lei Brasileira de Inclusão
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC - Ministério da Educação MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- OMS - Organização Mundial de Saúde
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SCIELO - Scientific Electronic Library Online*
- TA - Termo de Assentimento
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
- TEA - Transtorno Espectro Autista
- TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
- UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
- UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
- UNIARA - Universidade de Araraquara
- UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
- USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO 1. DO PORQUÊ? A CONCEITUALIZAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA 17	
1.1 Educação inclusiva	17
1.1.1 Público-alvo da educação especial	23
1.1.2 Necessidades educativas	23
1.1.2.1 Alunos com necessidades educativas especiais, o público-alvo da educação especial	24
1.1.2.2 Dificuldades de aprendizagem	29
1.2 Onde acontece a inclusão escolar? A organização das instituições escolares	30
1.3 Os professores estão preparados? Formação docente para o atendimento educacional de todos em uma escola inclusiva.....	35
1.4 Como fazer acontecer a verdadeira inclusão escolar? As práticas pedagógicas	37
1.4.1 As adaptações curriculares	39
1.4.1.1 Adaptações para atender às necessidades especiais	41
1.4.1.1.1 <i>Adaptações curriculares não significativas - pequeno porte</i>	41
1.4.1.1.2 <i>Adaptações curriculares significativas - grande porte</i>	42
1.4.2 As tecnologias e seu potencial educativo perante as dificuldades de aprendizagem	44
1.4.3 O trabalho cooperativo dos alunos	46
1.4.4 Gamificação no ensino	47
1.4.5 Trabalho por projetos	48
1.4.6 Aprendizagem por resoluções de problemas.....	48
SEÇÃO 2. OBJETIVOS	50
2.1 Objetivo Geral	50
2.2 Objetivos específicos	50
SEÇÃO 3. PERCUSO METODOLÓGICO DESENVOLVIDO	51
3.1 Levantamento das referências para definição de categorias de análise e temas dos questionários.....	51
3.2 A elaboração dos instrumentos de pesquisa.....	52
3.3 Participantes da pesquisa	53
SEÇÃO 4. QUE TEMOS OBSERVADO? RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
4.1 Análise	55

4.1.1 Perfil dos docentes	55
4.1.2 Categorias de análise.....	56
4.1.2.1 Formação dos Docentes	56
4.1.2.2 Conceitualização da escola inclusiva	57
4.1.2.3 Práticas Pedagógicas	58
4.2 Discussão	61
4.2.1 Sobre a conceituação de escola inclusiva.....	61
4.2.2 Sobre a formação Docente	63
4.2.3 Sobre as práticas educativas em sala de aula.....	64
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICES.....	77
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO	77
APÊNDICE B: TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR.....	80
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	81

INTRODUÇÃO

Considera-se de grande importância, neste primeiro momento, explicitar os desejos que me motivaram a estudar a área da Educação Especial. Formei-me em 2010 na UNESP de Araraquara no curso de Pedagogia e desde o primeiro ano de faculdade trabalho em uma escola da rede particular desse mesmo município, no setor da coordenação. Durante os três primeiros anos da graduação, fui estagiária e exercia o cargo de auxiliar de orientação pedagógica no Ensino Fundamental II e também auxiliava os professores em sala de aula. No último ano, fui convidada para coordenar outro colégio, também da rede particular de Araraquara. Nesse colégio, fui coordenadora desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Em meados de 2011, retornei ao colégio onde fui estagiária e assumi a coordenação dos Ensinos Fundamental II e Médio, permanecendo nesse cargo desde então.

Durante esse tempo na gestão, notei uma dificuldade comum entre os professores, visto que em todas as reuniões individuais ou coletivas, esses relatavam estarem apreensivos em trabalhar com alunos com necessidades educativas sejam especiais ou não.

Os docentes revelaram estarem inseguros com as práticas utilizadas, pois muitas delas não estavam atingindo os resultados esperados e o aprendizado não estava acontecendo de forma efetiva. Contudo, o problema maior relatado por eles seria como ensinar o aluno que apresenta dificuldades em aprender, em se concentrar, com leitura e com escrita, com a socialização, dentre outras situações interpeladas pelos docentes.

Diante dessas situações apresentadas pelos professores de tal instituição e pelo crescente recebimento de alunos com necessidades educativas, fez-se necessário entender, com mais exatidão, quais seriam as práticas mais efetivas para esses estudantes.

Para entender o atendimento educacional prestado atualmente, é preciso compreender o processo de implantação e evolução da educação especial brasileira. No que se refere à inclusão, a educação inclusiva é um processo em crescimento no sistema básico de ensino brasileiro, sustentada legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), dentre outros documentos, embasando, dessa forma, todos os setores educacionais envolvidos.

Padilha (2014) aponta que após o processo de redemocratização e ruptura com o regime militar, ocorreu um reconhecimento das classes sociais reprimidas e o Estado começou a se movimentar para que a inclusão educacional acontecesse, acompanhando um modelo que já

havia sido adotado a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) de forma mais efetiva, porém ainda não suficiente.

Conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. ix), todo estudante tem direito de ser inserido em uma sala regular sem que exista qualquer tipo de discriminação. Entende-se que a educação inclusiva favorece a aprendizagem de todos na sala; por conseguinte, o ambiente escolar deve estar preparadas para atendê-los. Segundo Lima (2010), as instituições de ensino regular devem oferecer a esses alunos acesso, permanência e qualidade de ensino e, se preciso, oferecer serviços especializados para que aconteça o desenvolvimento escolar.

Essa vivência docente diante da inclusão escolar foi interpelada por Nunes (2014), que investigou a fala de educadores regulares. Esses apontaram experiências vividas e dificuldades em trabalhar com esses alunos de forma especializada. A autora relata problemas que os professores enfrentam com as políticas de inclusão, pois isso reflete diretamente nas condições laborais encaradas por eles, visto que seu trabalho em sala de aula é apenas uma parcela desta educação, que depende de todos os setores de ensino envolvidos com tais estudantes.

O professor, muitas vezes, sente-se desamparado, pois não possui uma formação inicial, nem continuada, e/ou apoio pedagógico para trabalhar com essa diversidade encontrada na sala de aula. Os docentes possuem o direito a um apoio oriundo de vários setores educacionais, considerando que a inclusão legítima não significa apenas a adição de alunos com alguma deficiência em classes regulares, mas que deve ocorrer na totalidade escolar, visando, assim, a uma real aprendizagem de todos os discentes.

O docente trabalha sozinho, na maioria das vezes, em uma sala onde existe(m) um ou mais alunos que necessitam de uma resposta educativa diferente de acordo com seus interesses e capacidades. O que fazer diante dessa situação? Trabalhar com a sala em um âmbito geral, mesmo que não sejam todos que estejam efetivamente aprendendo? Dedicar um tempo aos alunos com necessidades educativas especiais ou não? Que nem todos os discentes façam as mesmas coisas ao mesmo tempo? Organizar o planejamento de forma que todos façam a mesma lição com as adequações curriculares necessárias para alguns alunos? Esses são questionamentos recorrentes de professores frente a esta situação, porque, mesmo que algumas instituições ofereçam formação continuada aos docentes para que possam trabalhar de forma inclusiva, a realidade em sala se mostra diversa. A realidade da escola e as leis de inclusão se contrapõem devido a muitos obstáculos, impedindo, assim, a efetivação da escolarização de alunos com deficiência.

Isso, de fato, são as práticas educacionais que nós desejamos conhecer e pesquisar. Para isso, utilizou-se um referencial teórico, com base nos textos de Ainscow (1997; 2011); Rodrigues (2001) e Sebastián-Heredero (2010; 2016).

Diante do exposto, nos interessa entender neste estudo a visão de professores do Ensino Fundamental II de uma instituição particular, sobre como desenvolvem suas práticas inclusivas e que tipo de metodologia utilizam.

Por fim, vale destacar que esta Dissertação está estruturada nas seguintes seções: Definições conceituais; apresentação dos objetivos; apresentação dos procedimentos metodológicos da pesquisa; seguidos pela análise dos dados coletados, considerações finais, referências e apêndices.

SEÇÃO 1. DO PORQUÊ? A CONCEITUALIZAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA

1.1 Educação inclusiva

O acesso à educação por mais estudantes, resultado das políticas de inclusão escolar, vem sendo palco de grandes discussões no Brasil e no mundo. O direito à igualdade, não só no âmbito escolar, tem sido uma luta permanente desde os primeiros movimentos de inclusão social. Sasaki (1999) conceitua o processo de Inclusão Social da seguinte maneira:

Conceitua-se a Inclusão Social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1999, p. 41).

Rodrigues (2001) contextualiza o processo histórico da educação inclusiva, afirmando que a escola tradicional se fundou com o intuito de proporcionar educação igualitária para todos. Entretanto, na sua fundação inicial, alunos com deficiência não eram integrados nela. Dessa forma, criaram-se as escolas especiais, que eram classificadas por tipos de deficiência, acreditando que o conjunto de alunos com características parecidas poderiam propiciar um ensino homogêneo, de acordo com o modelo tradicional.

A história das pessoas com deficiência começou a mudar na década de 70. Sebastián-Heredero (2016) interpela que, nos anos 1970 e 1980, ocorreu um avanço nos direitos e reivindicações. Além disso, a agregação dos conhecimentos pedagógicos e psicológicos, além de testes de inteligência, promoveu a abertura de discussões sobre o fato de que pessoas com deficiência tinham inteligência e poderiam aprender.

Sobre essa nova concepção, Sebastián-Heredero (2016) afirma ainda que:

Esta nova concepção da educação inclusiva significa proporcionar um modelo em que todos e todas, independentemente de suas características pessoais, tenham acesso a distintas formas de aprender e às diferentes capacidades e tenham a possibilidade de apreender numa escola para todos (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2016, p. 75).

Januzzi (2004) explana a história da educação do deficiente físico no Brasil dos primórdios até o século XXI. Segundo a autora, no início da colonização, a educação do deficiente físico se baseava em trabalhos manuais e o conceito que respaldava as pessoas com deficiência era o conceito médico, cujos atendimentos eram feitos em salas localizadas em hospitais psiquiátricos. A partir de 1890, as escolas regulares começaram a receber esses alunos,

porém, não eram matriculados em salas de aulas comuns e sim em salas para alunos com deficiência. O cenário começa a mudar no início do século XX. Segundo Januzzi (2004):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1950, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANUZZI, 2004, p. 34).

A década de setenta é considerada um marco para Januzzi, pois no ano de 1973 foi constituído o primeiro órgão federal de política específica relacionada à escolarização do deficiente. A partir desse marco, a legislação começou a mudar em favor das pessoas com deficiência

Sasaki (2009) apresenta uma breve história da acessibilidade apontando, o que aconteceu de mais significativo em cada década, conforme consta no Quadro 1.

Quadro 1 - História da acessibilidade

Anos 50	Denúncia feita por profissionais em reabilitação, pois existiam barreiras físicas às pessoas com deficiência.
Anos 60	Universidades dos Estados Unidos começaram a eliminar barreiras físicas, facilitando desta forma o acesso a todos.
Anos 70	Declaração das pessoas deficientes.
Anos 80	Ano internacional das pessoas deficientes (1981).
Anos 90	Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência.
Século 21	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Fonte: SASSAKI (2009, p. 9)

Aranha (1995) afirma que devido ao surgimento do cristianismo, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como mercedores de cuidados, por isso, centros de atendimentos foram criados para acolher essas pessoas. Com o desenvolvimento da medicina ocorreu um favorecimento de uma leitura organicista da deficiência, ou seja, as pessoas com deficiência começam a ser atendidas por esse conceito médico e não mais como um problema teológico. A autora afirma ainda que:

No século XX, implanta-se o capitalismo moderno, financeiro, monopolizado. Este sistema caracteriza-se pela existência dos grandes capitalistas, detentores do poder, que definem a força de trabalho da qual necessitam para alcançar os objetivos de aumento do capital. Em sendo assim, criam-se condições para garantir o volume necessário de trabalhadores. A população excedente permanece marginalizada, sem contar com oportunidades reais de mudança. Multiplicam-se as leituras de deficiência, representadas por diferentes modelos; permanece, em certa proporção, o modelo metafísico, coexistente com o modelo médico, o modelo educacional, o modelo da determinação social e, aparecendo neste final do século, o modelo sócio construtivista ou socio-histórico. A origem do fenômeno, portanto, permanece sendo de natureza sócio-político-econômica, embora sua leitura seja feita em diferentes dimensões, aparentemente desvinculadas desta realidade (ARANHA, 1995, p. 66).

Em 1988, a Constituição Federal Brasileira reassegurou em seu artigo 205 que:

[...] a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, garantindo, no artigo 208, o direito ao “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência” (BRASIL, 1988, p. 2234).

As discussões sobre a educação inclusiva se intensificaram após a assinatura da Declaração de Salamanca na Espanha (UNESCO, 1994), que foi considerada um marco na luta pela acessibilidade à educação inclusiva. O documento assinado forneceu diretrizes para a formulação e reformas educacionais de acordo com a inclusão social, embasando o princípio de igualdade de direito de todos, respeitando as diferenças e garantindo o acesso, a permanência e a formação educacional. Além disso, o documento ampliou os conceitos sobre necessidades educativas especiais, beneficiando não só as crianças com algum tipo de deficiência, mas, também, as com dificuldades de aprendizado de forma permanente ou temporária, afirmando, dessa forma, que todo estudante tem direito de ser inserido em uma sala regular, sem que exista qualquer tipo de discriminação.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (UNESCO, 1994, p. 5).

A Declaração de Salamanca consolidou o compromisso de educação para todos e assentiu a necessidade de inserir jovens, adultos e crianças com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de educação.

A declaração proclama que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO,1994, p. viii).

Como afirmado nessa proclamação, deve-se respeitar a singularidade das crianças, pois o nível de aprendizagem é único em cada uma delas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) promulgada no Brasil em 2009 assegura em seu artigo 24 que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009, p. 48-51).

Em janeiro de 2016, entrou em vigor a Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que reassegura que pessoas com deficiência tenham direito à educação escolar com qualidade, que sejam feitos projetos, visando ao maior desenvolvimento de todos os alunos, garantindo, dessa forma, o acesso pleno à educação. O artigo 28 dessa lei proclama que o poder público deve garantir, criar, desenvolver, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de

serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015, p. 7).

Após a proclamação de todos esses decretos e leis, a educação inclusiva começou a ser construída, sendo o Estado responsável pela garantia de que todos os alunos estejam efetivamente incluídos em salas regulares e, dessa forma, recebam apoios que supram suas

necessidades. Entretanto, não se pode esquecer que o processo inclusivo é uma construção coletiva que necessita do envolvimento de todos que atuam nesse processo.

Sebastián-Heredero (2010) interpela que, com essas ações inclusivas, almeja-se garantir equidade e universalidade para todos no ensino regular. Além disso, o autor aborda que essas crianças serão escolarizadas com alunos da mesma idade cronológica, possibilitando, portanto, a convivência em um cenário semelhante ao que se desenvolve. Entretanto, garantir acesso não é o suficiente para garantir uma educação inclusiva; é preciso garantir qualidade e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais. O próximo item irá explanar sobre o público-alvo da educação especial.

Sasaki (2012) apresenta modelos de estrutura acerca das etapas da história das pessoas com deficiência e mostra as mudanças que aconteceram em cada modelo até chegar ao modelo visto atualmente, expostos no Quadro 2.

Quadro 2 - Modelos de Estrutura

Exclusão (da antiguidade até o século 19)	Modelo de rejeição social
	Pessoas com deficiência eram abandonadas e, muitas vezes, consideradas inúteis ou inválidas.
Segregação (a partir de 1910)	Modelo assistencialista
	Pessoas com deficiência eram confinadas em instituições, e recebiam algum tipo básico de atenção: abrigo, alimentação, vestuário, recreação.
Integração (início dos anos 40)	Modelo médico da deficiência
	Pessoas com deficiência tiveram oportunidade de receber serviços públicos e particulares de reabilitação física e profissional. Após reabilitadas, algumas conseguiram ser matriculadas em instituições escolares comuns ou admitidas no mercado de trabalho. Entretanto, era preciso que demonstrassem habilidades para estudar ou trabalhar.
Inclusão (a partir da década de 90)	Modelo social de deficiência
	Eliminação de barreiras para que pessoas com deficiência possam participar em todos os aspectos da sociedade.

Fonte: Sasaki (2012, p. 2-3).

Nota-se que ao longo dos anos, as pessoas com deficiências passaram de excluídas a participantes em diversos aspectos da sociedade. Os modelos agora estão relacionados às ações inclusivas e direcionadas a um público-alvo da educação especial.

Finalizando, Valle e Connor (2014) afirmam que a educação inclusiva necessita de docentes preparados.

A educação inclusiva requer que os professores criem e mantenham salas de aulas flexíveis. A instrução é voltada para alunos de todos os diferentes níveis de aproveitamento [...]. Ela pede para que os professores criem salas de aula que se adequem às necessidades dos alunos, em vez de criar estudantes que se adequem às necessidades da sala de aula (VALLE; CONNOR, 2014, p. 113).

1.1.1 Público-alvo da educação especial

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Segundo a Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 11), se consideram pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Construir uma real sociedade inclusiva requer atenção à linguagem utilizada, pois por intermédio da linguagem é factível demonstrar, de forma voluntária ou involuntária, preconceito, respeito, discriminação e aceitação. Sasaki (2005) afirma que é necessário conhecer e utilizar corretamente os termos técnicos, para que essa terminologia não estigmatize, não seja preconceituosa ou crie estereótipos.

Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 3) faz referência à expressão Necessidades Educacionais Especiais (NEE), às crianças e jovens, cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Essa mesma Declaração afirma que muitos alunos demonstram dificuldades de aprendizagem e, assim, possuem necessidades educativas, em algum momento da sua vida escolar.

1.1.2 Necessidades educativas

As necessidades educativas são as dificuldades que qualquer estudante pode enfrentar perante a tarefa de estudar ao longo do seu percurso educativo, algo comum para a maioria dos estudantes e que não apresenta nenhum problema, pois costumam ser transitórias. Existem alguns alunos, porém, que essas necessidades formam um quadro de dificuldades e permanência, o que as torna especiais.

1.1.2.1 Alunos com necessidades educativas especiais - o público-alvo da educação especial

Alunos com Necessidades Educativas Especiais, doravante NEE, podem apresentar problemas de natureza física, intelectual, emocional ou sensorial, além de dificuldades de aprendizagem provenientes de fatores orgânicos ou ambientais.

As NEE podem ser classificadas como permanentes ou temporárias. As NEE permanentes requisitam adaptações globais no currículo escolar, exigindo adaptações às características dos alunos, ao longo de toda escolarização. Já a temporária requer mudanças parciais curriculares, em que as adaptações são feitas para aquele momento de aprendizagem.

A resolução nº 2 de 2001 do CNE/CEB art. 5º considera alunos com necessidades educacionais especiais os que apresentam:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 2).

As NEE podem ser relacionadas com: deficiência física, visual, auditiva, intelectual, múltipla, além de altas habilidades e transtornos do desenvolvimento: Autismo e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que são as que se consideram público-alvo da educação especial.

Abaixo são apresentadas as definições sobre as Necessidades Educacionais Especiais que têm como referências os documentos: *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*, *Saberes e Práticas da Inclusão - Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos e Saberes e Práticas da Inclusão - Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*, organizados pelo MEC, Secretaria de Educação Especial, publicados em 2006. Além do Decreto nº 5.626/2004, da portaria nº 2.678/02, do *Documento Subsidiário à Política Nacional de Inclusão* publicado em 2005 e da cartilha intitulada *Direitos das Pessoas COM AUTISMO*, publicada em 2011.

a) Deficiências Sensoriais

Deficiência Auditiva

A deficiência auditiva é a perda total ou parcial, congênita ou adquirida da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. O documento *Saberes e Práticas da Inclusão - Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* apresentou uma relação entre o grau da surdez e o desenvolvimento infantil, expostos no quadro 3.

Quadro 3: Relação entre o grau de surdez e o desenvolvimento infantil

Surdez leve
A criança é capaz de perceber os sons da fala; adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente; o problema geralmente é tardiamente descoberto; dificilmente se coloca o aparelho de amplificação, porque a audição é muito próxima do normal
Surdez moderada
A criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e linguagem; apresenta alterações articatórias (trocas na fala) por não perceber todos os sons com clareza; tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos; são crianças desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.
Surdez severa
A criança terá dificuldades em adquirir a fala e linguagem espontaneamente; poderá adquirir vocabulário do contexto familiar; existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.
Surdez profunda
A criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde auditivamente a sons muito intensos como: bombas, trovão, motor de carro e avião; frequentemente utiliza a leitura orofacial; necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado.

Fonte: BRASIL (2006, p 17).

De acordo com o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) artigo 22, que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, as instituições de ensino de educação básica devem garantir a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com

professores bilíngues, na educação básica. A instituição escolar deve utilizar a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais (LIBRAS). Esse mesmo decreto (BRASIL, 2005) assegura aos estudantes com deficiência auditiva o direito à acessibilidade nas comunicações e informações, devendo ser eliminado qualquer obstáculo à expressão, comunicação e informação por meio da disponibilização de recursos de tecnologia assistiva.

Deficiência Visual

A deficiência visual pode ser caracterizada pela perda total ou parcial, adquirida ou congênita da visão. A perda total da visão é classificada por cegueira e, devido a isso, há a necessidade do Sistema Braille para fazer leituras. Já a perda parcial é caracterizada pela baixa visão, permitindo que a leitura aconteça através da ampliação de textos. A baixa visão pode ser caracterizada como:

[...] alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo (BRASIL, 2006, p. 16).

A Portaria nº 2.678 do MEC (BRASIL, 2002) aprovou diretrizes e normas para o ensino, bem como a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa em todo o país.

b) Deficiência Motora

De acordo com o documento: *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas* (BRASIL, 2006), a deficiência física é caracterizada por uma variedade de condições que acometem a mobilidade de uma pessoa, por um comprometimento do desenvolvimento motor de maior ou menor grau, podendo restringir o ato de andar, a coordenação dos braços, das pernas e, também, da fala. Esses comprometimentos podem ser resultantes de lesões neurológicas, ortopédicas, neuromusculares ou, até mesmo, de malformações congênitas ou adquiridas.

c) Deficiência intelectual

A Deficiência intelectual (DI) ou Deficiência mental (DM), como era nomeada anteriormente, é caracterizada por relevantes limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. Segundo o Documento Subsidiário à Política Nacional de Inclusão (2005): “Deficiência Mental é a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas” (BRASIL, 2005, p. 13). As causas mais comuns desse transtorno estão ligadas aos fatores de ordem genética, bem como às complicações durante o período da gestação, parto ou pós-natais.

d) Altas Habilidades

De acordo com o documento: *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas* (BRASIL, 2006), alunos com altas habilidades/superdotação demonstram significativo desempenho e potencial elevado nas seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, criatividade e artes.

e) Transtornos Globais do Desenvolvimento

Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e da comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se, nesse grupo, alunos com autismo e psicose infantil, que apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associados ou não às limitações no processo do desenvolvimento biopsicossocial.

Autismo

A cartilha intitulada *Direitos das Pessoas com Autismo*, publicada em 2011, elaborada pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, em parceria com pais e representantes de entidades ligadas ao Movimento Pró-Autista público informa que:

O Autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento (também chamado de Transtorno do Espectro Autista), caracterizado por alterações significativas na comunicação, na interação social e no comportamento da criança. Essas alterações levam a importantes dificuldades adaptativas e aparecem antes dos

03 anos de idade, podendo ser percebidas, em alguns casos, já nos primeiros meses de vida (SÃO PAULO, 2011, p. 2).

A cartilha expõe que as causas ainda não são identificadas claramente, entretanto, sabe-se que o autismo é mais recorrente em crianças do sexo masculino, independente da etnia, origem geográfica ou situação socioeconômica.

De acordo com o §2º, do art. 1º da Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência. A criança com autismo tem direito a frequentar escolas regulares e sempre que comprovada a necessidade, terá direito a acompanhante especializado.

O capítulo V da LDB 9.394 (BRASIL, 1996) art. 58, afirma que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

A cartilha Direito das Pessoas com Autismo (SÃO PAULO, 2011) apresenta alguns sinais significativos que costumam ser mais recorrentes (alguns podem ser notados e outros não, com intensidade e gravidade distintas em cada pessoa), o que pode ser verificado abaixo:

- Falta de interesse em relacionamentos com outras pessoas;
- Comporta-se como se não escutasse;
- Evita contato visual;
- Dificuldades na fala e compreensão do que lhe é dito;
- Ecolalia (Repetição de palavras ou frases);
- Estereotipias (Repetição de movimentos);
- Não demonstra envolvimento afetivo;
- Evita contato físico;
- Resistência à mudança de rotina;
- Falta de interesse por situação a sua volta;
- Apego a objetos específicos;
- Crises agressivas ou auto agressivas. (SÃO PAULO, 2011, p. 25-28).

Entretanto, esses sinais apresentados são apenas indicativos, pois o diagnóstico só pode ser feito por profissionais especializados.

f) Deficiência Múltipla

De acordo com o documento: *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas* (BRASIL, 2006), a deficiência múltipla é a agregação de duas ou mais deficiências (intelectual/visual/auditiva/física) em uma mesma pessoa, podendo comprometer e acarretar em atrasos no desenvolvimento global e na capacidade de adaptação.

1.1.2.2 Dificuldades de aprendizagem

As crianças com dificuldades em aprender possuem o direito de estarem matriculadas em salas regulares, independente da sua dificuldade. Além disso, as instituições escolares e todos os envolvidos no processo educativo precisam encontrar formas para que o ensino seja realmente efetivo.

As dificuldades de aprendizagem se manifestam de diversas maneiras e atingem competências diferentes, por isso a importância do diagnóstico apropriado e prematuro, que é feito por profissionais habilitados. Entretanto, o docente precisa buscar conhecimento sobre essas dificuldades, já que trabalha diariamente com essa criança e poderá notar alguns sinais.

Como já explanado anteriormente, alunos com NEE podem apresentar dificuldades de aprendizagem. A aprendizagem é um processo que ocorre ao longo de toda a vida dos indivíduos e caminha junto com seu crescimento. Aprender é a direção para alcançar desenvolvimento, autonomia e interação com os meios. O docente tem um papel importante na construção do saber, pois ensina os alunos a construir seu conhecimento.

Os estudantes não aprendem da mesma forma, alguns possuem dificuldades para aprender. Um método pode ser eficaz para a maioria dos alunos, porém não irá atingir outros. A Declaração de Salamanca promulga que “as escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves” (UNESCO, 1994, p. 6).

Serão explanados, a seguir, os conceitos de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e dislexia, por serem os transtornos mais comuns. Porém, existem outros transtornos como: Deslalia; Desgrafia; Descalculia.

a) Transtorno de déficit de Atenção com Hiperatividade

A Associação Brasileira de Déficit de Atenção (2012) informa que o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é:

[...] um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD (ABDA, 2012, p. 23).

A ABDA (2012) apresenta que estudos científicos apontam que os portadores de TDAH possuem alterações na região frontal cerebral, responsável pela inibição do comportamento, pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento. Além

disso, o TDAH, na infância, geralmente se associa às dificuldades na escola e no relacionamento com demais crianças, pais e professores.

b) Dislexia

A Associação Brasileira de Dislexia considera a dislexia como um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica. A criança disléxica possui dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na capacidade de decodificação e em soletração, por isso apresenta dificuldades em aprender.

A ABD (2016) publicou um documento apresentando possíveis sinais que auxiliam na identificação da dislexia, que serão apresentadas no Quadro 4:

Quadro 4 - Possíveis sinais da dislexia

Pré-escola	Educação Básica
Dispersão; Baixo desenvolvimento da atenção e da coordenação motora; Atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem; Dificuldade de aprender rimas e canções; Dificuldade com quebra-cabeças; Falta de interesse por livros impressos.	Dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita; Pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras); Desatenção e dispersão; Dificuldade em copiar de livros e da lousa; Dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas etc.) e/ou grossa (ginástica, dança, etc.); Desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho escolares e perda de seus pertences; Confusão para nomear entre esquerda e direita; Dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas, etc.; Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas.

Fonte: Associação Brasileira de Dislexia (2016).

1.2 Onde acontece a inclusão escolar? A organização das instituições escolares

Trabalhar com educação é lidar com planos e sonhos de todos que acompanham o desenvolvimento escolar dos alunos. Por isso, quando um estudante possui alguma deficiência

ou dificuldade de aprendizagem é importante que todos os envolvidos no processo educativo estejam preparados para prestarem um atendimento que seja realmente efetivo a esses discentes e que despenda um maior compromisso com esses alunos e familiares. Os esforços de todos envolvidos nesse processo colaboram com a construção de uma sociedade inclusiva.

Sobre a sociedade inclusiva, as diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica afirmam que:

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, do esforço coletivo na equiparação das oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas dimensões da vida (BRASIL, 2001. p. 34).

O processo inclusivo não se constitui apenas em incluir a criança na escola, é imprescindível preparar o educador para que ele possa trabalhar com as adaptações necessárias do currículo, assim como identificar e desenvolver as potencialidades dos alunos, respeitando o seu ritmo de aprendizado e as habilidades de cada um deles.

O ensino não se trata apenas da sistematização dos conteúdos recebidos pelo professor em sala de aula, mas sim o que será feito com essa apropriação, emancipando, dessa forma, o indivíduo que recebe esse conhecimento. A apropriação de conhecimento possibilita ao indivíduo autonomia e motivação própria.

As instituições de ensino têm a obrigação de matricular todos os estudantes nas salas comuns de ensino regular. O artigo 8º da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) afirma que se constitui como crime punível com reclusão de dois a cinco anos, além de multa para quem for responsável pela recusa, a cobrança de valores extras, suspensão, procrastinação, cancelamento ou que não se faça a matrícula de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.

O aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades tem direito também a se matricular no Atendimento Educacional Especializado AEE. O AEE deve ocorrer no contra turno, de forma suplementar, complementar e deve ser oferecido em salas de recursos multifuncionais ou Centros de AEE.

Segundo a Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, artigo 1º, compete aos

[...] sistemas de ensino matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de

recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

O docente que trabalha no AEE precisa dominar e conhecer o funcionamento dos materiais e recursos que serão apresentados aos alunos, desde o recurso de alta tecnologia até materiais de confecção manual. Além disso, se o trabalho ocorrer em equipe, os demais professores poderão se beneficiar desses recursos. O docente poderá ter auxílio do AEE, pois ele se integra nesse processo.

De acordo com o CNE/CEB, nº4/ 2009, artigo 4 são público-alvo do AEE:

Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2009, p. 2).

De acordo com o CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009), em seu artigo 13, são atribuídas ao professor do AEE a identificação e a produção de serviços, recurso de acessibilidade, assim como a aplicabilidade desses recursos. O docente deve também cuidar da acessibilidade do aluno na sala de aula regular e em todos ambientes da instituição escolar. Deve-se também firmar parceria com os professores regulares, buscando juntos promover a participação efetiva dos alunos em todas as atividades.

A responsabilidade nesse processo inclusivo é de todos, não apenas do professor de AEE. Nessa vertente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia prevê no artigo 5º do CNE/CP, nº 1 (BRASIL, 2006), que após concluída a sua formação, o Pedagogo deverá: “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.” (BRASIL, 2006).

O Guia Prático: O direito de todos à educação, publicado no ano de 2012 pelo Ministério Público do Estado de São Paulo, almeja uma escola que reconhece, respeita e atende as necessidades de cada um, beneficiando a aquisição do conhecimento e a aprendizagem tanto do aluno quanto do professor.

O Guia Prático (SÃO PAULO, 2012) afirma, ainda, que as escolas que aderem o princípio de inclusão social, incorporam em seu projeto político-pedagógico o potencial, a

criatividade e a cultura de cada criança. A escola deve também assumir a responsabilidade com a transformação social, cultural e pedagógica.

A equipe escolar possui sua identidade e deve estruturar seus próprios projetos de acordo com sua necessidade. No contexto da escola inclusiva, a equipe deve trabalhar para diminuir barreiras de aprendizagem e valorizar cada aluno, respeitando a sua individualidade. Booth e Aiscow (2011) afirmam que a inclusão em educação compreende que todos devem trabalhar para que os estudantes se sintam pertencentes e não excluídos. Ademais, a escola deve ensinar valores, diminuir a exclusão e a discriminação, reestruturar políticas e práticas, visando à valorização igualitária dos alunos.

De acordo com Sebastián-Heredero (2010, p. 19), “a escola é um dos espaços de ação, e de transformação, que conjuga a ideias de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantem os direitos da população.”

A escola deve estar preparada para receber qualquer aluno, tanto em relação à estrutura física, quanto pedagógica e administrativa. Uma escola não consegue atender a um aluno com deficiência física se tiver, por exemplo, degraus até as salas de aula. Além disso, a escola deve ser o local que proverá apoio ao corpo docente e a toda equipe.

Sasaki (1999) interpela essa preparação das instituições escolares em receber todos no excerto abaixo:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 1999, p. 42).

A inclusão precisa ocorrer de forma verdadeira. Todos os alunos devem participar ativamente de tudo o que for desenvolvido na escola, todos têm direito a uma boa educação. Não basta integrar os alunos com deficiência, pois apenas isso não possibilita um verdadeiro desenvolvimento por parte deles.

Hegarty (2001) afirma, ainda, que as escolas devem criar estratégias para derrubarem as barreiras à aprendizagem e pontua que é necessário disseminar metodologias efetivas, trabalhar com expectativas que possam ser alcançadas, saber reconhecer e interpretar dados vindos de avaliações ou intervenções feitas por especialistas e registrar o desenvolvimento dos alunos. Ademais, o autor apoia a utilização das TICs para auxiliar no trabalho inclusivo.

Porter (1997 apud HEGARTY, 2001, p. 81) apresenta um quadro com as diferenças entre incluir e integrar:

Quadro 5 - Diferenças entre integração e inclusão de Porter

Integração	Inclusão
Centrada no aluno	Centrada na sala de aula
Resultados diagnóstico-prescritivos	Resolução de problemas em colaboração
Programa para o aluno	Estratégias para os professores
Colocação adequada às necessidades dos alunos	Sala de aula favorecendo a adaptação e apoio

Fonte: Hegarty (2001, p. 81)

Nota-se que na inclusão todos fazem parte do processo, enquanto na integração o aluno continua sendo excluído por não fazer parte da educação coletiva. Incluir demanda um maior comprometimento com a educação por parte dos professores e de toda equipe escolar, portanto, as atividades devem ser feitas para que todas as crianças participem e consigam desenvolver juntas.

A pressão para que essa educação igualitária aconteça é muito grande, pois a escola ainda está muito ligada à educação tradicional, cuja pretensão era preparar as crianças para a grande competitividade que encontrarão ao longo da sua vida, sem se importar com suas habilidades e potencialidades. Hoje, sabe-se que a heterogeneidade da sala contribui para a construção conjunta do conhecimento.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), todas as crianças e adolescentes têm direito ao acesso e à permanência de forma igualitária nas instituições escolares. A seguinte recomendação foi publicada, em seu Art. 53

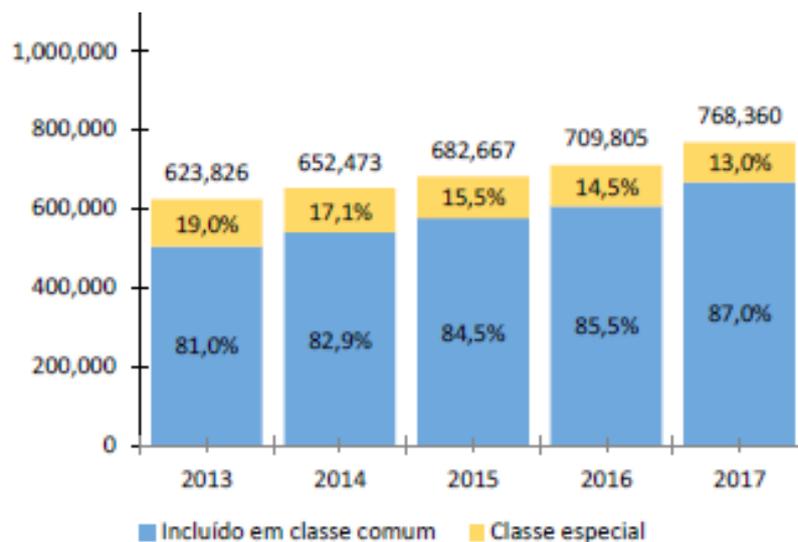
A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Direito de ser respeitado por seus educadores; III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis; V - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990, p. 46).

Diante das políticas de inclusão escolar e de todo esforço feito por todos envolvidos no processo inclusivo, a quantidade de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades estudando em salas comuns, tem crescido a cada ano. Os resultados do Censo Escolar (2017) comprovam essa afirmação. A estatística mostra que no período avaliado pelo Censo 2013-2017, o acesso foi crescente em todos os seguimentos escolares. Em 2013, 71,7% dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento

ou altas habilidades estavam matriculados em salas comuns. De 2013 a 2017, a porcentagem desses alunos matriculados em salas especiais foi diminuindo e os matriculados em sala comuns aumentaram. No ano de 2017, apenas 13,2% estavam matriculados em classes especiais.

Abaixo, apresenta-se um gráfico retirado dos resultados do Censo 2013-2017, contendo o número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, no Ensino Fundamental II, segmento pesquisado, distribuído por turma.

Figura 1 - Alunos incluídos em classes comuns



Fonte: Censo 2017 (BRASIL, 2013-2017)

O processo inclusivo escolar é algo que necessita de constante mudança. Sebastián-Heredero (2016) afirma que não existe uma escola inclusiva acabada, pois a realidade escolar está sempre em construção, é um processo constante de renovação, reconstrução e aprendizagem. Além disso, o processo inclusivo deve ocorrer em sua totalidade, desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico até a capacitação de todos que irão atender de alguma forma os alunos. O próximo item configura uma explanação sobre essa capacitação docente.

1.3 Os professores estão preparados? Formação docente para o atendimento educacional de todos em uma escola inclusiva.

O percurso histórico dos cursos de formação no Brasil foi delimitado por críticas de diversos setores. Vaillant e Marcelo (2012) apontam que, de um lado, tem-se a ausência de uma política de estado que demonstre uma verdadeira preocupação com esses cursos e, do outro, o conflito institucional. Além disso, esses mesmos autores afirmam que a burocratização da

formação, o abismo entre teoria e prática, a fragmentação do conhecimento e o pequeno comprometimento com as instituições são as críticas mais frequentes nesse processo.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012), na década de 80, a formação docente sofreu com uma grande quantidade de reformas que propuseram algumas mudanças, entre elas que o saber dos professores deveria preparar para enfrentar as necessidades da sociedade do conhecimento, a cultura institucional deveria ser mais flexível e deveria distribuir a responsabilidade de formas de controle de desempenho.

Vaillant e Marcelo (2012) apontam, ainda, que para se conseguir sucesso é preciso que os docentes também desenvolvam competência nos conteúdos, estratégias e utilização de tecnologias, além de outros itens fundamentais para um ensino eficiente. Esses programas visam a melhoria contínua da escola e devem ser organizados como um plano em longo prazo, que se preocupe com o desempenho docente e a aprendizagem dos alunos. É necessário que os cursos de formação forneçam ferramentas para que os docentes continuem aprendendo ao longo de sua carreira.

O profissional participa dos cursos de formação com uma bagagem que pode influenciar nas suas crenças sobre o ensino. Ao longo de sua carreira, desenvolve sua identidade docente através de análises de suas experiências, observações, contextos e diferentes etapas no processo de aprendizagem.

Pimenta (1997) apresenta que existe um distanciamento entre a teoria e a prática dos conhecimentos trabalhados. Segundo a autora:

Ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade profissional (PIMENTA, 1997 p. 16).

Nessa perspectiva, Pimenta (1999) afirma que os planos curriculares de formação que acreditam que o conhecimento teórico seja suficiente estão se tornando obsoletas e criticados.

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 1999, p. 20).

Não podemos esquecer que os professores, atualmente, enfrentam diversas dificuldades relacionadas à carreira. Os docentes enfrentam a insegurança gerada pela violência nas relações sociais. Celman (1999) relata que além dessa insegurança frente às ameaças, ausência de responsabilidade dos responsáveis com as crianças, medo de perder o emprego, os docentes

dispõem de pouco tempo e energia para obterem e sistematizarem informações que venham a ajudar no seu desenvolvimento profissional docente.

Na perspectiva da educação inclusiva, a portaria 1.793/94 do MEC (BRASIL, 1994) recomenda que seja incluída, prioritariamente nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, uma disciplina específica sobre aspectos éticos-políticos-educacionais da normalização e integração de pessoas com deficiência. Com a inserção dessa disciplina, almeja-se que o professor esteja melhor preparado para atuar em uma instituição inclusiva. A intenção é melhor preparar os docentes para atenderem a todos os alunos em salas regulares, além de prepará-los para um olhar individualizado para cada criança.

Os cursos de formação, antigamente, formavam professores em educação especial separadamente dos professores de ensino regular, entretanto, não são apenas os professores com essa habilitação que precisam dessa formação. Sabe-se, hoje, que todos os docentes necessitam de conhecimentos sobre a escola inclusiva, por isso que se deve designar significativa atenção à formação continuada, pois muitos professores atuantes hoje, não tiveram formação relacionada à escola inclusiva.

Sebastián-Heredero (2016) afirma que esforços precisam ser feitos para a geração de grupos de trabalhos comprometidos com a aprendizagem em serviço, provenientes de pesquisas feitas na própria instituição de ensino, com o intuito de trocar conhecimentos sobre as práticas e atividades escolares. Além disso, a escola não deve se esquecer da capacitação docente.

Para tanto, não basta que as instituições se preocupem com a capacitação, o docente precisa entender o quanto é importante buscar conhecimento. Marcelo (2009) aponta a importância dos professores se convencerem da necessidade da ampliação e melhoria da sua competência profissional. O docente precisa se desenvolver profissionalmente.

Diante dessas situações apresentadas, espera-se que o professor carregue o princípio de igualdade e equidade no acesso dessas crianças à escolarização e que dê conta no processo final da desigualdade do sucesso dos estudantes. Espera-se, também, que o docente seja capaz de refletir sobre sua prática com constante frequência, almejando melhorias gradativas para o seu trabalho cotidiano.

1.4 Como fazer acontecer a verdadeira inclusão escolar? As práticas pedagógicas

A prática docente, segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 73), é conceituada como a cultura acumulada sobre as ações. Desse modo, é, ao mesmo tempo, fonte das ações e nutre-se

delas: “A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade”. A gênese da prática educativa está em outras práticas capazes de interagir com o sistema escolar, mantendo relação com os demais âmbitos da sociedade, por exemplo, o político e o econômico.

Pimenta (1997) aponta que as práticas pedagógicas precisam de uma resignificação, segundo a autora é preciso construir novos conhecimentos sobre a didática.

Observa-se que uma re-significação da didática emerge da investigação sobre o ensino como prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorre. [...] As análises apontam para a necessidade de tomar-se essa prática como ponto de partida para a construção de novos saberes sobre o fenômeno ensino (PIMENTA, 1997, p. 19-20).

A mesma autora descreve, ainda, que o saber do professor não é construído somente pela prática, pois esse conhecimento foi fundamentado por diversas teorias da educação.

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 1999, p. 24).

Em relação à teoria e à prática Gimeno Sacristán (1999) aponta ainda que:

Elucidar o problema das relações entre teoria e prática constitui um esforço para obter uma teoria explicativa do como, do porquê e do para que da prática educativa, que deveria explicar os processos de elaboração e de desenvolvimento da educação e dos possíveis papéis que desempenha. A tarefa, confessamos desde já, é inacabável, e nossas possibilidades, modestas (SACRISTÁN, 1999, p. 19).

Assegurar que todos alunos desenvolvam e aprendam de forma legítima envolve modificações relevantes nas concepções escolares e docentes. Garantir o acesso à escola comum institui a parte mais simples, pois depende, especialmente, da legislação. O acesso a um currículo que realmente assegure o envolvimento e a aprendizagem de todos é a parte mais complexa desse processo inclusivo.

Nessa perspectiva, Ainscow e Miles (2013) apresentam a inclusão como um processo, com a finalidade de identificar e eliminar possíveis barreiras, além de assegurar a real participação e o desenvolvimento de todos, dando ênfase à escolarização dos alunos com risco de marginalização, exclusão ou de pequeno rendimento.

1.4.1 As adaptações curriculares

A educação inclusiva acontece quando todos os setores planejam juntos, visando um melhor processo inclusivo. Nesse processo, o currículo é parte essencial para o aprendizado de todos os alunos. O modo como é planejado e aplicado faz toda a diferença no processo ensino e aprendizagem.

Sasaki (1999) afirma que todas as adaptações de sala devem ser feitas de forma discreta, com boa vontade e hospitalidade. Em hipótese alguma o aluno deverá ser constrangido e muito menos ignorado. Algumas pequenas adaptações como: utilização de letras maiores na lousa, a posição do professor frente à sala, clareza ao explicar conteúdos e/ou informações; utilização de recursos visuais, dentre outros aspectos podem ajudar todos os alunos da sala.

Marchesi (2001) expõe que o currículo deve ser aberto à diversidade dos estudantes, pois essa diversidade é fonte de crescimento mútuo. O autor afirma, ainda, que a adaptação curricular deve auxiliar para que todos os alunos sejam participantes do processo de aprendizagem com os colegas de turma da mesma idade. Durante a preparação das aulas, o professor deve considerar especialmente as características das crianças com dificuldades de aprendizagem, possibilitando que elas participem ativamente e aprendam de forma efetiva.

Sobre a elaboração do currículo, Rodrigues (2001) aponta ser importante elaborar um currículo flexível e com possibilidades de adaptações às necessidades e motivações a quem se remete, respeitando a forma de aprender de cada aluno. Essas adaptações são necessárias para atingirem a todos dentro de uma sala.

Ainscow, Porter e Wang (1997) apontam que os docentes devem se preocupar com a planificação das atividades da classe, além de valorizar as experiências dos alunos e devem estar preparados para alterarem seus planos, caso a resposta dos alunos não seja a esperada para a atividade.

O projeto da instituição escolar deve favorecer o aprendizado de todos, atendendo as diferenças individuais dos alunos. O aprendizado não se trata apenas de conteúdos recebidos em sala de aula, mas sim o que será feito com essa apropriação, dando autonomia ao aluno que recebeu esse conhecimento.

A diversidade encontrada na sala de aula faz com que, muitas vezes, o professor não tenha ferramentas para trabalhar, sejam relacionados à sua formação, materiais em sala e/ou currículo. Dentro de uma sala de aula, o docente pode encontrar diferentes tipos de dificuldade

de aprendizagem; o importante é que tenha estratégias para realizar as atividades. A adaptação curricular é uma dessas estratégias que pode favorecer os alunos com NEE.

Booth e Aiscow (2011) apresentam uma estrutura curricular que prepara as crianças para serem cidadãos ativos, nacionais e globais, dando um maior controle sobre suas vidas e reflexão de seus direitos. Além disso, o currículo deve contemplar ações que encorajem a sustentabilidade e a ligação entre as pessoas. Os autores apresentam um quadro comparativo entre o currículo tradicional e o currículo baseado em direitos globais.

Quadro 6 - Quadro comparativo de tópicos curriculares

Currículo baseado em direitos globais	Currículo tradicional
Alimento	Matemática Língua e
Água	Literatura Moderna Línguas Estrangeiras
Vestimenta	Física
Habitação/construção	Química
Transporte	Biologia
Saúde e relações	Geografia
Ambiente	História
Energia	Desenho e Tecnologia
Comunicação e Tecnologia da	Arte
Comunicação	Música
Literatura, artes e música	Religião
Trabalhos e atividade	Educação Física
Ética, poder e governo	Educação Pessoal, de Saúde e Social

Fonte: Booth e Aiscow (2011, p. 36)

Os mesmos autores explanam que os itens à esquerda abordam as preocupações comuns de todos os alunos, desde a pré-escola até o ensino superior, os quais podem estar ligados às experiências compartilhadas. O intuito desse novo currículo é atender a todos, garantindo, porém, que os conhecimentos ligados ao currículo tradicional sejam anexados a esse novo modelo. Os autores afirmam ainda que esse “é o currículo que mais de perto reflete as vidas, a experiência e o futuro das crianças” (BOOTH; AISCOW, 2011, p. 38).

De acordo com Sebastián-Heredero (2010), é possível designar uma sequência de medidas, que não é inflexível e que pode ser conveniente às necessidades dos alunos e às possibilidades das instituições escolares. Segundo o autor, os primeiros passos seriam as

adaptações simples; na sequência, as instituições iriam oferecer programas de reforço e apoio, repetição do curso e, por último, as adaptações de grande porte ou significativas.

No próximo item serão explanados os tipos de adaptações e como essas podem ser aplicadas.

1.4.1.1 Adaptações para atender às necessidades especiais

As adaptações curriculares têm por finalidade garantir a inclusão e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Essas adaptações curriculares podem acontecer de forma significativa ou pouco significativa, sendo pouco significativa quando existe a necessidade de pequenos ajustes apenas. Essas mudanças podem ser no planejamento da aula ou atividades, visando à participação de todos durante as atividades propostas. Já as adaptações significativas têm o intuito de eliminar qualquer tipo de barreira durante a aprendizagem e as habilidades do aluno.

A seguir serão apresentados alguns exemplos de adaptações curriculares para atenderem às necessidades especiais comuns em alunos com deficiência referenciadas pelo documento: *Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações de grande porte* e pelo documento: *Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações de pequeno porte*, ambos publicados pelo MEC no ano de 2000. Além do documento: *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares* publicado em 1999.

1.4.1.1.1 Adaptações curriculares não significativas - pequeno porte

- a) Organização e adaptações de conteúdos e objetivos visando atender a todos: Sempre que necessário priorizar alguns aspectos do desenvolvimento ou da aprendizagem.
- b) Espaço adequado para que todas as crianças possam se movimentar, mobiliários interativos, brinquedos e mobiliário adaptados;
- c) Modificação na temporalidade: Cada criança necessita de um determinado tempo para cada tipo de atividade;
- d) Ajustes nos procedimentos didáticos e nas atividades, almejando que todos possam entender as informações passadas;

e) Adaptações avaliativas: valorização das habilidades e competências do estudante.

1.4.1.1.2 Adaptações curriculares significativas - grande porte

São necessárias nas adaptações curriculares significativas de grande porte, modificações significativas no conteúdo curricular básico, no planejamento individual e coletivo. Dessa forma são eliminados alguns elementos prescritivos do currículo para atender a esses alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mais graves que outros e, portanto, na maioria dos casos, coincidem com alunos alvo da educação especial.

a) Deficiência Intelectual

- Posicionamento do aluno de forma que possa obter a atenção do professor;
- Estímulo ao desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal;
- Estímulo ao desenvolvimento de habilidades de autocuidado;
- Incentivo à construção de autonomia do aluno.

b) Deficiência auditiva

- Posicionamento do aluno de forma que ele possa ver os movimentos do rosto (orofaciais) do professor e dos seus colegas;
- Aquisição de instrumentos e equipamentos que facilitem a comunicação: treinadores de fala, tablado, softwares educativos específicos, dentre outros meios;
- Ensino da Língua Brasileira de Sinais. A LIBRAS pode ser ensinada, não só ao aluno com deficiência auditiva e professor, mas também aos demais alunos que queiram aprender.

c) Deficiência física

- Preocupação com os tipos de pisos e tapetes utilizados, sinalização de acessibilidade, bebedouros, telefones e banheiros que possam ser utilizados por todos;
- Aquisição de mobiliário, instrumentos e equipamentos adaptados em função da necessidade do aluno.

d) Deficiência visual

- Facilidade na mobilidade dos alunos nas dependências escolares, evitando, dessa forma, possíveis acidentes;
- Aquisição de instrumentos e equipamentos que facilitem a escrita: máquina para se escrever em braille, reglete, sorobã, bengala, computador com sintetizador de voz e periféricos adaptados, recursos óticos, bolas de guizo, livro falado, lupas, softwares educativos em tipo ampliado, letras de tamanho ampliado, letras em relevo, com textura modificada, material didático e de avaliação em tipo ampliado e em relevo.

e) Altas Habilidades

- Favorecimento de ambientes de aprendizagem: laboratórios, bibliotecas, dentre outros espaços;
- Aquisição de materiais e equipamentos para desenvolver o trabalho educativo: lâminas, pôsteres, murais, computadores, softwares específicos, dentre outros meios.

f) Transtornos globais do desenvolvimento

- Identificação da maneira mais efetiva de comunicação com cada aluno;
- Estímulo ao desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal;
- Estímulo ao desenvolvimento de habilidades de autocuidado;
- Incentivo à construção de autonomia do aluno;
- Garantia de estabilidade ao aluno;
- Previsão das atividades, o que pode diminuir a ansiedade do aluno que demonstra comportamentos não adaptativos;
- Permanência de atividades em que as possibilidades de sucesso sejam mais frequentes que o fracasso.

Essas adaptações têm o intuito de encontrar a metodologia mais efetiva para ensinar alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. A aprendizagem deve acontecer de forma que se desenvolvam as habilidades de cada criança.

A utilização de qualquer adaptação ou tecnologia tem a intenção de abrir novas oportunidades de ensino-aprendizagem. A meta é motivar os estudantes e quebrar qualquer barreira que o impeça de aprender. Entretanto, é preciso que o professor saiba usufruir dessas tecnologias para que consiga orientar o manuseio.

Os recursos apresentados podem, de alguma forma, apoiar o trabalho docente e explorar a capacidade dos alunos. As TICs são mais uma ferramenta disponível para o trabalho inclusivo.

1.4.2 As tecnologias e seu potencial educativo perante as dificuldades de aprendizagem

Outra forma de adaptação, visando melhor atender a todos, é a utilização das TICs. A aplicação das TICs no processo educativo tem apresentado bons resultados, pois auxilia na acessibilidade e disponibiliza ferramentas para o trabalho inclusivo.

Para Sebastián-Heredero (2015), a utilização das TICs facilita o tratamento da informação, potencializa a autonomia dos estudantes, aprimora o trabalho individual e incentiva o trabalho em grupo, além de dar oportunidade para novas experiências. As TICs podem ser consideradas como um instrumento de apoio ao trabalho dos professores. O mesmo autor apresenta, ainda, uma tabela de organização funcional de recursos para orientar quais instrumentos podem ser utilizados no trabalho inclusivo.

Quadro 7: Tabela de organização funcional

TIC e deficiência intelectual	
Software educativo: Software de autor ou de programação e software para criar programas. Programas com conteúdos curriculares e jogos.	Comunicadores eletrônicos. Teclados alternativos. Tabuleiros de conceitos.
TIC e deficiência física	
Programas de reconhecimento de voz. Software para a comunicação e linguagem.	Teclados virtuais. Mouses, emuladores de mouse, licórnio, comutadores. Mouse joystck. Controle do mouse por ondem de voz. Leitores de tela. Lupas e ampliadores de tela. Teclado colmeia. Dispositivos para a Comunicação aumentativa. Dispositivos portáteis de comunicação assistida.

TIC e deficiência visual	
Scanner com reconhecimento de caracteres. Linha braille. Impressora de braille ou 3D.	Dispositivos para a comunicação aumentativa. Dispositivos portáteis de comunicação assistida. Lupas ampliadores de tela Revisores de tela. Tablets digitalizadores ou tablets gráficos de desenho. Lousa interna. Telas interativas. Telas táteis interativas.
TIC e deficiência auditiva	
Ferramentas informáticas para a tradução de textos para a língua de sinais. Dispositivos portáteis de comunicação assistida. Softwares para dispositivos móveis.	Dispositivos para a comunicação aumentativa. Audiofones e implantes cocleares. Sistemas de indução magnética e sistemas de FM. Sistemas vibrotátil.
TIC e deficiência em comunicação oral	
Softwares para dispositivos portáteis de emulação de voz.	Comunicadores e tablets. Tabuleiros de conceitos. Dispositivos para comunicação aumentativa. Dispositivos portáteis de comunicação assistida.
TIC e transtornos de conduta (TGD) – Autismo	
Programas que apresentem ferramentas. Programas com conteúdos curriculares e jogos. Programas específicos: programas de suportes e programas para o uso pelas pessoas com autismo. Programas de suporte especializados para criar ajudas visuais para a comunicação. Programas personalizados ou adaptações de programas.	Dispositivos para a comunicação aumentativa. Dispositivo portátil de comunicação assistida. Softwares para dispositivos portáteis.
TIC e altas capacidades	
Projetos interativos on-line. Recursos de informação on-line. Entornos de aprendizagem colaborativo. Plataformas de edição.	Internet. Computadores e tablets.

Fonte: Sebastián-Heredero (2015, p. 97)

1.4.3 O trabalho cooperativo dos alunos

O trabalho inclusivo não depende apenas das políticas inclusivas, instituições escolares e formação docente; é necessário fazer um trabalho de conscientização da convivência na diversidade e respeito para com todos na sala de aula.

Nessa perspectiva, o trabalho inclusivo permite que os professores criem ambientes de interajuda, através de aprendizagens cooperativas que necessitam de respeito e da confiança entre os alunos.

De acordo com Sanches (2005), o trabalho cooperativo privilegia a cooperação e deixa em segundo plano a competição. Dessa forma, o incentivo passa a ser feito para todos e não de forma individual, privilegiando o crescimento coletivo. Desse modo, a mesma autora afirma que o trabalho cooperativo poderá criar um ambiente estimulante no desenvolvimento da autonomia, iniciativa e responsabilidade. A aprendizagem cooperativa motiva a sala toda a alcançar determinado objetivo.

Sobre o trabalho cooperativo na escola inclusiva, Sanches e Teodoro (2007) afirmam que uma diferenciação pedagógica inclusiva

É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos (SANCHES; TEODORO, 2007, p. 115).

Lopes e Silva (2009) afirmam que no trabalho cooperativo, os alunos se auxiliam mutuamente na aprendizagem, comportando-se como parceiros entre si e com o docente, buscando adquirir conhecimentos. Para esses autores, a aprendizagem cooperativa pode ser definida através de seis elementos:

1. A aprendizagem é um processo inerentemente individual, não coletivo, que é influenciado por uma variedade de fatores externos, incluindo as interações em grupo e interpessoais.
2. As interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas de 6 conhecimentos individuais e, portanto, a aprendizagem é simultaneamente um fenômeno privado e social.
3. Aprender cooperativamente implica na troca entre pares, na interação entre iguais e no intercâmbio de papéis, de forma que diferentes membros de um grupo ou comunidade podem assumir diferentes papéis (aprendiz, professor, pesquisador de informação, facilitador) em momentos diferentes, dependendo das necessidades.
4. A cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, “o todo é maior do que a soma das partes individuais”, de modo que aprender, desenvolvendo um trabalho cooperativamente, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária.
5. Nem todas as tentativas de aprender cooperativamente serão bem-sucedidas, já que, sob certas

circunstâncias, pode levar à perda do processo, falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos e descrédito: os benefícios potenciais não são sempre alcançados. 6. Aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, implicando na possibilidade de poder contar com outras pessoas para apoiar sua aprendizagem e dar retorno se e quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo (LOPES; SILVA, 2009, p. 4).

Por fim, segundo Lopes e Silva (2009), a interação vivenciada nessa aprendizagem cria oportunidades de os estudantes promoverem o sucesso uns dos outros, através de apoio, ajuda, encorajamento e elogios. Esse trabalho pode desenvolver nos alunos um compromisso social entre eles.

Promover a cooperação entre os alunos, pode proporcionar um ambiente de aprendizagem para todos, incluindo alunos com NEE.

1.4.4 Gamificação no ensino

Outra ferramenta metodológica que pode auxiliar nas práticas inclusivas é a gamificação, que permite que o aluno vivencie de forma real situações dentro de um determinado contexto. A proposta da gamificação é aplicar uma linguagem a qual os alunos já estejam adaptados, levando em consideração seus conhecimentos e habilidades.

De acordo com Hein (2013), a gamificação é a oferta de recompensas em troca de ações. Durante o jogo, as pessoas podem ser motivadas e até influenciadas diante das estratégias utilizadas. Segundo Fardo (2013), a gamificação é um fenômeno emergente, derivado da grande popularidade que os *games* têm atualmente. Além de motivar ações intrínsecas, são capazes de auxiliar na resolução de problemas e potencializar aprendizagens de todas as áreas do conhecimento e na vida dos alunos.

Na gamificação, a motivação intrínseca acontece quando o aluno é incentivado a fazer certa tarefa ou demonstra determinado comportamento ligado a fatores internos: orgulho, prazer, desafio ou somente porque acredita ser o correto a ser feito.

Nessa perspectiva, a gamificação pode ser uma estratégia utilizada no trabalho inclusivo, pois o aluno poderá vivenciar experiências de aprendizagem, possíveis de serem alcançadas através de jogos, que talvez não fossem adquiridas com o ensino tradicional.

Os jogos são atividades sociais que podem influenciar positivamente a aprendizagem. Por intermédio dos jogos, é possível definir regras e desenvolver um trabalho colaborativo e agradável.

1.4.5 Trabalho por projetos

A proposta de trabalho por projetos almeja a integração de distintos conhecimentos e estímulos ao desenvolvimento das habilidades e competências. Além disso, trabalhar por projetos envolve mudanças na concepção de ensino e aprendizagem. A atividade deve favorecer a criação de laços entre todas as áreas de conhecimento, contextualizando a aprendizagem.

O trabalho por projetos favorece a autonomia e o compromisso dos alunos, pois cria a possibilidade de debates e opiniões, despertando nesses estudantes também o compromisso social.

Segundo Zaballa (1998), deve-se incentivar que os alunos sejam participantes de forma intensa das resoluções das atividades e no processo de elaboração pessoal, a cópia e a reprodução devem ser limitadas. O estudante deve buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, vivenciar o próprio processo de aquisição do conhecimento.

O trabalho tem como centro a criatividade e a participação de todos os alunos nas atividades. Nessa perspectiva, ocorre a construção do conhecimento, que é feita pelo próprio estudante, podendo favorecer e estimular todos da sala, inclusive alunos com NEE.

1.4.6 Aprendizagem por resoluções de problemas

A aprendizagem baseada em resolução de problemas (ABRP) é uma prática que pode auxiliar os docentes nas atividades diárias, pois os alunos podem ser estimulados a perceberem os problemas como obstáculos a serem ultrapassados. Nessa prática, os alunos são estimulados a desenvolverem competências para solucionarem problemas de forma mais independente. O docente exerce um papel de facilitador de aprendizagens.

De acordo com os autores Savin-Baden e Major (2004), a ABRP se divide em quatro etapas que serão citadas abaixo:

- a) O professor faz a escolha do contexto a ser estudado;
- b) Os alunos formulam os problemas;
- c) Os estudantes planificam e determinam estratégias para resolverem os problemas;
- d) Síntese e avaliação do processo.

Para os autores citados anteriormente, após a escolha do contexto, os alunos irão formular problemas utilizando seus conhecimentos prévios. Na sequência irão identificar

lacunas para desenvolverem e formularem hipóteses sobre o problema e, por último, discutirão os resultados atingidos para solucionarem o problema.

Nessa perspectiva, o professor deve dar o respaldo necessário para que os alunos tenham ferramentas para que essa prática ocorra. O docente deve planejar as atividades e definir objetivos que se pretende atingir.

A prática pode ser agregada ao ensino colaborativo e, também, ao ensino inclusivo, pois todos podem participar ativamente dessa atividade.

SEÇÃO 2. OBJETIVOS

Esta pesquisa parte do problema relacionado ao cotidiano do trabalho dos professores do Ensino Fundamental II e as dificuldades que enfrentam para desenvolvê-lo na escola a partir da abertura para o acesso à educação por mais estudantes, resultado das políticas de inclusão escolar. Isso possibilitou a efetivação da matrícula em salas comuns de alunos que antes eram excluídos dessas salas por apresentarem necessidades educativas especiais, levando a uma maior dificuldade por parte dos professores para darem o atendimento adequado a todos com dificuldades de aprendizagem.

2.1 Objetivo Geral

Analisar qual é a visão dos professores do Ensino Fundamental II de uma instituição particular, sobre como desenvolvem suas práticas inclusivas e que tipo de metodologia utilizam.

2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar quais práticas têm sido utilizadas;
- b) Gerar conhecimento para ampliar e aprofundar os saberes sobre a educação inclusiva.

SEÇÃO 3. PERCURSO METODOLÓGICO DESENVOLVIDO

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa foi de abordagem qualitativa interpretativa. Segundo Bardin (2006), nesse tipo de pesquisa não se tem o intuito de enumerar ou mensurar os eventos pesquisados. Na pesquisa qualitativa, não ocorre a utilização de um instrumento estatístico na análise dos dados, pois o propósito não é contabilizar quantidades como resultados e sim entender o comportamento de um determinado grupo pesquisado em um contexto determinado.

A opção escolhida para desenvolver a pesquisa foi o estudo de caso que, segundo Yin (2001), é uma investigação empírica, um método que abrange planejamento, técnicas de coleta de dados e análise. Além disso, o autor afirma que o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para entender os fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.

A instituição escolar pesquisada foi uma escola particular da cidade Araraquara, localizada na região central do Estado de São Paulo. A população da cidade está estimada em 224.304 habitantes e sua economia é predominantemente baseada na laranja e na cana-de-açúcar.

A escola atende desde a educação infantil até o ensino médio e cumpre as normas gerais da educação. A Constituição Federal estabelece, no artigo 209, que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que cumpra as normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

O segmento escolhido foi o Ensino Fundamental II, pois é o segmento com a maior quantidade de dúvidas e pedidos de orientações. Esse setor atende, anualmente, cerca de 250 alunos e possui um quadro docente de 20 professores que representam uma amostra do que pode ser um contexto educacional particular no interior do estado.

3.1 Levantamento das referências para a definição de categorias de análise e temas dos questionários

Neste trabalho, o primeiro passo realizado foi a definição da teoria a ser estudada. Para entender esta temática foi realizada uma pesquisa sobre as publicações feitas acerca deste tema: a princípio, foram investigadas teses e dissertações, trabalhos estes selecionados nas bibliotecas digitais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O percurso inicial deste mapeamento foi a definição de categorias aproximativas. Essa definição ocorreu após uma inquietação relacionada à formação dos professores e às práticas docentes, do Ensino Fundamental II, em instituições particulares, utilizadas em salas de aula com alunos que apresentam algum tipo de dificuldade no aprendizado. Após a escolha dos termos de busca, o passo seguinte foi a definição dos sites que seriam pesquisados, para identificar Teses e Dissertações com temas relacionados às inquietações iniciais.

Sobre as definições de categorias, Bardin (2006) afirma que:

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2006, p. 117).

Para a palavra “inclusão”, foram encontrados 26 trabalhos, que foram analisados através de títulos e resumos. Após essa leitura, alguns trabalhos foram descartados e outros selecionados. Os descartes aconteceram, pois os estudos interpelavam temas distintos, instituições diferentes e/ou seguimentos divergentes do que será pesquisado.

A etapa seguinte da pesquisa foi selecionar artigos, publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na ScientificElectronic Library Online (SciELO).

A definição e o desenvolvimento da teoria são vistos por Yin (2011) como parte do projeto essencial, já que o estudo de caso tem por finalidade testar ou determinar a teoria.

Após esta definição, as categorias e subcategorias aproximativas que resultaram foram:

- a) Formação Docente: Formação inicial e continuada;
- b) Escola Inclusiva: Histórico, conceito, legislação, estrutura e adaptações;
- c) Práticas Pedagógicas: Gamificação, trabalho cooperativo, trabalho por projetos e aprendizagem por resoluções de problemas.

3.2 A elaboração dos instrumentos de pesquisa

Após essas etapas, o passo seguinte foi determinar quais questões integrariam o questionário, passo esse, considerado por Yin (2001) como provavelmente o mais relevante da pesquisa.

O questionário, instrumento de pesquisa, foi inserido em uma plataforma, na qual os professores puderam responder a ele de forma anônima. Essa plataforma foi escolhida devido a sua segurança na coleta de dados.

O questionário foi disponibilizado na plataforma <https://pt.surveymonkey.com/> por 20 dias. Os professores puderam responder voluntariamente a esse questionário no laboratório de informática da escola, que possui um sistema de proteção virtual que confere segurança dos dados e anonimato dos participantes. Os professores foram nomeados em ordem alfabética, respeitando a sequência do primeiro ao último que respondeu ao questionário.

O questionário (Apêndice A) foi estruturado da seguinte forma: 25 questões, sendo que sete fazem referência à categoria 1, nomeada Formação: Inicial e Continuada, seis perguntas fazem referência à categoria 2, nomeada Escola Inclusiva: Conceito, Legislação, Organização e adaptações, e dez questões que referenciam à categoria 3 intitulada: Prática Pedagógicas: Práticas Pedagógicas: Gamificação, trabalho cooperativo, trabalho por projetos e aprendizagem por resoluções de problemas. Por fim, foram feitos questionamentos sobre o perfil dos docentes.

3.3 Participantes da pesquisa

A primeira etapa foi convidar os professores que lecionam no Ensino Fundamental II da instituição pesquisada a participarem de uma reunião, que explicou o objetivo da pesquisa e como ela seria realizada. A partir disso, foi feito um novo convite aos docentes, para que respondessem ao questionário que estaria disponível em uma plataforma de pesquisa segura.

Nessa reunião explanatória foi possível identificar que os docentes possuíam muitas dúvidas sobre o trabalho inclusivo realmente efetivo e estavam dispostos a participarem da pesquisa, pois acreditavam que os resultados poderiam auxiliar nas suas práticas. Entretanto, nenhum registro foi feito pelo pesquisador, pois a intenção era coletar os dados anonimamente através das respostas obtidas pelo questionário aplicado.

Trabalhar com a coleta de dados em uma escola requer muita cautela, evitando, dessa forma, situações de desconforto e/ou constrangimento aos envolvidos na pesquisa. Além disso, por ser uma pesquisa on-line, existe um risco de roubo ou invasão de informações. Por isso, foram adotados todos os sistemas de proteção necessários para garantir o sigilo e o anonimato.

A coleta de dados se baseou nos seguintes indicadores:

- a) Escola inclusiva;
- b) Formação Docente;

c) Práticas Pedagógicas.

Neste estudo, analisamos as respostas fornecidas pelos professores, relacionando-as com um contexto teórico escolhido sobre inclusão escolar. Dessa forma, pretendemos identificar, através das respostas dadas pelos docentes, quais práticas podem ser mais efetivas no trabalho escolar.

O estudo de caso é muitas vezes criticado, pois não fornece a base para uma generalização científica, porém Yin (2001) afirma que “Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma "amostragem", e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística).” (YIN, 2001, p. 29)

Buscou-se entender o que causa insegurança aos professores que trabalham com esses alunos e quais as melhores práticas docentes ajudariam a escola a melhor se preparar para atender os estudantes de forma mais efetiva e, conseqüentemente, ajudar no trabalho do professor.

Esta coleta de dados aconteceu a fim de identificar as variáveis que poderiam influenciar diretamente nesta escola inclusiva, podendo, dessa forma, auxiliar o professor que, por diversas vezes, sente-se desamparado diante dessa diversidade encontrada em sala, questionando-se sobre quais as práticas mais efetivas para se trabalhar com a turma. As práticas fazem referência ao trabalho desenvolvido para atender aos alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Finalizando, é importante ressaltar que a pesquisa desenvolvida respeitou as disposições do Regimento dos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade de Araraquara - UNIARA. De acordo com esse regimento, o pesquisador se compromete a salvaguardar os direitos e dignidade dos sujeitos e instituições investigados, mantendo sob sigilo quaisquer informações que possam identificá-los ou contrariar tais disposições. O Projeto de Pesquisa foi encaminhado à Plataforma Brasil, sendo aprovado por esse Comitê sob nº 80219517.0.0000.5383. Os dados foram coletados com a assinatura, pelos sujeitos, do Termo de consentimento livre e esclarecido.

SEÇÃO 4. O QUE TEMOS OBSERVADO? RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como explanado na metodologia, foi aplicado aos professores do Ensino Fundamental II de um colégio particular um questionário online e anônimo. Nesse segmento, o corpo docente é formado por 20 professores, sendo que 19 deles responderam a este questionário disponibilizado em uma plataforma on-line.

Com o objetivo de responder às especificidades levantadas na pesquisa, foram criadas três categorias:

- a) Formação;
- b) Escola inclusiva;
- c) Práticas Pedagógicas.

No tópico a seguir serão explanadas as categorias acima definidas.

4.1 Análise

Neste item, será feita uma descrição ampla dos docentes pesquisados, com intuito de apresentar o tipo de profissionais encontrados na instituição, para, posteriormente, analisar os dados obtidos. A seguir, será explanado o perfil docente, assim como as três categorias elencadas.

4.1.1 Perfil dos docentes

O questionário apresentado aos professores se iniciou com perguntas relacionadas aos dados pessoais, como idade e sexo. O intuito desses questionamentos era determinar um perfil e relacioná-los com dados nacionais.

Segundo os dados apurados nesse estudo, aproximadamente metade dos professores estão na faixa de idade entre 31 e 40 anos, seguidos por três em cada dez na fase inicial da carreira, até 30 anos, os demais se encaixam na faixa entre 41 e 50 anos.

O Censo Escolar (2017) apontou que a faixa etária em que há maior concentração de professores da educação básica no Brasil é, basicamente, a mesma constatada no estudo, sendo 34,5% a faixa de 30 a 39 anos, seguidos por 32,2% entre 40 e 49 anos. O censo (2017) apresenta, ainda, que 4,2% estão no início da carreira, com até 24 anos, e 3,2% acima de 60 anos.

Em relação ao sexo dos docentes pesquisados, dois a cada três se declaram do sexo feminino, enquanto os demais se declaram do sexo masculino. As professoras também são

maioria na educação básica brasileira: segundo o Censo, (2017) elas representam oito em cada dez de todos os docentes.

4.1.2 Categorias de análise

4.1.2.1 Formação dos Docentes

Neste item, serão apresentados dados relacionados à formação docente, tanto inicial, quanto a formação continuada para trabalhar com a inclusão escolar. Os professores responderam às questões relacionadas ao ano e ao tipo de formação, tipo de instituição, além de efetividade desses cursos.

Em relação ao ano de formação do corpo docente, metade se formou entre 2001 e 2010, seguidos por dois a cada três que se graduaram entre 2011 e 2017, o restante recebeu o diploma entre 1991 e 2000.

Todos os professores pesquisados foram formados na modalidade licenciatura, e a maioria desses docentes se formou pela Unesp, campus da cidade onde foi feita a pesquisa. Essa instituição possui os cursos de licenciatura plena em Pedagogia, em Letras - com habilitação em inglês e espanhol, dentre outras línguas -, em Química, além do curso de Ciências Sociais, que habilita o estudante a ser professor de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Os demais professores formados por instituições públicas apontam como instituição de formação a UFSCAR e a USP.

Em relação à instituição em que se graduaram, aproximadamente três a cada cinco declararam ter se formado em uma instituição de ensino superior pública, localizada na cidade ou na região. Os professores que declararam terem sido formados por faculdades particulares também se graduaram pelas instituições localizadas na cidade, que oferecem diversos cursos de licenciatura.

Dois quintos dos docentes declararam possuir um diploma de pós-graduação, sendo que três quintos dos pós-graduados concluíram a pós-graduação em instituições públicas.

Em relação ao preparo para a carreira docente, pouco mais que a metade dos professores respondeu que a sua formação inicial os preparou de maneira parcial para o trabalho inclusivo, enquanto que um em cada três respondeu que não foi preparado. Apenas um professor respondeu que a sua formação o preparou para trabalhar em uma escola inclusiva.

Sobre a formação específica para a educação inclusiva, dois em cada três responderam que fizeram algum curso; os demais responderam que nunca fizeram curso relacionado à escola inclusiva.

Os professores que responderam que já fizeram algum curso para trabalharem com a inclusão, apontaram, nesse questionamento, sobre a efetividade dos cursos que fizeram relacionados à educação inclusiva. Dos entrevistados, mais que a metade acredita que o curso ajudou nas práticas, enquanto três em cada dez relatam que isso auxiliou de maneira parcial, e aproximadamente um em cada dez afirma que tais cursos não ajudaram nas suas práticas.

Um resumo dos resultados indica que os professores foram graduados, em sua maioria, em instituições públicas localizadas na cidade ou região, poucos obtêm um diploma de pós-graduação; além disso, uma parcela significativa afirma já ter feito algum tipo de curso sobre a educação inclusiva.

4.1.2.2 Conceitualização da escola inclusiva

No item Escola Inclusiva serão explanadas respostas referentes ao conhecimento dos docentes sobre legislação, além de conhecimento e visão sobre educação inclusiva.

Sobre os conhecimentos das políticas nacionais da educação inclusiva, mais que a metade dos docentes respondeu que conhece as políticas nacionais, o restante diz não conhecer.

Uma segunda pergunta foi feita aos docentes sobre esse item: Quais políticas conhece?

A maioria dos professores optou por não responder; o restante respondeu de forma parecida, isso é, que conhece o direito de todos estarem inseridos em salas comuns.

A legislação que garante a matrícula de pessoas com deficiência na rede regular de ensino é vista pela grande maioria como positiva, conforme relata um professor:

Considero positiva devido ao fato de que não permitir a matrícula de pessoas deficientes na rede regular deve ser considerada uma exclusão no ensino. As instituições devem possuir propostas pedagógicas e adaptar os conteúdos e a rotina da escola de forma que possam atender a todos os alunos, independentemente de suas dificuldades ou deficiência. É fundamental que haja socialização para definir a igualdade, e que todos possam ser atendidos e tenham direitos de aprender independentemente do tempo de cada um. (PROFESSOR S, 2019)

Os docentes participantes da pesquisa responderam se consideram que o colégio onde foi feita a pesquisa faz um bom trabalho inclusivo. Dentre os docentes que responderam, quatro em cada dez acreditam que o trabalho feito é bom. Exatamente a mesma porcentagem diz que o trabalho é excelente, seguidos por um em cada dez que afirmou que o trabalho é ótimo, e, por

fim, um aponta que o trabalho é regular, como afirmam os docentes a seguir: “ Aqui somos bem orientados em como receber os alunos, e os monitores ajudam durante a aula, mas sinto falta de conhecer métodos mais específicos para cada dificuldade.” (PROFESSOR C, 2019); “Em sala de aula, os professores procuram assegurar que os alunos com alguma deficiência sejam plenamente atendidos. No entanto, isso não é suficiente. A escola poderia apresentar um trabalho mais direcionando a estes alunos.” (PROFESSOR B, 2019)

Um resumo dos resultados obtidos indica que a maioria enxerga como positivas as políticas públicas relacionadas à educação inclusiva, porém desconhecem a legislação em si.

4.1.2.3 Práticas Pedagógicas

Pouco mais da metade dos docentes apontou que as práticas que utilizam em sala são práticas que atendem parcialmente aos alunos. na sequência, um em cada três acredita que as suas práticas atendem às crianças; apenas um dos professores crê que suas práticas utilizadas em sala não atendem aos alunos. A seguir, apresenta-se o relato de um dos professores participantes da pesquisa: “Por desconhecer métodos pedagógicos específicos, creio limitar-me muito.” (PROFESSOR D, 2019)

Sobre o atendimento prestado aos alunos com algum tipo de deficiência pelos professores, aproximadamente seis em cada dez acreditam que os alunos estão sendo atendidos de forma correta enquanto os demais acreditam que o atendimento feito pelos professores atende de maneira parcial aos alunos. Nenhum participante respondeu que não acredita que os alunos que possuem algum tipo de deficiência sejam atendidos de forma correta; mesmo que de forma parcial todos são atendidos. Abaixo é apresentado o relato de um docente:

Os professores agem de forma consonante devido às instruções da escola, alguns até mesmo já possuem experiência e material para lidar com essas situações. Os monitores têm um papel importante no atendimento desses alunos também, mas não são todos professores que contam com essas ferramentas. (PROFESSOR F, 2019)

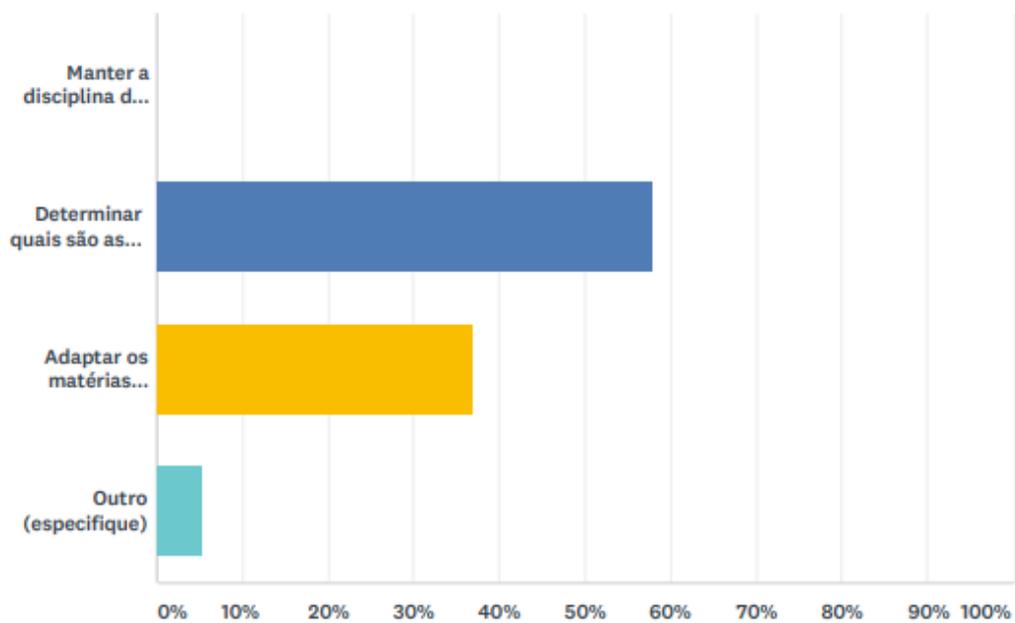
Sobre a maior dificuldade enfrentada diante do trabalho inclusivo, foram apresentadas aos professores quatro opções de respostas:

- a) Manter a disciplina da sala;
- b) Determinar quais são as práticas mais efetivas;
- c) Adaptar os materiais didáticos;
- d) Outro.

Os docentes só poderiam escolher uma delas. O item mais selecionado foi “Determinar quais são as práticas mais efetivas”, seguido de “Adaptar materiais didáticos”, e, por último, “outros”. Ninguém assinalou “Manter a disciplina em sala”.

A Figura 2, a seguir, apresenta a opinião dos professores sobre a maior dificuldade encontrada no trabalho inclusivo.

Figura 2 - Dificuldade do trabalho inclusivo



Fonte: Autor (2019)

Por último, foi solicitado aos professores que respondessem quais práticas acreditam serem mais efetivas e quais acreditam não serem efetivas. As respostas serão apresentadas em forma de um quadro (Quadro 8) e serão discutidas no próximo tópico, assim como as sugestões feitas pelos docentes para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Quadro 8 - Práticas Efetivas/Não efetivas - Visão dos professores entrevistados

	Práticas Efetivas	Práticas não efetivas
Professor C	Convívio com os alunos.	Não me lembro de uma prática que não seja efetiva.

Professor B	Professor auxiliar para cada aluno é efetivo.	Deixar o aluno sem auxílio para que este tente caminhar com o restante da sala pode não ser tão efetivo.
Professor F	Atividades em sala de aula com material adequado, e provas adaptadas, bem como uma aplicação diferenciada dessas provas.	Levar provas como trabalho e “segundas chances”.
Professor I	Aquelas em que o aluno consegue um avanço considerável em seu aprendizado. Os métodos para que se alcance esse resultado são variados, de acordo com o tipo de dificuldade apresentada pelos alunos.	Forçar esse aluno a chegar aos mesmos “níveis” dos outros alunos, gerando um estresse, muitas vezes, desnecessário e traumático.
Professor J	Acredito que levar os alunos a descobrirem as suas habilidades sociais e emocionais para lidarem com as adversidades que a vida apresenta é uma das maiores contribuições.	Vejo que são todas aquelas que tento impor de forma coletiva sem me atentar à necessidade individual.
Professor M	As práticas orientadas e em parceria com psicopedagogos.	As práticas que não envolvam a turma como um todo.
Professor N	Ambiente favorável, planejamento das aulas pensando na interação deste aluno.	_____
Professor O	Aula expositiva, dialogada respeitando o tempo de cada aluno.	Trabalho ou atividades em grupos ou duplas; sempre tenho problemas de alunos com deficiência serem deixados de lado, então eu mesmo faço os grupos para não ter desentendimento ou recusa.
Professor R	O material lúdico sempre ajuda, independentemente e da deficiência	As práticas tradicionais não facilitam muito este caminho a percorrer.

	apresentada, os alunos compreendem muito bem o que se espera da atividade proposta.	
Professor Q	É quando eu adapto a atividade proposta para o aluno de inclusão.	É quando não auxilio meus alunos de inclusão para realizar as atividades.
Professor S	Os alunos com dificuldades terem a oportunidade de fazer as provas com o auxílio dos monitores.	_____
Professor T	Processos de avaliação adequados a cada aluno conforme suas necessidades.	Socialização.

Fonte: Autor (2019)

Um resumo dos resultados obtidos indica que os professores apresentam como maior dificuldade, no trabalho inclusivo, saber quais práticas devem ser utilizadas, pois uma parcela significativa alegou que as práticas usadas por eles em sala atendem de forma parcial aos alunos público-alvo da educação especial e não chega a todos com dificuldades de aprendizagem dentro da proposta inclusiva.

4.2 Discussão

Como já apresentado na análise de resultados, o questionário foi categorizado em: Formação; Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas. Essa divisão teve o intuito de auxiliar a análise.

No item inicial, chamado Perfil Docente, foi possível identificar que o corpo docente é jovem, formado em sua maioria por mulheres com menos de 20 anos de carreira. Quando iniciaram suas carreiras, as políticas inclusivas já haviam sido implementadas, porém, ainda não se tinha uma consolidação, desde a formação dos professores até a estrutura física e a pedagógica para atender a todos.

4.2.1 Sobre a conceituação de escola inclusiva

Os professores mais experientes analisados totalizam aproximadamente um em cada dez do corpo docente. Esses vivenciaram grandes mudanças da educação básica brasileira, como a

promulgação da nova LDB (BRASIL, 1996), que objetivou a formação básica do cidadão, proporcionando a aquisição de conteúdos para o exercício da cidadania. Dessa forma, foram promulgadas leis, decretos, resoluções e notas técnicas de âmbito federal e estadual. Outro momento vivenciado por esta parcela do corpo docente foi a assinatura da Declaração de Salamanca na Espanha (UNESCO, 1994), sendo considerada um dos principais documentos mundiais que visa a inclusão social, consolidando, dessa forma, a educação inclusiva.

Na perspectiva da educação inclusiva, o corpo docente respondeu que enxerga a educação inclusiva de forma positiva. Além disso, após a análise das justificativas para as perguntas, foi possível perceber que toda equipe se dispõe a fazer um trabalho cada vez melhor com esses alunos. Existe uma preocupação nítida com todos os estudantes. Isso pode ser observado, conforme um relato feito pelo seguinte docente: “Acredito que conviver com as diferenças enriquece a todos. Sou contra o isolamento das pessoas com necessidades especiais.” (PROFESSOR M, 2019). Tal fato também é exposto a seguir:

Nenhuma criança deve ser separada das outras, por apresentar alguma deficiência, acredito que esta atitude gera uma segregação, diminuição destas pessoas que têm capacidades apesar de suas limitações, e habilidades para serem trabalhadas. Todo ser humano é capaz de algo, basta descobirmos e trabalharmos o melhor de cada um. (PROFESSOR R, 2019)

Isso demonstra a fragilidade da formação inicial e que são necessários grandes investimentos em formação continuada para poder atender aos requisitos de uma nova escola que almeje a inclusão de todos.

a) Estrutura escolar

É possível verificar que alguns docentes apontam que a estrutura educacional é deficitária quando se trata de escola inclusiva, pois esses apontam que a quantidade de alunos em sala não permite que seja desenvolvido um trabalho inclusivo. Conforme relatos: “Acredito que, com um número grande de alunos em uma sala, o ideal seria um professor assistente em TODAS as aulas.” (PROFESSOR I, 2019). Tal aspecto também é, a seguir, mencionado:

Devido ao tamanho das salas e acúmulo de deveres burocráticos bem como a atual organização, torna-se praticamente impossível pesquisar formas de trabalhar o conteúdo, preparar e aplicar atividades diferenciadas para os alunos de inclusão sem prejudicar o andamento da sala como um todo. (PROFESSOR F, 2019)

b) Professor de apoio

Em diversos momentos os professores pressupõem a importância de ter um docente assistente para auxiliar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, resultando, segundo eles, em aprendizagem efetiva. Conforme relato: “Os professores assistentes trabalham especificamente com alunos, abordando as dificuldades de aprendizagem.” (PROFESSOR B, 2019)

4.2.2 Sobre a formação docente

Em relação à formação docente, os professores afirmaram que não se sentem preparados para trabalharem com a educação inclusiva. A maioria dos professores afirmou que não recebeu formação na graduação que os capacitasse para atenderem a todos alunos. Mesmo os que já fizeram algum tipo de curso de formação continuada acreditam que o preparo não foi suficiente para orientar o trabalho em sala.

Nota-se que os docentes que possuem pós-graduação não chegam à metade do total pesquisado. Mesmo que a grande maioria tenha respondido que sua formação inicial não tenha sido satisfatória para trabalhar com a educação inclusiva, poucos receberam diploma de pós-graduação. Entretanto, mais de dois terços do grupo pesquisado responderam que fizeram algum tipo de curso de curta duração relacionado à escola inclusiva, porém a efetividade dos cursos não atingiu o objetivo esperado, pois grande parte dos professores disse que os cursos auxiliaram de forma parcial nas suas práticas pedagógicas.

Sobre as políticas públicas, mais da metade dos pesquisados respondeu conhecer essas políticas. Entretanto, na pergunta feita sobre quais delas conheciam, a maioria optou por não responder. A seguir são apresentados os relatos feitos pelos docentes que optaram por responder: “Progressão continuada.” (PROFESSOR B, 2019); “Estatuto da criança e do adolescente, LDB, portarias MEC.” (PROFESSOR F, 2019); “Lei nº 9394/ 96 –LDB – Educação especial.” (PROFESSOR M, 2019).

Nota-se que poucos optaram por responder sobre quais políticas conheciam. Porém, após a análise das respostas, foi possível perceber que o corpo docente conhece sobre as premissas inclusivas, entretanto, a maioria optou por não responder. Isso confirma o cenário profissional que temos hoje, no qual poucos professores conhecem a legislação escolar que atende a escola especial na perspectiva da escola inclusiva.

a) Qualificação docente

Uma parcela dos professores pesquisados afirmou que faltam pessoas com especialização inclusiva para desenvolverem um bom trabalho em parceria com a instituição escolar. Essa fala é novamente apresentada pelos professores no item final do questionário, que solicita sugestões para melhoria do trabalho inclusivo. “Precisamos de mais mão de obra especializada para desempenhar melhor o trabalho da educação inclusiva.” (PROFESSOR L, 2019). Isso também foi a seguir relatado:

Muitas vezes, os alunos com necessidade especiais têm um ritmo mais lento, não acompanham a aula seguida pelos outros colegas sem necessidades. Sendo assim, sem a ajuda de um professor auxiliar nesse momento, me sinto muitas vezes incapaz de dar conta da sala e ajudar esses alunos, que também merecem minha atenção. Fico decepcionada comigo mesma quando não consigo realizar as atividades propostas para todos. (Professor O, 2019)

b) Formação docente

Foi possível perceber que os educadores não se sentem preparados para trabalharem com a educação inclusiva, pois não receberam formação inicial ou continuada para exercerem um labor que seja realmente efetivo. Ao analisar as respostas, foi possível constatar a frustração de alguns docentes, pois acreditam que o trabalho inclusivo não está sendo feito em sua totalidade. A seguir, são apresentados alguns relatos: “Às vezes sinto falta de conhecer técnicas de ensino para alunos inclusivos.” (PROFESSOR C, 2019); “Mesmo desenvolvendo práticas com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, penso que a falta de experiência e aprendizado para lidar com essas práticas, não resulte em aprendizado efetivo para esses alunos.” (PROFESSOR Q, 2019); “Temos muito que aprender sobre o assunto, porém dentro dos recursos disponíveis, bons resultados vêm sendo conquistados.” (PROFESSOR M, 2019)

4.2.3 Sobre as práticas educativas em sala de aula

Por fim, os docentes apontam algumas práticas que consideram serem atos, muitas vezes, excludentes. O relato que mais aparece como prática não efetiva é deixar o aluno sem atendimento, além de nivelá-lo com os demais alunos, sem se importar com algum tipo de dificuldade que este possa ter durante a aula ou atividades. Conforme relatos: “Deixar o aluno sem auxílio para que este tente caminhar com o restante da sala pode não ser tão efetivo.” (PROFESSOR B, 2019); “As práticas que não envolvam a turma como um todo.”

(PROFESSOR M, 2019); “É quando não auxilio meus alunos de inclusão para realizem as atividades.” (PROFESSOR Q, 2019); “Forçar esse aluno chegar aos mesmos “níveis” dos outros alunos, gerando um estresse, muitas vezes, desnecessário e traumático.” (PROFESSOR I, 2019); “Vejo que são todas aquelas que tento impor de forma coletiva sem me atentar à necessidade individual.” (PROFESSOR J, 2019); “As práticas tradicionais não facilitam muito este caminho a percorrer.” (PROFESSOR R, 2019); “Trabalho ou atividades em grupos ou duplas; sempre tenho problemas de alunos com deficiência serem deixados de lado, então eu mesmo faço os grupos para não ter desentendimento ou recusa.” (PROFESSOR O, 2019).

Nota-se que poucos professores apontam práticas em si. As respostas foram generalistas, os docentes conhecem a fundamental importância de saber como desenvolver um trabalho inclusivo que realmente faça com que todos participem das aulas e tenham uma aprendizagem significativa, entretanto, poucas práticas são apresentadas. O não conhecimento dessas práticas se confirmam após a análise das sugestões feitas, pois grande parte dos educandos solicitam cursos que ensinem práticas inclusivas.

Finalizando, serão apresentadas sugestões feitas pelos docentes para o trabalho dentro da instituição pesquisada. Os professores solicitam, em diversos momentos, formação continuada, pois se sentem despreparados, em diversas situações, para realizarem um bom trabalho inclusivo. A seguir são apresentadas sugestões do grupo pesquisado: “Formação específica para novas estratégias de inclusão.” (PROFESSOR B, 2019); “Fazermos sempre cursos sobre dificuldades específicas, como: dislexia alunos com deficiência, etc.” (PROFESSOR C, 2019); “Seria interessante que o trabalho propusesse soluções e práticas mais palpáveis e aplicáveis.” (PROFESSOR F, 2019); “Trabalhar com este aluno de forma mais direta, investindo em uma equipe que dê suporte para que as habilidades e a autonomia destes alunos sejam desenvolvidas.” (PROFESSOR J, 2019); “Antes de mais nada, investimento na formação dos professores.” (PROFESSOR M, 2019). Isso também foi a seguir relatado:

Acredito que precisamos pensar, em conjunto, em práticas eficazes. Fazendo cursos, aprendemos uma teoria necessária, sim, mas a prática, o dia-a-dia em cada disciplina não nos é ensinada em nenhum curso. Penso que oficinas guiadas por especialistas em escola inclusiva nos ajudariam a pensar e planejar novas práticas. (PROFESSOR I, 2019)

Não sei se é uma sugestão, mas a escola tenta, na maioria das vezes, suprir as necessidades desses alunos com todo apoio e carinho que é permitido, sendo assim seria essencial uma melhor comunicação entre fonoaudiólogos, psicólogos e pais, juntamente com a escola, para que nosso trabalho seja melhor direcionado e eficaz. (PROFESSOR O, 2019)

Por fim, serão explanadas as respostas dadas pelos docentes sobre as práticas pedagógicas que utilizam na instituição pesquisada. Foi solicitado que justificassem a resposta sobre o atendimento feito por eles a todos os alunos. As respostas foram categorizadas por: Práticas docentes de sala de aula e Práticas docentes de organização escolar

a) Atividades inclusivas

Parte do corpo docente pesquisado acredita que incluir todos os alunos em atividades são práticas feitas por eles que promovem uma educação efetiva, conforme os seguintes relatos: “Procuo incluí-los tanto nas atividades pedagógicas, como sociais de maneira mais natural possível.”(PROFESSOR R, 2019); “Dentro da sala, buscamos a melhor forma possível e procuramos fazer a interação entre todos os alunos, para que os alunos que possuem alguma deficiência, possam ter um aprendizado significativo.” (PROFESSOR E, 2019)

b) Adaptações curriculares

Uma parcela dos professores considera que as adaptações que fazem no material didático e nas atividades proporcionam uma aprendizagem significativa, conforme se pode verificar nos relatos abaixo: “Sim! Adequando o material ao aluno!” (PROFESSOR N, 2019); “Atividades Diferenciadas.” (PROFESSOR H, 2019)

Parte da equipe pesquisada aponta como é realizada a prática inclusiva na adaptação feita dos materiais didáticos, das atividades e dos tipos de avaliações, conforme os seguintes relatos: “Atividades em sala de aula com material adequado e provas adaptadas, bem como uma aplicação diferenciada dessas provas.”(PROFESSOR F, 2019); “O material lúdico sempre ajuda, independentemente da deficiência apresentada, os alunos compreendem muito bem o que se espera da atividade proposta.” (PROFESSOR R, 2019); “É quando eu adapto a atividade proposta para o aluno de inclusão.” (PROFESSOR Q, 2019); “Processos de avaliação adequados a cada aluno conforme suas necessidades.” (PROFESSOR T, 2019); “Os alunos com dificuldades terem a oportunidade de fazer as provas com o auxílio dos monitores.” (PROFESSOR S, 2019)

c) Trabalhar o potencial do aluno

Uma parcela dos professores afirma que trabalhar as potencialidades dos alunos proporciona uma prática inclusiva eficiente. Conforme os seguintes relatos: “Aqueles em que o aluno consegue um avanço considerável em seu aprendizado. Os métodos para que se alcance esse resultado são variados, de acordo com o tipo de dificuldade apresentada pelos alunos.” (PROFESSOR I, 2019); “Aqueles em que se respeitem o tempo e a limitação do aluno [...] trabalhar com suas potencialidades.” (PROFESSOR A, 2019); “Acredito que levar os alunos a descobrirem as suas habilidades sociais e emocionais para lidarem com as adversidades que a vida apresenta é uma das maiores contribuições.” (Professor J, 2019)

Outros relatos isolados apareceram nessas respostas, como parcerias com uma equipe multidisciplinar e integração entre alunos, conforme o relato a seguir: “As práticas orientadas e em parceria com psicopedagogos.” (PROFESSOR M, 2019)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à igualdade, não só no âmbito escolar, possibilitou o acesso à educação por mais estudantes, que antes eram excluídos das instituições regulares de ensino. Nessa perspectiva, foi significativo o aumento de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência. Por isso, fez-se necessário pensar em estratégias efetivas para que pudéssemos receber todos e desenvolver um trabalho que realmente incluísse os alunos, visando o real desenvolvimento e aprendizagem.

A pesquisa desenvolvida objetivou analisar os tipos de práticas inclusivas descritas pelos professores participantes para gerar conhecimento de como tem sido o processo de inclusão em salas de aulas, além de identificar quais práticas têm sido utilizadas e sua aproximação com as metodologias, gerando conhecimento para ampliar e aprofundar os saberes sobre a educação inclusiva

A coleta de dados foi definida por teorias que fundamentaram conceitos sobre a educação inclusiva. As respostas coletadas foram satisfatórias ao intuito inicial do trabalho. Dessa forma, a metodologia escolhida mostrou-se adequada aos objetivos da pesquisa.

A participação dos docentes foi considerada satisfatória, já que 19 dos 20 professores que atuam no segmento escolhido responderam ao questionário.

Após a finalização das definições conceituais, assim como o fechamento da análise foi possível determinar três indicadores sobre o trabalho inclusivo desenvolvido na instituição pesquisada.

A implementação da escola inclusiva se iniciou, no Brasil, há mais de cinquenta anos, entretanto, nota-se a fragilidade desse processo, pois os docentes não se sentem preparados e as instituições escolares, muitas vezes, são desestruturadas.

Em relação à escola inclusiva, foi possível notar que os professores conhecem e apoiam a premissa de que a escola deve ser um local que atenda a todos sem distinção de qualquer tipo. Os docentes pesquisados se mostraram sensíveis a todo o processo inclusivo e à importância do desenvolvimento deste trabalho.

O processo inclusivo escolar é algo que necessita de constante mudança, deve-se respeitar a peculiaridade das crianças, pois o nível de aprendizagem é único em cada uma delas. Sebastian-Heredero (2016) afirma que não existe uma escola inclusiva acabada, pois a realidade escolar está sempre em construção, é um processo constante de renovação, reconstrução e aprendizagem. Além disso, o processo inclusivo deve ocorrer em sua totalidade, desde a

elaboração do Projeto Político Pedagógico até a capacitação de todos que irão atender de alguma forma esses alunos.

Sobre a formação docente, foi recorrente na fala dos professores que a formação inicial não teve grande contribuição na qualidade de suas aulas, porém essa formação tem função extremamente importante, não sendo possível ser substituída. Como apresentado por Pimenta (1999), a docência não se constrói apenas por práticas e experiências. É preciso que o professor se fundamente também em teorias.

Dentre o grupo pesquisado, poucos professores tiveram disciplinas específicas para o trabalho inclusivo na formação inicial. Esse é o abismo entre teoria e prática apresentando por Vaillant e Marcelo (2012).

A formação inicial deve ser o espaço de grande embasamento aos docentes, porém não deve ser considerado o único local de aprendizagem, pois esse não se esgota nessa fase. Os professores podem contar também com a formação continuada, podendo, dessa forma, se atualizar através de cursos fornecidos pelos locais de trabalho, especializações ou cursos de pós-graduação. Os professores também aprendem com as experiências cotidianas e com trocas dessas experiências com os colegas de trabalho.

O problema sobre a formação não está apenas relacionado à formação inclusiva, mas à estrutura em geral. Se partirmos de um ponto bem discutido nos cursos de licenciatura no Brasil, cuja formação, em grande parte, não é considerada suficiente ou adequada em qualquer área, pode-se entender que não seria diferente com as disciplinas referentes à educação inclusiva. Hoje, espera-se que os programas de formação atendam às necessidades das instituições escolares, pois, muitas vezes, a formação não condiz com a realidade dos docentes.

A escola precisa fornecer apoio a esses professores, entretanto, os docentes precisam desenvolver e/ou aprimorar competências para ensinarem a todas as crianças. O trabalho deve ser realizado conjuntamente. O trabalho inclusivo é desafiante para o docente, pois requer novas práticas e planejamento para ações diárias inclusivas.

Em relação às práticas pedagógicas, constatou-se significativa insegurança vinda dos professores, pois a maior dificuldade apontada por eles, está relacionada às práticas utilizadas na perspectiva da escola inclusiva. Os docentes se mostraram interessados em aprender a atender a todos os alunos, entretanto, em diversos momentos, sinalizaram não saber desenvolver um trabalho que possa ser considerado realmente inclusivo.

O grupo estudado foi questionado se o trabalho desenvolvido por eles em salas de aula atendia a todos os alunos e a maioria respondeu que atendia de forma parcial, pois, muitas vezes,

a falta de estrutura, de um colega para apoiar o trabalho em sala, até mesmo a falta de capacitação, impedem que o trabalho seja desenvolvido efetivamente.

Finalmente, os professores foram indagados sobre a efetividade das práticas desenvolvidas. Nessa perspectiva, foi possível concluir que os docentes acreditam que essas práticas devem ser permeadas por atividades inclusivas, adaptações curriculares e desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Além disso, é necessário um apoio vindo da organização escolar em relação à estrutura, efetivo qualificado e professor de apoio.

Conclui-se, após estudos dos teóricos que fundamentaram a pesquisa, assim como a análise feita através do questionário aplicado, que o corpo docente da instituição escolar pesquisada enxerga de forma positiva a escola inclusiva. Além disso, os profissionais se mostraram interessados em aprender. Entretanto, parte significativa diz não se sentir capacitada para desenvolver esse o trabalho no cenário inclusivo. A alegação dos professores é que a formação inicial ou continuada não os preparou para atender de forma efetiva a todos. O grupo afirma, ainda, que para que o trabalho seja melhor desenvolvido, faz-se necessário que cursos, explanando práticas pedagógicas, sejam oferecidos para que o trabalho seja melhor realizado dentro da instituição escolar.

Podemos finalizar afirmando que as práticas inclusivas descritas pelos professores participantes nos serviram para conhecer o processo de inclusão em salas de aulas nesta escola. Mesmo ainda escassas, parciais e em construção, sem dúvida tais práticas servem para gerar conhecimento para outros docentes e/ou instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ABD - Associação Brasileira de Dislexia. **O que é a dislexia**. 2016. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **Algumas estratégias pedagógicas para alunos com TDAH**. 2012. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/br>> Acesso em: 20 out. 2018.

AINSCOW, M.; MILES, S. Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? In: GINE, C.; DURAN, D.; FONT, J.; MIQUEL, E. (Coord.). **La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado**. Barcelona: Horsori Editorial, 2013.

AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Temas **Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 63 - 70, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2006.

BOOT, M.; AINSCOW, M. **Index for Education** - Guía para la inclusión educativa. Madrid: OEI. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, departamento da Criança e do Adolescente. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdo sobre aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola** - Alunos com

necessidades educacionais especiais/ Adaptações curriculares de grande porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000. v. 5. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola** - Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações curriculares de pequeno porte, Brasília: MEC/SEESP, 2000, vol. 5. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria 2.678, de setembro de 2002**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>>. Acesso em: 28 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 28 de julho de 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2009. Disponível em : < <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoasco mdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm >. Acesso em: 11 set. 2018.

_____. **Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 06 de julho de 2015**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm >. Acesso em: 11 set. 2018.

_____. INEP. **Censo Escolar**. 2017. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 20 out. 2018.

CELMAN, Susana. Formação e trabalho docente em condições adversas (uma perspectiva avaliativa). In: VEIGA, Ilma P. A., CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 237 - 262.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote - Novas Tecnologias na Educação**, Caxias do Sul, v. 11, n. 1, p.1-9, jul 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HEGARTY, Seamus. O Apoio Centrado na Escola. Novas Oportunidades e Novos Desafios. In: RODRIGUES, D. (Ed.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Portugal: Porto, 2001. p. 79- 91.

HEIN, Rico. **Como usar a gamificação para envolver os funcionários**. Cio. 2013. Disponível em <http://cio.com.br/gestao/2013/06/10/como-usar-a-gamificacao-para-envolver-os-funcionarios/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LIMA, Cibelle Carlos. **Não ser, eis a questão: a constituição da identidade do professor inclusivo**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134>> Acesso em: 08 jun. 2017.

LOPES, J. e SILVA, H. S. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor**. Lisboa (Portugal): Lidel, 2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: revista de ciências da educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf> >. Acesso em: 06 set. 2018.

MARCHESI, A. A. Prática das escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D. (Ed.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Portugal: Porto, 2001. p. 93-108.

NUNES, Priscila Rodrigues. **Em busca da escola de todos: investigando a fala de educadores regulares frente à escola inclusiva**. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Unicamp, Campinas, 2014. Disponível em <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254094>> Acesso em: 08 jun. 2017.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Educação e inclusão no Brasil (1985-2010)**. 2014. 391 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Unicamp, Campinas, 2014. Disponível em <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254168>> Acesso em: 08 jun. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma Ressignificação da Didática – Ciências da Educação, Pedagógica e Didática (uma revisão conceitual e síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997b.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e diferença**. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

SANCHES, I. **Compreender, agir, mudar, incluir**. Da investigação-ação à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação. 2005. Disponível em : , <<http://www.sielo.oces.mtces.pt/pdef/rle/n5/n5a07.pdf>> Acesso em 22 nov. 2017.

SANCHES, I. TEODORO, A. **Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo**. Revista Portuguesa de Educação. 2007. Disponível em: <http://www.sielo.oces.mtces.pt/sielo.php?script=sci_pdf> Acesso em 22 nov. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Defensoria Pública. **Cartilha: Direito as pessoas com Autismo**. 2011. Disponível em: < <http://www.revistaautismo.com.br/CartilhaDireitos.pdf> > Acesso em 10 nov. 2018.

_____. Ministério Público (Estado). **Guia Prático: O direito de todos à educação**. Diálogo com os promotores de justiça do estado de São Paulo. 2012. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/home/banco_imagens/livdefictre270511_07062011.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. **Foundations of Problem-Based Learning**. New York: Open UniversityPress. 2004.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. Por falar em classificação de deficiências. **Revista brasileira de tradução visual**, Recife/PE, v. 12, n. 12, p. 1-9, jun. 2012.

_____. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

_____. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Sentidos. 2005. Disponível em <http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=8322&codtipo=8&subcat=31&canal=visao> .Acesso em: 13 nov. 2018.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio. A escola inclusiva- estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum. **Education (Print)**, Maringá, v. 32 n. 2, p. 193-208, jan. 2010.

_____. As TIC nas escolas inclusivas: dasafio ou realidade In: **Pesquisa sobre o uso das TIC nas escolas brasileiras**. TIC educação 2015. ed. São Paulo: Comitê Gestor do Internet no Brasil, 2015. p. 93-102. v. 1.

_____. Inclusão educativa: uma realidade em construção In: **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2016. p. 74 - 91. v. 1.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais.** Resultado da conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca - Espanha, 1994.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VALLE, J. W. & CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas nas escolas. Porto Alegre: AMGH, 2014.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO

1. Qual sua idade?

- Entre 20 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Entre 51 e 60 anos
- Entre 61 e 70 anos

2. Qual seu sexo?

- Feminino
- Masculino

3. Qual ano da sua formação?

- Entre 1960 e 1970
- Entre 1971 e 1980
- Entre 1981 e 1990
- Entre 1991 e 2000
- Entre 2001 e 2010
- Entre 2011 e 2017

4. Qual sua formação?

- Licenciatura em Artes
- Licenciatura em Ciências Biológicas
- Licenciatura em Ciências Sociais
- Licenciatura em Educação Física
- Licenciatura em Filosofia
- Licenciatura em Geografia
- Licenciatura em História
- Licenciatura em Língua Portuguesa
- Licenciatura em Língua Portuguesa - Inglês
- Licenciatura em Língua Portuguesa - Espanhol
- Licenciatura em Matemática
- Outro (especifique)

5. Qual nome da instituição que se formou?

6. Esta instituição é pública ou particular?

- Pública
- Particular

7. Possui Pós-Graduação?

- Sim
- Não

8. Qual o nome da Instituição?

9. Esta instituição é pública ou particular?

- Pública
- Particular

10. Você tem conhecimento sobre as políticas nacionais da educação inclusiva?

- Sim
- Não

11. Quais políticas conhece?

12. A legislação que garante a matrícula de pessoas deficientes na rede regular é vista por você de forma positiva ou negativa?

- Positiva
- Negativa

13. Justifique a resposta

14. Como você avalia o trabalho inclusivo desenvolvido neste colégio?

- Ruim
- Regular
- Bom
- Ótimo
- Excelente

16. Em sua opinião as práticas que utiliza em sala de aula são práticas que proporcionam um aprendizado efetivo aos alunos que possuem alguma deficiência?

- Sim

- Não
- Parcialmente

17. Justifique a resposta anterior.

18. Qual a sua maior dificuldade no trabalho inclusivo?

- Manter a disciplina da sala
- Determinar quais são as práticas mais efetivas
- Adaptar os materiais didáticos
- Outro (especifique)

19. Você acredita que os alunos com algum tipo de deficiência estão sendo atendidos de forma correta pelos professores nesta instituição?

- Sim
- Não
- Parcialmente

20. Justifique a resposta anterior.

21. Quais práticas você acredita serem mais efetivas em seu trabalho inclusivo? E quais práticas não são efetivas.

22. Você considera que sua formação te preparou para trabalhar em uma escola inclusiva?

- Sim
- Não
- Parcialmente

23. Você já fez algum curso relacionado a escola inclusiva?

- Sim
- Não

24. Se respondeu sim na pergunta anterior. O curso ajudou nas suas práticas?

- Sim
- Não
- Parcialmente

25. Tem alguma sugestão para realização deste trabalho dentro da proposta de escola inclusiva?

APÊNDICE B: TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Juliana Andrade Delilo da Silveira, portador do CPF: 34332985800 sou pesquisador responsável do projeto de pesquisa intitulado, “Práticas pedagógicas em salas de aula inclusivas de uma escola particular do interior de São Paulo – visão dos professores” comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente, para o projeto acima mencionado, bem como:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Araraquara-Uniara, respeitando assim, os preceitos éticos e legais exigidos pelas Resoluções vigentes em especial a 466/12, do Conselho Nacional de Saúde;
- Apresentar dados solicitados pelo CEP da Uniara ou pela CONEP a qualquer momento;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e estudados;
- Assegurar que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP da Uniara ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.
- Elaborar e apresentar os relatórios parciais e final ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico e digital, sob minha guarda e responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Araraquara, 26 de fevereiro de 2018

Juliana Andrade Delilo da Silveira (Pesquisador responsável)

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: Práticas pedagógicas em salas de aula inclusivas de uma escola particular do interior de São Paulo – visão dos professores

Pesquisador Responsável: Juliana Andrade Delilo da Silveira

Nome do participante:

Idade:

R.G.:

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade verificar quais problemas são vivenciados em sala de aula diante da educação inclusiva.
2. A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder questionários on-line e anônimos relacionados às salas de aulas inclusivas e práticas aplicadas.
3. A sua participação na pesquisa não te expõe a nenhum risco conhecido, já que os questionários serão respondidos on-line e serão anônimos. O questionário estará disponível na plataforma <https://pt.surveymonkey.com/> por 20 dias. E poderão responder no laboratório de informática da escola, que possui um sistema de proteção virtual que assegura a segurança dos dados e o anonimato.
4. Ao participar desse trabalho você estará contribuindo com a investigação dos efeitos das diferentes estratégias utilizadas para trabalhar com alunos sujeitos alvos da educação inclusiva, e favorecendo que o professor/pesquisador possa refletir em suas ações buscando

ajustá-las se necessário em favor de melhores resultados no próprio processo de aprendizagem, além de contribuir para dados científicos que fortaleçam estratégias didáticas com bons resultados.

5. A sua participação neste projeto terá a duração que achar suficiente para responder um questionário on-line que serão disponibilizados com antecedência e com permanência mínima para responder de 15 dias.
6. Não terei nenhuma despesa com minha participação na pesquisa e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, sem qualquer prejuízo.
7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, com minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido pelo pesquisador. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determinação.
8. O meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.
9. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Juliana Andrade Delilo da Silveira, pesquisador ju_delilo@hotmail.com, e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1309 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: comitedeetica@uniara.com.br.

Eu, _____, RG nº _____
 declaro ter sido informado de todos os detalhes desta pesquisa e aceito participar, como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima descrito.

Araraquara de 2018

Assinatura do participante do pesquisa

Juliana Andrade Delilo da Silveira
 Pesquisador responsável por obter o Consentimento