

**DANIELE ELOISE DO AMARAL SILVEIRA KOBAYASHI**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA UMA  
ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE CAMPINAS**

**CAMPINAS**

**Unicamp**

**2009**

**DANIELE ELOISE DO AMARAL SILVEIRA KOBAYASHI**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA UMA  
ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE CAMPINAS**

Dissertação apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Mestre em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação. Área de concentração: Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação.

**ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> ADRIANA LIA FRISZMAN DE LAPLANE

**CAMPINAS**

**Unicamp**

**2009**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA UNICAMP**

Bibliotecário: Sandra Lúcia Pereira – CRB-8ª / 6044

K792e Kobayashi, Daniele Eloise do Amaral Silveira  
Educação inclusiva : Possibilidades e desafios para uma escola pública estadual de Campinas / Daniele Eloise do Amaral Silveira Kobayashi. Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Adriana Lia Frizman de Laplane  
Dissertação ( Mestrado ) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas.

1. Inclusão social. 2. Ensino público. 3. Educação. 4. Formação de professores. 5. Pesquisa – Ação. 6. Pesquisa qualitativa. 7. Estudo de casos. I. Laplane, Adriana Lia Frizman de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

**Título em inglês : Inclusive education: Possibilities and challenges for a State Public School in Campinas**

**Keywords:** • Social inclusion  
• Public school  
• Education  
• Teacher training  
• Action research  
• Qualitative research

**Titulação: Mestre em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação**  
**Área de concentração: Interdisciplinaridade e Reabilitação**

**Banca examinadora:**

**Profa. Dra. Adriana Lia Frizman de Laplane**  
**Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado**  
**Profa. Dra. Maria Elizabete Rodrigues Freire Gasparetto**

**Data da defesa: 11-12-2009**

## Banca examinadora da Dissertação de Mestrado

Aluno(a): DANIELE ELOISE DO AMARAL SILVEIRA KOBAYASHI

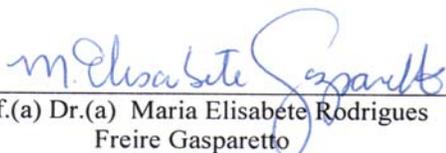
Orientador: Prof.(a) Dr.(a) Adriana Lia Frizman de Laplane



Prof.(a) Dr.(a) Adriana Lia Frizman de  
Laplane



Prof.(a) Dr.(a) Kátia Regina Moreno Caiado



Prof.(a) Dr.(a) Maria Elisabete Rodrigues  
Freire Gasparetto

Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Faculdade de  
Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Data: 11/12/2009

### **Dedicatória**

*Para Deus, pois sem ele não seria possível a realização do trabalho.*

*À minha família pelo apoio, compreensão e incentivo.*

*À equipe gestora, alunos e docentes da escola que colaboraram e contribuíram com o trabalho.*

Para Deus por estar sempre presente no caminho.

Aos meus pais pelo incentivo e pelo apoio.

Ao meu esposo Kazuo Kobayashi e para meu filho Daniel Yugo Silveira Kobayashi pela compreensão constante nos momentos mais difíceis desse processo.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> ADRIANA LIA FRISZMAN DE LAPLANE, pela competência na orientação, disponibilidade e por participar desta conquista.

A todos os professores que participaram do projeto de intervenção.

À escola que possibilitou a realização do trabalho.

Às profissionais Mayla Monteiro e Sueli Massoti por colaborarem com suas orientações neste projeto.

À Diretoria de Ensino Campinas Oeste por auxiliar no trabalho.

	<i>Pág.</i>
<b>RESUMO</b> .....	<i>xxiii</i>
<b>ABSTRACT</b> .....	<i>xxvii</i>
<b>1- INTRODUÇÃO</b> .....	31
<b>1.1- Justificativa</b> .....	40
<b>2- OBJETIVOS</b> .....	43
<b>2.1 Objetivos Específicos</b> .....	45
<b>3 - CONSTRUINDO UM PERCURSO HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO</b> .....	47
<b>4- UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS E DISCURSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS</b> .....	59
<b>5- FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b> .....	73
<b>5.1- HTPC como Espaço de Formação de Professores para a Educação Inclusiva</b> .....	75
<b>5.2- Formação de Professores e Condições de Trabalho na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo</b> .....	79
<b>6- MATERIAL E MÉTODOS</b> .....	85
<b>6.1- O Contexto da Investigação</b> .....	89
<b>6.2- Sujeitos</b> .....	91
<b>6.3- Materiais e Equipamentos</b> .....	93
<b>6.4- Instrumentos e Procedimentos</b> .....	93
6.4.1- Fase exploratória .....	93
6.4.2- Fase de Planejamento.....	94
6.4.3- Acompanhamento e Intervenção .....	94

6.4.4- Análise dos Registros e dos Dados Obtidos .....	94
<b>6.5- Procedimentos para a Análise dos dados .....</b>	<b>94</b>
<b>6.6- Procedimentos para a análise da entrevista.....</b>	<b>95</b>
<b>7- OS ENCONTROS E SEUS DESDOBRAMENTOS .....</b>	<b>97</b>
<b>8- ANÁLISE DOS ENCONTROS .....</b>	<b>135</b>
8.1- Educação Inclusiva .....	138
8.2- Acompanhamento e Orientação aos alunos com NEE .....	139
8.3- Capacitação de professores para a Educação Inclusiva .....	140
8.4- A prática pedagógica na Educação Inclusiva .....	142
8.5- HTPC como espaço para a formação da Educação Inclusiva .....	147
<b>9- AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO REALIZADA PELOS PROFESSORES E EQUIPE GESTORA</b>	<b>151</b>
<b>10- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>161</b>
<b>11- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>169</b>
<b>12- ANEXOS .....</b>	<b>179</b>

<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>APEOESP</b>	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
<b>CENP</b>	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
<b>HTPC</b>	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>IBC</b>	Instituto Benjamin Constant
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Especiais
<b>SEE/SP</b>	Secretaria de Estado da Educação - Estado de São Paulo
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SARESP</b>	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

	<b>Pág.</b>
<b>Tabela 1</b> Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e subcategorias de análise por dependência administrativa.....	38
<b>Tabela 2</b> Número de funcionários ativos do Quadro do Magistério, segundo classes da Rede Estadual – Outubro de 2008.....	80

	<b><i>Pág.</i></b>
Quadro 1 Equipe docente da escola .....	91
Quadro 2 Equipe gestora da escola .....	92
Quadro 3 Categorias para análise da pesquisa .....	137

	<i><b>Pág.</b></i>
<b>Gráfico 1</b> Evolução do Quadro do Magistério Total do Estado de São Paulo .....	81
<b>Gráfico 2</b> Situações que causam incômodos ou sofrimento no trabalho .....	83

	<b><i>Pág.</i></b>
<b>Foto 1</b> 1º Encontro: Apresentação do Projeto .....	99
<b>Foto 2</b> Capa das Atividades Desenvolvidas .....	103
<b>Foto 3</b> Trabalho dos Alunos da Primeira Série A .....	105
<b>Foto 4</b> Ilustrações dos Alunos da Primeira Série B .....	105
<b>Foto 5</b> Professores Participando do Estudo de Caso.....	107
<b>Foto 6</b> Professoras no Quarto Encontro.....	111
<b>Foto 7</b> Psicóloga Dando Orientação Durante o Encontro.....	115
<b>Foto 8</b> Jogos Cooperativos Com os Alunos.....	120
<b>Foto 9</b> Oficina de Contação de Histórias.....	120
<b>Foto 10</b> Diretora Participando da Gincana Cooperativa.....	121
<b>Foto 11</b> Equipe Gestora Participando dos Jogos Cooperativos.....	121
<b>Foto 12</b> Professoras no Sétimo Encontro.....	122
<b>Foto 13</b> Texto Apresentado Para Análise.....	125
<b>Foto 14</b> Produção do Aluno da Segunda Série.....	130
<b>Foto 15</b> Professoras Participando da Orientação com a Fonoaudióloga.....	133
<b>Foto 16</b> Fonoaudióloga Dando Orientação no Último Encontro.....	133

# RESUMO

A pesquisa teve como objetivo estudar a implementação de uma proposta de capacitação de professores em serviço sobre o tema “inclusão”, no espaço do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em uma escola pública estadual de ensino fundamental, pertencente à Diretoria Regional de Ensino Campinas Oeste. Foi utilizada uma abordagem qualitativa e como instrumento, o estudo de caso, que implica no uso de diferentes técnicas e procedimentos de pesquisa. Foram analisados documentos relacionados ao funcionamento da escola, como o Projeto Pedagógico e peças da legislação que regem a política de educação inclusiva. Outras técnicas, de uso corrente nos estudos de inspiração etnográfica, como a entrevista, a observação participante, o registro em áudio e a análise de conteúdo foram utilizados para conhecer e analisar os pontos de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O presente estudo visou a sistematização de propostas de formação ou capacitação de professores em serviço, enfocando diferentes aspectos da problemática educacional. A partir do estudo de caso e da análise dos resultados obtidos na escola, foram identificados aspectos relevantes (positivos e negativos) das propostas de capacitação, fato que colaborou para refletir sobre a eficácia do formato ora proposto, além de avaliar a viabilidade de se utilizar a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo como espaço de formação. Os resultados revelaram que o projeto de intervenção contribuiu para modificar percepção dos professores em relação aos alunos com deficiência e ao seu potencial de aprendizagem e participação. Os professores passaram a perceber as possibilidades de aprendizagem dos alunos e observaram que é possível planejar e realizar atividades que podem ser realizadas por todos, destacando a responsabilidade da escola pela inclusão dos alunos. Sobre as condições para o atendimento dos alunos com deficiência, as professoras e direção reiteraram a necessidade de formação em serviço, a necessidade de estabelecer parcerias com os serviços de saúde para planejar ações em conjunto, adequação do espaço físico, recursos pedagógicos, e a concretização da adequação curricular proposta pela legislação. Constatou-se a partir da avaliação final dos professores e equipe gestora que o projeto de intervenção foi satisfatório e os participantes sugeriram a continuidade dessa formação na escola e na rede pública do estado de São Paulo, pois é fundamental a reflexão sobre a prática pedagógica e o acompanhamento do processo de inclusão .

**Descritores:** inclusão; estudo de caso com abordagem qualitativa; pesquisa ação; capacitação de professores; escola pública

# ABSTRACT

The research aims to study the implementation of a proposed in-service teacher training on "inclusion". The study was conducted during the sessions teachers dedicate, outside the classroom, to planning and exchanging ideas about teaching and education (HTPC). The study took place in a state public elementary school, belonging to the Regional Board of Education West Campinas. A qualitative approach was used as an instrument, as well as the case study, involving the use of different techniques and procedures of research. School documents and legislation were examined and analyzed regarding the understanding of inclusion policies. Content analysis was used for this purpose as well as other techniques in current use in ethnographic studies, such as interviews, participant observation, recording and analysis of audio. These were used to understand and analyze the views of the subjects involved in the research. The study aims to produce knowledge that will enable the planning of systematic proposals for training or in service training of teachers.

**Keywords:** inclusion; qualitative research; action research; teacher training.

# 1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial foi tratada tradicionalmente como um sistema paralelo de educação, voltado para o atendimento especializado de alunos com diversos tipos de deficiências, alterações no comportamento, distúrbios de aprendizagem e altas habilidades. A partir das duas últimas décadas, devido às exigências e necessidades sociais, os profissionais que atuam com esses alunos estão desenvolvendo alternativas e formas de educação que os incluam na rede regular de ensino.

A ampliação das referências educacionais aos alunos com necessidades educativas especiais é resultado de construções históricas, sociais e políticas que influenciaram e influenciam os discursos educacionais, as práticas pedagógicas e o atendimento às pessoas com deficiência.

A partir dos anos 1990 ocorreu uma ampliação das referências ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, contribuindo para o reconhecimento da Educação Inclusiva como política educacional no contexto mundial, inclusive no Brasil. O princípio fundamental da Educação Inclusiva é que todos os alunos sejam acolhidos e atendidos nas escolas regulares independentemente de suas condições sociais, políticas, econômicas culturais, raciais e de desenvolvimento, destacando que a escola tem a função social de combater a exclusão e a discriminação. (UNESCO, 1990; Salamanca, 1994).

Posteriormente à Constituição, na década de 1990, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) promoveu conferências e convenções para discutir e promover o direito das pessoas com deficiência e estabeleceu as diretrizes para a inclusão dos alunos nas escolas regulares. Uma das principais Conferências foi a denominada Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, da qual participaram noventa e dois países. Desse evento, resultou a Declaração de Salamanca (1994) que enfatizou o princípio da inclusão e o conseqüente reconhecimento das necessidades das pessoas com deficiências. Estabeleceu também que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular. Segundo a declaração (1994):

as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades;

crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares. No contexto desta linha de ação, a expressão necessidades educativas especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. (Brasil, 1994, p.17-18)

A partir das condições estabelecidas pela Declaração de Salamanca e pelo movimento social internacional de inclusão, surgiram novas concepções da função social da escola alicerçadas nos princípios do direito à educação, que parte do pressuposto de que essa instituição deve ser o lócus privilegiado da inclusão social, superando, desta forma, o objetivo de apenas transmitir o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade aos alunos que se adaptem aos métodos escolares. Nessa perspectiva, todos os alunos são considerados educáveis e capazes de freqüentar a escola.

Nesta perspectiva oriunda dos anos de 1990, a educação inclusiva representa a construção de uma escola na qual é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os meios de segregação são substituídos por procedimentos e espaços educativos alternativos que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento. (Pletsch e Fontes, 2006; Glat e Blanco, 2007). Para ser considerada inclusiva a escola precisa reestruturar a organização, o projeto político-pedagógico, recursos didáticos, rever as práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino, e para isso, é preciso formar professores e equipes gestoras por meio de capacitações em serviço (dentre outros modos de formação).

Cabe destacar que a educação inclusiva se constitui como uma das diretrizes das políticas públicas educacionais nos âmbitos: federal, estadual e municipal. No âmbito federal, o inciso III do Artigo 208 da Constituição Brasileira faz referência ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, que deve ser feito preferencialmente na rede regular de ensino. Na Política Nacional de Educação Especial (MEC, 1994), o Ministério da Educação determina como diretrizes da Educação Especial oferecer apoio ao sistema regular de ensino para a introdução dos

alunos com deficiências e dar prioridades para o financiamento de projetos que possibilitem a inclusão.

Contudo, não basta que uma proposta se transforme em lei para que a mesma seja utilizada e desenvolvida. Existem várias dificuldades que impedem que a política de inclusão se torne realidade no cotidiano de muitas escolas. Uma das grandes dificuldades é a falta de preparação dos professores do ensino regular para receber na sala de aula alunos com necessidades educativas especiais, há também falta dos recursos físicos e materiais, falta de espaços alternativos para desenvolver atividades diferenciadas com alunos deficientes, docentes com formação insuficiente para atender às demandas dos alunos, dificuldades da equipe gestora dos professores e comunidade escolar em aceitar alunos deficientes e suas necessidades, currículos e avaliação pouco flexíveis, falta de propostas diferenciadas para auxiliar na inclusão dos alunos e reduzida articulação entre a escola e os serviços de atendimento especializado. (Glat, 1995; Bueno, 1999). Entre todas as dificuldades, consideramos que a principal é o despreparo do professor do ensino regular para receber em uma sala regular alunos com necessidades educativas especiais. (Mantoan, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reconhece e destaca a importância da formação do professor para a inclusão estabelecendo em seu artigo 59 que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais”:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados;
- III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comum; (Brasil, 1996, p. 15).

A determinação da LDBN (1996), segundo Bueno (1999), aponta que um ensino de qualidade para alunos com necessidades especiais envolve dois tipos de formação profissional docente: professores de ensino regular com um mínimo de conhecimento

sobre a inclusão dos alunos e de suas necessidades e professores especialistas na diversidade educativa especial, para atendimento direto aos alunos, ou para apoio ao trabalho efetuado por professores de classes regulares que integram esses alunos.

Segundo Glat (2005), a formação do professor no decorrer da História da Educação privilegiou uma concepção estática do processo de ensino-aprendizagem e valorizou a utilização de uma metodologia de ensino que era comum a todos os alunos em diferentes períodos históricos. Dessa forma, por muito tempo vigorou a idéia de que haveria um processo de ensino-aprendizagem normal, e outro especial, para alunos deficientes, considerados excepcionais, que precisavam de intervenções diferentes.

Esta visão dicotômica da prática pedagógica e das possibilidades de aprendizagem dos alunos é, segundo Bueno (1999), a primeira dificuldade a ser superada na implantação da educação inclusiva. Na perspectiva desse autor (1999), a primeira dificuldade a ser superada na implantação da educação inclusiva, pois os professores do ensino regular não têm preparo adequado para atuarem com alunos com deficiências e grande parte dos professores do ensino especial tem pouco a contribuir com as ações pedagógicas desenvolvidas no ensino regular, devido ao fato de centrarem sua atuação profissional na atenuação dos efeitos peculiares de diversas deficiências.

Os professores atuando segundo a formação recebida, não colaboram para o desenvolvimento dos alunos e mantêm uma prática pedagógica distante das necessidades dos mesmos. No entanto, é fundamental destacar que os professores agem desta forma por não terem recebido nos seus cursos de formação e capacitação, instrumentalização adequada que possibilitasse construir e constituir uma prática pedagógica para atender os alunos nas diversidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A Constituição Federal no artigo 205 determina alguns requisitos e ações para garantir educação para todos independentemente das necessidades dos alunos e para assegurar a formação do professor para sua atuação. Para tanto, estabelece algumas ações necessárias: reorientação das propostas curriculares nos projetos político pedagógicos; reavaliação dos modos de avaliação realizados na escola, que são no

geral padronizados e não contemplam as diferenças individuais e os objetivos de ensino que não são flexíveis e constituem pontos de chegada que todos os alunos devem seguir independente de suas necessidades; qualificação do processo pedagógico com ações políticas de grande alcance, particularmente no tocante à qualificação de docentes e oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e colaborar para a inclusão de alunos no ensino regular, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

Sobre as ações para a formação de professores, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), aponta como um dos objetivos, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para assegurar a inclusão dos alunos no sistema educacional. O documento afirma, ainda a necessidade de oferecer a esses professores conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área de educação especial que permitam uma atuação eficaz nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares (pag. 18). A menção expressa aos diferentes âmbitos de atuação ressalta o caráter transversal da Educação Especial e a responsabilidade dos sistemas de ensino em relação à oferta de formação que permita aos professores assumir esses serviços nos diferentes espaços de atuação.

As afirmações contidas no documento chamam a atenção para a questão da formação inicial de professores no ensino superior.

Sobre a formação de professores podemos citar um estudo realizado por Gatti (2009) Um estudo recente realizado por Gatti (2009) sobre os cursos de licenciatura em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, apontou que poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação a modalidades educacionais, principalmente no que se refere à educação especial. De acordo com os dados da pesquisa de Gatti (2009) apenas 3,8% das faculdades investigadas oferecem a disciplina Educação Especial para os alunos, conforme aponta tabela abaixo.

**Tabela 1**

Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e subcategorias de análise por dependência administrativa

Categorias / dependência adm		Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Fundamentos	Fundamentos	107	25,4	138	28,5	21	14,4	435	21,2	701	22,6
	Didática geral	13	3,1	22	4,5	5	3,4	66	3,2	106	3,4
	<b>Subtotal</b>	<b>120</b>	<b>28,4</b>	<b>160</b>	<b>33,0</b>	<b>26</b>	<b>17,8</b>	<b>501</b>	<b>24,4</b>	<b>807</b>	<b>26,0</b>
Sistemas educacionais	Sistemas educacionais	19	4,5	27	5,6	6	4,1	113	5,5	165	5,3
	Currículo	22	5,2	24	4,9	6	4,1	106	5,2	158	5,1
	Gestão escolar	19	4,5	18	3,7	11	7,5	92	4,5	140	4,5
	Ofício docente	4	0,9	2	0,4	1	0,7	12	0,6	19	0,6
	<b>Subtotal</b>	<b>64</b>	<b>15,2</b>	<b>71</b>	<b>14,6</b>	<b>24</b>	<b>16,4</b>	<b>323</b>	<b>15,7</b>	<b>482</b>	<b>15,5</b>
Formação profissional específica	Conteúdos do currículo	49	11,6	27	5,6	9	6,2	147	7,2	232	7,5
	Did., met e práticas	96	22,7	99	20,4	35	24,0	413	20,1	643	20,7
	Tecnologias	0	0,0	1	0,2	0	0,0	21	1,0	22	0,7
	<b>Subtotal</b>	<b>145</b>	<b>34,4</b>	<b>127</b>	<b>26,2</b>	<b>44</b>	<b>30,1</b>	<b>581</b>	<b>28,3</b>	<b>897</b>	<b>28,9</b>
Modalidades e nível de ensino	Ed. Especial	8	1,9	28	5,8	3	2,1	79	3,8	118	3,8
	EJA	4	0,9	5	1,0	0	0,0	40	1,9	49	1,6
	Ed. Infantil	13	3,1	20	4,1	15	10,3	117	5,7	165	5,3
	Contextos não escolares	1	0,2	1	0,2	0	0,0	14	0,7	16	0,5
	<b>Subtotal</b>	<b>26</b>	<b>6,2</b>	<b>54</b>	<b>11,1</b>	<b>18</b>	<b>12,3</b>	<b>250</b>	<b>12,2</b>	<b>348</b>	<b>11,2</b>
Outros saberes	17	4,0	22	4,5	14	9,6	120	5,8	173	5,6	
Pesquisa e TCC	30	7,1	33	6,8	10	6,8	144	7,0	217	7,0	
Ativ. Compl	20	4,7	18	3,7	10	6,8	135	6,6	183	5,9	
<b>Total</b>	<b>422</b>	<b>100,0</b>	<b>485</b>	<b>100,0</b>	<b>146</b>	<b>100,0</b>	<b>2.054</b>	<b>100,0</b>	<b>3.107</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Gatti, B. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas / Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009

Esses dados permitem afirmar que a grande maioria dos cursos de Pedagogia não possibilita o aprofundamento em relação à educação especial e não oferece subsídios para que os professores atuem com os alunos com deficiência. Essa constatação é coerente com os achados de sala de aula, os depoimentos dos professores e com suas demandas constantes de formação, os quais remetem à necessidade de procurar outros saberes de complementar a formação teórico-metodológica pela via da formação em serviço.

O objetivo dessa formação é auxiliar os professores a reverem sua prática pedagógica, a conceber e implementar ações inclusivas no contexto de um projeto pedagógico que tenha como eixo norteador de suas ações a qualidade educacional para todos os alunos. Mas, a capacitação de professores em serviço na perspectiva da inclusão não se apresenta como uma tarefa simples. É preciso propiciar a reflexão e a crítica em relação aos discursos sobre inclusão, de modo que o professor possa compreender o caráter, as possibilidades e os limites da política inclusiva e a partir

dessas idéias possa estabelecer prioridades e formular as ações pedagógicas esperadas. Propomos, assim, o estudo de uma proposta de capacitação e acompanhamento de professores durante a implementação de proposta realizada no horário do trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

Atualmente, o espaço dedicado ao trabalho coletivo entre professores nas escolas públicas estaduais paulistas é denominado HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Segundo a legislação, este espaço deve ser desenvolvido na unidade escolar, pelos professores e o Professor Coordenador Pedagógico e/ou Diretor. Dependendo do número de aulas do professor, ele terá direito a incorporar a sua jornada: uma, duas ou três horas de HTPC por semana. Ou seja, a escola oferece as três horas semanais, mas nem todos os professores participam. Sua finalidade seria articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do seu projeto pedagógico; fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico; (re) planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem.

Diversas pesquisas no Brasil e no exterior reconhecem que as reuniões na escola são ideais para a formação em serviço (Apple & Beane, 2001; Bruno & Christov, 2000; Santos, 2000; Bolzan, 2001; Raposo, 2001; Warschauer, 2001; Souza, 2002), reafirmam a importância de que se garanta espaço específico que possa ser utilizado para a reflexão sobre a ação do professor (Fullan & Hargreaves, 2000), e apontam ainda que encontros sistemáticos entre os educadores envolvidos nas atividades pedagógicas da instituição escolar, se bem encaminhados, podem promover a formação de um grupo de professores comprometido com culturas colaborativas.(Bozzini, Oliveira, Freitas, 2006).

Assim, acreditamos que a HTPC pode constituir o espaço adequado para o desenvolvimento de uma proposta de educação contínua e pode também colaborar para a formação profissional, para a reflexão do processo ensino aprendizagem e para a inclusão de alunos com deficiência no ensino público.

Tomando como ponto de partida o conjunto de trabalhos que destaca a importância dos espaços coletivos de formação na escola para a capacitação de professores em serviço utilizamos a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e partimos de uma construção coletiva e reflexiva que, rompendo com o padrão de formação convencional, levou em consideração a realidade da escola, suas necessidades e a preparação para a inclusão.

A pergunta que norteou o trabalho foi: quais situações vivenciadas, no decorrer da capacitação e das intervenções, ganhariam destaque para os professores e seriam fundamentais para a inclusão?

Com base nessas considerações empreendemos um estudo de caso com foco no processo de capacitação de professores em serviço de uma escola pública estadual da diretoria regional de ensino Campinas Oeste, cujo tema é: o trabalho com a diversidade e a educação inclusiva. A proposta foi elaborada e implementada conjuntamente com a equipe escolar.

A pesquisa foi dividida em quatro fases: fase 1: diagnóstico do local de estudo e dos atores envolvidos na intervenção; fase 2: planejamento: junto com os professores de um plano de intervenção envolvendo a realização de atividades pedagógicas; fase 3: acompanhamento da implementação e avaliação conjunta do plano de intervenção construído na etapa anterior; 4: análise dos registros e entrevistas semi-estruturadas com professores.

## **1.1. Justificativa**

No Brasil a tendência para a inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino se fortaleceu na década de 80 com as discussões sobre os direitos sociais. Este movimento, associado à ampliação e ao acesso à educação para todos resultou, na década de 1990, na proposta de Educação Inclusiva, que atualmente é regulada pela LDBEN (1996) e pelas políticas públicas educacionais nos âmbitos: federal, estadual e municipal.

A concepção de escola inclusiva, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC, 1998), implica em uma modificação da postura da escola que deve propor estratégias e ações, que favoreçam a inclusão social e práticas educacionais que atendam a todos os alunos.

Considerando a importância da formação do professor para a inclusão, a pesquisa colaborou para atender às demandas do sistema educacional e social e auxiliará na formação de professores para atender às demandas dos alunos.

A proposta de capacitação baseada na construção coletiva em HTPC com a equipe gestora e docentes auxiliará não apenas na inclusão dos alunos, mas na elaboração de novas propostas de capacitação e intervenção que colaboram com a prática pedagógica e a implementação das políticas de educação inclusiva.

O Projeto também colaborou para a reflexão sobre as políticas públicas estaduais do estado de São Paulo, destinadas às escolas públicas e estudará os efeitos da capacitação de professores em serviço na implementação das políticas de inclusão.

Ao longo da capacitação foram levantados aspectos relevantes para a inclusão e formação de professores que poderão ser utilizados futuramente em outras escolas estaduais.

## **2. OBJETIVOS**

Estudar a implementação de uma proposta de capacitação de professores em serviço sobre o tema “inclusão”, na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em uma escola pública estadual de ensino fundamental, pertencente à Diretoria de Ensino da Região Campinas Oeste.

## **2.1 Objetivos Específicos**

- Conceber e planejar uma proposta de intervenção pedagógica em conjunto com professores e dirigentes de uma escola, com foco na diversidade e educação inclusiva.
- Implementar a proposta de intervenção pedagógica.
- Acompanhar a implementação da proposta de intervenção pedagógica, discutindo aspectos relacionados à inclusão de alunos com necessidades especiais.
- Avaliar conjuntamente com os agentes envolvidos, todas as fases da proposta, da concepção à implementação, produzindo conhecimento a partir da reflexão sobre a experiência do grupo.
- Avaliar a viabilidade de utilização do HTPC como espaço de formação em serviço.

### **3. PERCURSO HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA**

Pesquisando e percorrendo os vários períodos da história, desde a Antiguidade até dias atuais, identificamos construções teóricas e práticas sociais excludentes para com as pessoas com deficiência, inclusive quanto ao acesso ao saber. Os deficientes foram considerados em determinados momentos históricos como pessoas doentes e incapazes, que não podiam participar dos espaços sociais nos quais circulavam e se produziam conhecimentos.

Excluídas da vida em sociedade, as pessoas com deficiência ganharam, durante muito tempo, o papel de seres que precisavam de caridade ou assistência social, e não de sujeitos com direitos sociais, entre os quais o direito à Educação. (Machado, 2005).

Segundo Kassir (2000), a história das pessoas com deficiências, de modo geral, tem sido contada por meio de conhecimento e análise de documentos institucionais, legislação, ou por outras formas de registros escritos. Trabalhos como os de Pessotti (1984), Jannuzzi (2004), Bueno (2001), Mazzota (1994) trazem grandes contribuições para o entendimento do “lugar” das pessoas com deficiências na história da sociedade brasileira.

Alguns autores, como Foucault (2002) centrados na história dos sujeitos excluídos da sociedade, ressaltam a existência de uma outra história, não documentada, mas também presente e que pode nos auxiliar a entender a dinâmica das relações que são estabelecidas em um determinado período histórico.

Para comentarmos sobre o percurso histórico da deficiência partiremos da concepção de que a História não pode ser reproduzida apenas pela narração dos fatos do passado e pela busca de verdades objetivas. Dessa forma, concordamos com Foucault quando desafia a crença de que os historiadores possam, de forma efetiva, estar fora da História, capturarem a fonte e serem objetivos.

No decorrer de sua trajetória, Foucault procurou dar visibilidade àquilo que passava despercebido aos olhos da civilização ocidental, enxergando na constituição dos saberes e dos poderes estratégias que atravessaram o sujeito e fizeram com que dado fenômeno se desenvolvesse. De acordo com o autor (1999) mais importante que buscar explicar a cultura, a ciência ou as idéias de uma época ou determinada sociedade, o mais relevante é “buscar o que em uma sociedade é rejeitado e excluído”.

Trata-se, portanto, e o próprio pensador francês explicita isso em um de seus artigos, de uma interrogação da história, de uma minuciosa análise dos jogos de verdades e imagens implícitos em diferentes épocas e que acabaram por produzir sujeitos e subjetividades (Foucault, 2004).

As imagens de deficiência produzidas pelas sociedades ao longo de seu desenvolvimento são produtos de suas formas de organização. Nessa perspectiva, a história aponta para uma polarização que afeta as diferenças significativas. Assim, a eficiência/deficiência, constitui o par responsável pelas justificativas para as diferentes práticas de exclusão, inclusive o extermínio nas sociedades gregas e romanas.

Na Antiguidade, de acordo com o estudo do autor Pessotti (1984), pessoas deficientes que possuíam uma limitação funcional ou uma necessidade especial, tal como surdos, cegos, deficientes mentais, deficientes físicos, órfãos, doentes, idosos, entre outros, eram abandonadas e, algumas vezes, eliminadas do convívio social. Essa situação pode ser encontrada em textos como a Bíblia, quando faz referência ao cego, ao deficiente físico e ao leproso como pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja porque a sociedade tinha medo da doença que portavam ou porque eram vistos como amaldiçoados pelos deuses. Kanner (1964) relatou que *“a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes.”* (apud, Pessotti, p. 5).

Na Idade Média, as pessoas doentes, deficientes e/ou com distúrbios emocionais (deficientes físicos, sensoriais e mentais), devido à dominação da Igreja Católica e à propagação das idéias cristãs, não mais podiam ser eliminadas e banidas do convívio social. Afinal, elas eram consideradas criaturas de Deus. Mas, ainda sim, eram aparentemente lançadas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana (Foucault, 2002). Enfim, continuavam excluídas dos espaços de produção do saber. Conforme Pessotti (1984) assim como na Antiguidade, alguns continuavam a ser utilizados como forma de diversão, como bobos da corte, ou expostos em público em situações constrangedoras.

Enquanto que na Antigüidade a pessoa deficiente não era sequer considerada um ser humano, no período medieval, a deficiência passou a ser entendida como algo sobrenatural:

(...) Sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio, ora “expiador de culpas alheias, ou um aplacador da cólera divina a receber, em lugar da aldeia, a vingança celeste, como um pára-raios...” (Pessoti, 1994, p. 11)

No final do período medieval surgiu a prática assistencial voltada para atender as pessoas com deficiência. Castel (1998), em seu livro "As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário", reflete sobre a questão da assistência e colabora para compreendermos a maneira como serão estruturadas as práticas voltadas para as pessoas com deficiência a partir do final da Idade Média.

A assistência e a caridade abrangem, segundo o autor, um conjunto diversificado de práticas que possuem uma estrutura comum determinada pela existência de grupos carentes e pela necessidade de atendê-los. De acordo com Walber e Silva (2006) é necessário entender de que modo surge a necessidade de atendimento no âmbito da deficiência, uma vez que a assistência não será oferecida a todas as pessoas. Foi preciso determinar alguns critérios para o recebimento da assistência: o primeiro seria pertencer a algum grupo da comunidade, que vincula a assistência à condição de pertencer e ser membro do grupo, excluindo assim os "estrangeiros", ou seja, aqueles que não fazem parte do grupo. Para Castel (*apud* Walber e Silva 2006):

Quer se trate de esmolas, de abrigo em instituição, de distribuições pontuais ou regulares de auxílio, de tolerância em relação à mendicância etc., o indigente tem mais oportunidades de ser assistido à medida que é conhecido e reconhecido, isto é, entra nas redes de vizinhança que expressam um pertencimento que se mantém em relação à comunidade (p.85).

Além do critério de pertencimento comunitário, havia um segundo critério que era o da "inaptidão para o trabalho", a partir do qual a assistência era fornecida para aquelas pessoas incapazes de suprir suas próprias necessidades por meio do trabalho. Para Castel (1998), a pessoa que mais mobilizava a prestação de assistência era aquele que apresentava em seu corpo o sofrimento humano, a falta de capacidade

física e a doença, ou seja, aquelas doenças e incapacidades insuportáveis ao olhar eram as que garantiam a assistência e caridade.

A possibilidade de receber assistência estava, portanto, vinculada a esses dois critérios - o pertencimento comunitário e a inaptidão para o trabalho. Dessa forma, recebiam auxílio aquelas pessoas que residiam na comunidade e que comprovassem a sua falta de autonomia para o trabalho.

A partir do século XVI, várias foram as mudanças ocorridas, tanto em termos das estruturas social, política e econômica da sociedade, como nas concepções filosóficas assumidas na leitura e análise sobre a realidade. Da mesma forma, começou a mudar, também, a concepção de deficiência. Não mais pertencente ao campo da metafísica, ou sobrenatural, a deficiência passou a ser compreendida como produto de causas naturais .

A concepção de que a deficiência poderia ser compreendida como um processo natural ampliou-se no século XVII e o desenvolvimento da Medicina nesse mesmo período trouxe como consequência o avanço da tese da organicidade. Esta tese entendia que a deficiência era causada por fatores naturais e não espirituais , portanto, a único tipo de atendimento à pessoa com deficiência era por meio da ação do médico.

Nos séculos XVII, e XVIII, surgiu a concepção de atendimento ao deficiente que ficou conhecida como institucionalização. Dentro dessa concepção surgiram, conventos, asilos, hospitais psiquiátricos, e outros locais especializados para abrigar pessoas com deficiência.

No século XVIII, na Europa, a internação dessas pessoas abrange um grande movimento e dá início a um período de exclusão e classificação dos indivíduos, internando a loucura pela mesma razão que a devassidão e a libertinagem. Os indivíduos excluídos eram considerados alienados e separados em grupos, entre os quais, indigentes, mendigos, prisioneiros, pessoas consideradas ordinárias, mulheres e homens com perdas de memória, idosos enfermos, pessoas epiléticas, criminosos, “pobres bons;” moças incorrigíveis.” (Foucault, 2002).

Esse processo foi caracterizado, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades

distantes de suas famílias. Somente no século XX, por volta de 1960, é que o Paradigma da Institucionalização começou a ser criticamente examinado.

Muitos foram os autores que publicaram estudos enfocando a Institucionalização. Os trabalhos apresentam críticas a esse paradigma e sistema, respaldando-se em dados que revelam sua inadequação e ineficiência para realizar aquilo a que no discurso se propõe a fazer: favorecer a preparação ou a recuperação das pessoas com necessidades educacionais especiais para a vida em sociedade.

A partir do século XIX a sociedade passou a defender que o melhor era criar organizações separadas onde as pessoas com deficiência pudessem receber melhor atendimento e com menos gastos. Eram instituições de assistência, tratamento e de estudos. Pessotti (1984) afirma que, nessa conjuntura, o deficiente passou a ser tutelado pela medicina, que tinha a autonomia de julgá-lo, condená-lo ou salvá-lo. O saber médico sobre a deficiência começa a se produzir e, como afirma Baptista (2003), os conhecedores dos "males do corpo" passam a ser os responsáveis diretos também pelo atendimento. Ainda nesse período não se pensava em integrar as pessoas com deficiência à sociedade ou à família. "As primeiras propostas de atendimento de uma educação chamada 'especial' surgiram associadas às características de cuidado/afastamento e à intervenção de tipo ortopédico, no sentido de corrigir o sujeito desviante" (Baptista, 2003, p.47).

As instituições foram se especializando, deixando de ser apenas lugares de abrigo, e se transformando em locais especializados por tipo de deficiência. Essas instituições, aparentemente apenas preocupadas com o atendimento especializado das pessoas com deficiência, foram, de acordo com Foucault, desde o início do século XIX, se constituindo em:

[..]. instâncias de controle individual num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não-louco, perigoso-inofensivo, normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele, onde deve estar, como caracterizá-lo, como reconhecê-lo, como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc.) (Foucault, 2002, p.165).

Dessa forma, podemos dizer que os sujeitos com deficiência eram considerados a partir de suas deficiências: elas deveriam ser medidas e classificadas e seus corpos tornados objetos de controle.

Essa dominação exercida pelas disciplinas, a partir dos séculos XVII e XVIII, se consolidou por meio de formas muito sutis, por meio de técnicas detalhadas e íntimas. Através de uma política do detalhe, de atenção às minúcias, esse corpo doente passa a ser estudado, analisado, conhecido, para ser recuperado e tratado. Dessa forma, cabe à Educação Especial como um saber médico, relacionar o educar e o cuidar, com o corrigir, o tratar e o psicologizar (Lunardi, 2004, p.3).

As instituições passavam a oferecer todos os tipos de serviços necessários às pessoas que as freqüentavam. Dentre estas, a avaliação, para definir o lugar para cada pessoa receber assistência, e o atendimento com especialista voltado para a reabilitação.

No século XIX na França, Jean Itard elaborou o primeiro programa sistemático de educação especial. A primeira experiência realizada por ele foi em 1800, quando procurou recuperar e educar, Victor de Aveyron, 'o menino selvagem'. De acordo com Baptista & Oliveira (2002), Victor seria possuidor de uma deficiência, porém Jean Itard pensava que essa pudesse estar relacionada com seu modo de vida precedente, em uma floresta junto apenas de animais, sem qualquer contato com seres humanos. Esse tipo de vida teria provocado um estado completo de privação social. Nesse esforço de Itard em oportunizar a Victor uma educabilidade, nasce poderíamos dizer, uma das primeiras tentativas de educar e modificar o potencial cognitivo de uma criança deficiente. (Rodrigues, 2006).

A concepção adotada nesse contexto definia a deficiência como uma doença e as práticas de cuidado e tratamento, eram vistas como terapias de suporte para compensar as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos. Sobre essa concepção, Glat (1998) comenta:

[...] o atendimento aos portadores de deficiências era realizado de natureza custodial e assistencialista. Baseado em um modelo médico, a deficiência era vista como uma doença crônica e o deficiente como um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade, devendo ficar ao cuidado das

famílias ou internado em instituições “protegidas”, segregado do resto da população. (p. 11).

No Brasil, os primeiros registros de atendimento educacional especializado aos indivíduos com necessidades especiais são de 1854, quando foi fundado por D. Pedro II, na Cidade do Rio de Janeiro, na época capital do Império, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje chamado Instituto Benjamin Constant (IBC).

Em 1857, foi criada também no Rio de Janeiro, o Instituto dos Surdos-Mudos, que recebeu posteriormente o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos. De acordo com Mazotta (2001) a quantidade de instituições especializadas para pessoas com deficiência continuou a se expandir durante o final do século XIX até meados do século XX.

No Brasil, também surgiram associações e entidades filantrópicas de atenção aos deficientes. Em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), motivada por pais interessados em oferecer aos seus filhos com deficiência mental atendimento especializado, já que o Estado nada fazia por eles. (Jannuzzi, 2004).

O crescimento das instituições para deficientes em todo o mundo proporcionou o desenvolvimento da Educação Especial como campo de conhecimento e como prática de atuação.

A partir da década de 50, continuou o crescimento de entidades assistenciais privadas, ampliando-se também o número de pessoas atendidas na rede pública. Houve uma união das entidades assistenciais em federações estaduais e nacionais. O sistema público começou a oferecer serviços de Educação Especial vinculados às Secretarias Estaduais de Educação e realizou Campanhas Nacionais de Educação de Deficientes, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura.

Na década de 60, surgiram no Brasil os centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência, voltados para a integração da pessoa com deficiência na sociedade. Nessa mesma década, a Lei de Diretrizes e Bases LDB (Lei nº 4.024/61) definiu a responsabilidade do poder público brasileiro em relação à educação especial, no momento em que ocorria um crescimento do ensino público no País.

Dez anos depois, a Lei nº 5.692/71 veio introduzir a concepção tecnicista para o trato da deficiência no contexto escolar. O Parecer do CFE nº 848/72 aponta a necessidade de implementação de técnicas e serviços especializados para atender os alunos deficientes.

Dessa forma, podemos dizer que os documentos oficiais se basearam no paradigma da integração que passou a destacar a necessidade de oferecer recursos adequados que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos.

A proposta de integração partiu do princípio da *Normalização*, segundo o qual as pessoas com deficiências têm o direito de participar dos direitos e deveres de pessoas “consideradas normais”, na medida de suas possibilidades e limitações (Glat, 1998). As possibilidades e as limitações eram analisadas e avaliadas por especialistas a partir de uma compreensão médica sobre a deficiência.

Podemos constatar que, embora o paradigma da Integração constituísse um avanço, o objeto principal da mudança, de acordo com Aranha (2001), estava vinculada ao sujeito, pois de acordo com a mesma autora, integrar significava localizar o alvo da mudança no sujeito, a sociedade somente colocava à disposição os recursos necessários ao processo de normalização. Dessa forma, o sujeito deveria concentrar seus esforços para tornar-se capaz de participar da sociedade.

A concepção de integração e normalização foi substituída pelo paradigma da inclusão a partir de 1990. Esse paradigma enfatiza as discussões sobre os direitos da pessoa com deficiência e igualdade de condições, a partir do respeito às suas necessidades. Assim, no processo de inclusão, a sociedade e suas instâncias devem promover a participação plena dessas pessoas na vida social.

Na concepção inclusiva, a escola deve passar por mudanças e reformas, incluindo os alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Adequações curriculares, físicas, metodológicas e formação de professores seriam necessárias para atender esses alunos.

Implantar a cultura da diversidade na escola implicou no aperfeiçoamento da educação em geral, conforme destaca Glat (2004), pois possibilita construir uma escola

de qualidade, na qual todos possam construir novos significados e compartilhar ações para eliminar a desigualdade.

Apesar da inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, ainda há muitas mudanças para serem efetivadas, pois temos uma mudança de concepção sem o preparo técnico e político que ofereça as reais condições para promover a educação com qualidade e diminuir a exclusão. Estamos ainda na construção de caminhos e ações para efetivar os princípios da inclusão escolar e da democratização.

O panorama histórico permite compreender a concepção de deficiência, ora como algo a ser exterminado, ora como passível de educabilidade, ora como responsabilidade do próprio sujeito, ora como responsabilidade da sociedade. No presente, surge a necessidade de olharmos para as diferenças centradas nas possibilidades e não mais nas impossibilidades para construirmos uma educação de qualidade e efetivarmos a inclusão.

## **4. UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS E DISCURSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS**

De acordo com Cury (2005) as políticas inclusivas podem ser definidas como estratégias e recursos destinados para a universalização de direitos políticos e sociais, com o objetivo de reduzir a desigualdade social nos diversos campos como: saúde, educação, ciência e tecnologia, entre outros. Elas são direcionadas para o indivíduo e para o coletivo, sustentadas pelo Estado e estabelecidas pelos dispositivos legais.

Considerando os dispositivos legais e as políticas inclusivas, abordaremos e analisaremos a seguir os conteúdos referentes à educação especial apontando algumas implicações e perspectivas para a área.

Realizaremos um recorte no tempo nos últimos vinte anos, destacando alguns dos principais documentos legais, do Brasil e do estado de São Paulo destacando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, e declarações internacionais que fundamentam a escolarização de pessoas com deficiências.

Na década de 1980 foram organizados movimentos estudantis, sindicais e acadêmicos, que pressionavam politicamente o Estado para buscar seus direitos. Tais movimentos compartilhavam um projeto democratizante e participativo, construído para a expansão da cidadania e do aprofundamento da democracia. Esse projeto emerge da luta contra o regime militar empreendida por setores da sociedade civil, entre os quais os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental.

O processo de redemocratização do país representou um processo de participação da sociedade civil nos processos de discussão e de tomada de decisão relacionados com as questões e políticas públicas, resultando na formulação da Constituição de 1988, que consagrou o princípio de participação da sociedade civil.

Em relação à educação nos anos oitenta, é preciso notar que os altos índices de analfabetismo e a não universalização da educação básica marcaram fortemente a época. No transcorrer do processo de lutas e mudanças sociais e políticas foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, Gratuita Universal e Laica, que posteriormente se desdobra em Fóruns Estaduais em Defesa da Escola Pública.

O resultado desse movimento que uniu muitas entidades de classe se expressou, dentre outros, nos seguintes dispositivos educacionais presentes na Constituição Federal de 1988:

**Art. 206:** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

**Art. 214:** I - erradicação do analfabetismo. II - universalização do atendimento escolar. III - melhoria da qualidade do ensino.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, no Capítulo III, Seção I sobre a Educação, a garantia do direito à educação de todos, adotando de forma explícita uma perspectiva democrática.

E o artigo 208, especifica que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino(...).”

Consideramos o inciso III do Artigo 208 como polêmico, dando margem à diversas leituras, pois ele pode ser interpretado de acordo com os interesses dos diferentes grupos que atuam no atendimento às pessoas com deficiência no país.

De acordo com Peres (2008) ao introduzir o termo educacional para o atendimento especializado, o texto oficial pontua a diferença entre a ação pedagógica e a ação clínica na intervenção efetuada pela área de saúde no contexto escolar.

Cabe destacar que profissionais da área da saúde, principalmente médicos e psicólogos se dedicaram ao atendimento e influenciaram a educação de pessoas com deficiência a partir do século XIX. De acordo com Mazzota e Jannuzzi, o interesse pela educação e o atendimento de pessoas com deficiência foi dominante a partir de 1920.

Em relação ao artigo 208 podemos dizer também que, apesar de ser polêmico, trouxe uma importante modificação na concepção do atendimento aos deficientes, introduzindo a ação pedagógica como dever do estado.

O artigo 208 acrescenta também que o atendimento deve ser preferencialmente na rede regular de ensino. Essa determinação pode ser analisada a partir de dois ângulos, um deles referente à inclusão desses alunos na rede regular de ensino e

também pode ser observada uma certa ambigüidade, pois ao utilizar a expressão preferencialmente, abre espaço para o sistema continuar a segregar estes alunos.

Além da Constituição Federal, outros documentos oficiais, como a lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, representam uma conquista social e expressam as contradições existentes na sociedade no que se refere à escolarização das pessoas com deficiência.

No 2º artigo da Lei nº 7853 é abordado sobre a educação de pessoas com deficiência:

- a inclusão no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- a inserção no referido sistema educacional das escolas especiais, privadas e públicas [...].

O texto citado introduz a educação especial como modalidade de ensino, criando um sistema paralelo de ensino e elevando à condição de escola as instituições especializadas e os serviços de apoio que já ofereciam atendimento educacional não necessariamente escolar.

A lei citada foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298 e 1999. Em relação à área educacional, foi revista a redação de alguns itens, mas não modificou a questão referente ao acesso à Educação. . No artigo 24, Seção II - é determinado:

- I- a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimento públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;
- II- a inclusão, no sistema educacional da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades do ensino.

De acordo com Peres (2008) é possível notar que no inciso I foi alterada a expressão sistema de ensino por rede de ensino e no inciso II, a alteração representou um avanço ao considerar a Educação Especial “como uma modalidade de ensino que permeia transversalmente todos os níveis [...]” e não mais que abranja todas as modalidades de ensino.

Podemos dizer que essa redação, exclui, apenas na lei, um sistema paralelo de ensino para crianças e jovens. É importante salientar que esse decreto, no que se refere a esse item teve que atender à LDBN nº 9394/96, que já estava em vigor e se baseou na Declaração de Salamanca de 1994.

A Lei nº 7853 define também como a Educação deve agir e atuar com alunos com deficiência determinando que: orientações pedagógicas devem ser adotadas de forma individualizadas. Dessa forma, podemos dizer que a redação manifesta a concepção de intervenção médica, na Educação Especial, quando em 1999 cresce o enfoque das ações das políticas públicas e das práticas sociais para a inclusão social.

Consideramos que esse texto da lei preserva o espaço de atuação das instituições especializadas e estende as concepções vigentes nelas ao sistema educacional. Os documentos oficiais expressam os pontos de vista de vários grupos de interesses diferentes e isso se revela no caráter ambíguo de algumas afirmações e diretrizes.

Analisando alguns dos documentos oficiais podemos dizer, que o final do século XX representou um momento muito propício para o surgimento de recomendações para o campo educacional, por esse motivo os países assumem, subsidiados pelos acordos internacionais, o compromisso de garantir e oferecer a educação, com a finalidade de atingir resultados satisfatórios de escolaridade para todos. Os compromissos acordados foram respaldados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Declaração de Salamanca, formulada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos é enfatizado o acesso educacional para todos os indivíduos e também há um destaque para os grupos considerados excluídos, determinando que eles "... não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais" (UNESCO, 1990, p. 5).

Na Declaração de Salamanca em 1994 é mantido e confirmado o direito à educação para todos, destacando o acesso à educação para as pessoas que apresentem necessidades educativas especiais, dessa maneira, centralizada na

premissa do acesso educacional, a declaração estabelece ações, enfatizando que a “integração e participação fazem parte da dignidade humana” (UNESCO, 1994, p. 9).

De acordo com a declaração de Salamanca, a escola tem o papel de oferecer condições para que todas as crianças possam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. Defende para isso que "as escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender", como também deve adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças, assegurando a elas um ensino de qualidade (UNESCO, 1994, p. 23).

A terminologia 'necessidades educativas especiais' refere-se "a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem". (UNESCO, 1994, p. 17- 18). Cabe destacar que muitas crianças podem apresentar dificuldades de aprendizagem durante o processo de desenvolvimento ou apresentar alguma dificuldade em algum momento de sua escolarização (Unesco, 1994).

Sobre a terminologia adotada na Declaração de Salamanca, Romero e Noma (2007) apontam que a mesma é ampla, pois considera as necessidades educativas especiais no contexto das dificuldades de aprendizagem, não definindo os critérios para identificar e reconhecer as causas que produzem às dificuldades.

Os documentos de Jomtien e de Salamanca estão embasados em princípios que norteiam propostas inclusivas. Tais princípios, também se referem aos aspectos de organização educacional, sugerindo a necessidade de a educação ser ministrada em espaços de ensino comuns a todos os indivíduos, excluindo atitudes e práticas discriminatórias.

Observamos que os documentos abordam as propostas para a educação sem considerar as contradições presentes no discurso. Os documentos de Jomtien e de Salamanca, consideram a educação como condição fundamental para a eliminação da desigualdade e da exclusão e, por essa razão, a instituição escolar tem a uma grande responsabilidade para esta superação. Assim, o acesso e permanência de todos os alunos na educação básica são suficientes para que os países consigam alterar a sua condição de desigualdade social e reverter o quadro de exclusão. De acordo com Carmo (2001) os discursos apresentam como princípios norteadores que a desigualdade

presente na sociedade, que é produto das relações históricas construídas e constituídas entre os homens, será eliminada no dia em que a instituição escola conseguir oferecer e manter as oportunidades para todos os alunos.

Dessa forma, podemos perceber que os problemas sociais, as desigualdades e suas possíveis *soluções* são enfocadas apenas pela perspectiva educacional, cabendo a escola ser o palco para a resolução de conflitos. Um exemplo dessa possível solução educacional pode ser observado no documento de Jomtien “a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero...” (UNESCO, 1990, p. 2). Na mesma perspectiva, a Declaração de Salamanca destaca que “as escolas comuns, devem assumir e representar para a sociedade, o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias” (UNESCO, 1994, p. 10).

Segundo Romero & Zanardini (2004) a visão de ascensão social realizada pela via educacional, ao que parece, visa transformar a escola em espaço para a resolução das contradições presentes nas relações sociais da sociedade capitalista. Esse aspecto, não representa uma atitude ingênua por parte das instituições divulgadoras desses discursos, ao contrário, constitui-se na uma evidente intencionalidade de manutenção do projeto neoliberal.

A inclusão escolar, proposta pelos documentos, aponta a existência de uma sociedade também inclusiva, negando a existência de conflitos e interesses antagônicos entre grupos e classes, inerentes à estrutura do sistema capitalista. (Laplane, 2003).

A valorização da igualdade de oportunidades ressalta o reconhecimento de que os indivíduos nascem naturalmente diferentes e a cada um será concedida a chance de demonstrar as suas capacidades, conforme seus esforços e nas condições em que a sua natureza lhe permitir. (Carmo, 2001; Romano; 2004). Nessa perspectiva, qualquer diferença passa a ser considerada natural, dado o fato de que as condições educacionais foram proporcionadas a todos.

Em relação à responsabilidade do sujeito pelo seu próprio sucesso ou fracasso, Carmo *apud* Romero e Noma (2001) esclarece:

É interessante ressaltar que a equidade de oportunidades como forma de igualar os desiguais remete para o indivíduo toda a responsabilidade de seu êxito ou fracasso, isentando, mais uma vez, a escola e as políticas públicas de qualquer responsabilidade pelo fracasso e a disseminação dos mecanismos de exclusão social. (p.7).

O conceito presente na perspectiva de inclusão veiculada nos documentos se baseia na busca de equilíbrio social, obtido a partir de um apelo ao respeito à diversidade. Essa busca é considerada como uma das determinantes para equilibrar as desigualdades sociais.

Dessa forma, os princípios e valores que destacam o respeito à diversidade são colocados em destaque na busca da superação dos conflitos sociais. Isso sugere o entendimento de que a manifestação dos conflitos, segundo a perspectiva dessas instituições, é ocasionada pelas inadequadas práticas pessoais e sociais, decorrentes das falhas na formação de valores.

A proposta de inclusão é reafirmada na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB (Lei nº 9.394/96) e nas *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica* (CNE/CEB, 2001). Outros documentos importantes são: a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* (1999) e o *Plano Nacional de Educação* (Lei nº 10.172/01). Estes, e outros documentos definem a organização dos sistemas de ensino e a formação de professores visando à inclusão educacional. Eles confirmam e determinam a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de todos os alunos, cabendo às escolas a organização para o atendimento dos educandos com necessidades especiais; também apontam as condições fundamentais para uma educação de qualidade.

A constituição e disposições legais foram incorporadas na educação brasileira na Lei nº. 9.394/96, que buscou adequar o sistema educacional brasileiro às ordenações vigentes, definindo diretrizes cujos desdobramentos, reais e possíveis, vêm se manifestando, e trazendo elementos a serem considerados como marcos influente para as análises de possíveis alterações nas oportunidades educacionais do segmento de pessoas com deficiências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 afirma no artigo 58: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". (p.21).

Esse artigo é significativamente importante nesse processo de luta e construção de direitos no campo educacional, sobretudo se resgatarmos as definições até então dispensadas pelo Estado brasileiro na legislação sobre a educação das pessoas com deficiência como, por exemplo, o artigo 88 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 4.024 de 1961 que, ao tratar dessa demanda de atendimento educativo, afirma "A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade".

O parágrafo 2º da Lei 9.394/96 é explícito quanto à garantia de atendimento fora da rede comum de ensino, contrariando a tese, defendida por alguns, de que a referida Lei visa o abandono dos alunos com deficiência: "O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular." (p.3).

Sobre os preceitos pedagógicos, a legislação apresenta diretrizes para direcionar o papel da escola, como o estabelecido no artigo 59, inciso I, sobre o que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: "Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades". (...).

Considerando os dispositivos da atual LDB observamos que é enfatizado o papel da escola na educação inclusiva, destacando que ela deve organizar-se para atender os alunos com deficiência, adequando currículos, métodos e recursos para os alunos, dando ênfase às mudanças pedagógicas como condição para assegurar a inclusão e o direito à educação. (Ferreira, 2002; Laplane 2003)

Além da LDB 9.394/96 o Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007) dá ênfase também ao atendimento dos alunos com deficiência ressaltando aspectos como: acessibilidade arquitetônica das escolas, formação de docentes para o atendimento dos alunos e implantação das salas de recursos para atendimento especializado.

Em 2006 foi aprovada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, que estabeleceu que a educação inclusiva deve acontecer em todos os níveis de ensino, em ambientes que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema de ensino.

Nessa mesma perspectiva, em 2008, a SEESP formulou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destacando que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (p.10)

A concepção descrita proporciona um critério transversal da educação inclusiva, pois esta modalidade perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades, porém, embora o Ministério da Educação estabeleça essa proposta, destacando a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil, a realidade desse nível de ensino no Brasil não é nada promissora e uma parcela significativa de crianças entre zero e seis anos não tem acesso à educação escolar.

De acordo com Cury (*apud* Mrech e Rahme, 2005), apenas 1.236.814 crianças entre zero e seis anos de idade, em universo de 22 milhões, estão matriculadas no primeiro segmento da Educação Infantil, e dessas, 469.229 se encontram na rede particular. Na pré-escola (segundo segmento), apenas 5.160.787 alunos recebem educação escolar, sendo que 1.371.679 em instituições privadas de ensino.

Dessa forma, verificamos que há uma lacuna entre o que é determinado pela legislação e o que tem sido efetivamente realizado pelas políticas públicas do país. Como aponta Cury (2005), o Estado ainda não cumpriu como deveria sua execução das políticas públicas, voltadas para a inclusão, dessa forma, acabou constituindo um processo de exclusão escolar do país, o que prejudica, as crianças de meios sociais menos favorecidos, que já estão expostas à exclusão de origem econômica e social.

Com as análises realizadas podemos dizer que a legislação sugere em seu discurso, que uma nova educação poderia ser viabilizada por meio dos dispositivos

legais determinados para os sistemas educacionais. Não há referências que considerem de forma mais explícita a participação ativa dos agentes sociais que a materializam nem o modo como se organiza e funciona o sistema social, que reflete diretamente na escola. (Ferreira, 1994).

Considerando os aspectos apresentados compreendemos que os fundamentos que dão respaldo à política educacional e à legislação, não são construídos exclusivamente no nível da autoridade nacional, assim, é necessário considerar a influência direta ou indireta das instituições e dos grupos no direcionamento das políticas públicas de educação e realizar uma reflexão crítica sobre as contradições que existem nesses discursos.

No campo da sociologia, um autor que realizou estudos sobre os modos de funcionamento da escola foi Pierre Bourdieu (1966), que considerou a escola como uma instituição que mantém e reproduz as desigualdades sociais. Segundo o autor, ela não pode ser compreendida como instância transformadora e democratizadora da sociedade. Bourdieu argumentou também, que essa instituição representa e cobra dos alunos, crenças, posturas e valores dos grupos considerados dominantes, apresentados como detentores de uma cultura universal. A escola teria assim, um papel ativo de manutenção das desigualdades sociais, transformando as diferenças acadêmicas e cognitivas – que coincidem com a maior ou menor proximidade dos alunos em relação à cultura dominante – em méritos individuais.

Acreditamos que uma sociedade integradora será possível não por meio apenas da educação, porque a educação é uma das instâncias que refletem as contradições e desigualdades sociais. Consideramos que a sociedade se tornará integradora conforme a educação, cultura, saúde e economia forem acessíveis aos grupos excluídos e marginalizados. O processo de integração dessas instâncias dependerá de interesses políticos e econômicos que afetam as decisões sobre a sociedade e que extrapolam inclusive o âmbito das nações.

As análises realizadas não tiveram por objetivo desconsiderar ou não valorizar as conquistas obtidas em relação à inclusão educacional e social, já que essas estão inseridas e foram constituídas num processo histórico amplo. O que questionamos é o

mascamamento dos conflitos e das contradições sociais presentes nos discursos referentes à inclusão.

Os discursos e as políticas que enfatizam a inclusão social por meio da inclusão educacional podem ser considerados, nesse contexto, uma forma de ocultar os interesses antagônicos, inerentes ao modelo econômico e social vigente, criando falsas soluções para superar as contradições presentes na sociedade.

Para finalizar as análises realizadas podemos dizer, que o movimento de inclusão educacional deve ser compreendido como uma conquista. Porém, conceber essa proposta como solução às situações de desigualdade e exclusão social é considerar o problema da desigualdade vinculado somente à garantia de acesso à escola, o que reduz a compreensão dos fundamentos dessa desigualdade.

## **5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Como apontamos anteriormente, a educação de alunos com necessidades educativas especiais, tem se direcionado, nas últimas duas décadas, para a *Educação Inclusiva*. Esta idéia foi difundida, a partir da segunda metade da década de 90 com a formulação de novas propostas educacionais e da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994).

A proposta de educação inclusiva foi incorporada em documentos oficiais no Brasil: nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, Plano Nacional de Educação, entre outros. O conceito de escola inclusiva, de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial* (MEC, 1998), está respaldada por uma nova postura e organização da escola que deve apontar no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, objetivos e intervenções que possibilitem a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. De acordo com Glat (2003), numa escola inclusiva, a diversidade deve ser valorizada em detrimento da homogeneidade. Mas, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive aos que apresentam necessidades especiais, o sistema escolar precisa oferecer condições para seus professores e gestores se preparem. Lembramos que a Inclusão não significa apenas, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa oferecer ao professor, à escola e gestores o respaldo necessário à sua ação pedagógica. (MEC, 1998).

Conforme mostram Ferreira e Glat (2003), o movimento em favor da Educação Inclusiva iniciou uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial e sobre a necessidade de formação de professores para atuar frente à diversidade, atendendo às demandas e aos desafios impostos pelo paradigma da educação para todos (UNESCO, 1994).

Nesse sentido, uma das propostas que colaboram com o processo de inclusão é a dos *programas de formação docente em serviço*, implementados em formatos diferentes por diversas instâncias envolvidas com os sistemas de ensino e com a política inclusiva.

Acreditamos que a capacitação de professores em serviço para incluir alunos com deficiências nas escolas de ensino regular deve ter por objetivo auxiliar os professores

a tornarem-se mais reflexivos e críticos em relação aos discursos sobre inclusão; deve estimular o professor a rever sua prática pedagógica e a participar de um projeto pedagógico que tenha como eixo norteador de suas ações uma escola de qualidade não apenas para os que possuem necessidades educativas especiais, mas para todos os alunos.

Para realizar a formação de professores em serviço de é necessária uma construção coletiva e reflexiva que rompe com o padrão de formação convencional, levando em consideração a realidade da escola e suas necessidades.

Dessa forma, o conceito de capacitação pode ser compreendido, não só como estratégias de ação e aprendizagem realizadas em tempos e espaços limitados, mas também como ação primordial de construção de si própria (Nóvoa, 1995). Enfocar o paradigma de inclusão no processo cotidiano de formação significa estabelecer relações com a singularidade do educador e com diversidade presente no contexto escolar, pois:

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (Nóvoa, 1995, p.115).

De acordo com esta perspectiva, a formação do professor se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos e na construção de novas alternativas para desenvolver novas competências (Nóvoa, 1995). O professor, no entanto, não age isoladamente. A escola deve organizar-se de forma a criar condições de reflexões críticas individuais e coletivas para a inclusão (Alarcão, 2003). A formação do profissional da educação nesse contexto deve ser, portanto, repensada com base nas novas exigências das políticas educacionais inclusivas.

No processo de capacitação de professores merece destaque a questão do planejamento da ação educativa do professor, que deve participar de todas as ações, opinando e discutindo o planejamento em todas as suas fases de elaboração, execução e avaliação; deve, portanto, ser parte integrante ativo da equipe escolar. O professor

precisa ter a oportunidade de socializar o seu saber específico junto aos outros profissionais da equipe, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola e envolvendo-se com essa equipe na busca de alternativas para atender as necessidades dos alunos (Glat, 2003).

Nos encontros de formação de professores em serviço, há necessidade de avaliar os interesses, potencialidades, necessidades acadêmicas e habilidades dos alunos, para desenvolver ações pertinentes. As avaliações devem ser constantes e direcionadas a um replanejamento do ensino e da própria capacitação. Por esse motivo, o serviço de educação especial adquire uma nova concepção que vai além daquela apontada na Lei de Diretrizes e Bases, que a enquadra como uma modalidade de educação.

Na perspectiva inclusiva, a educação de alunos com necessidades educacionais especiais passa a ser um conjunto recursos e serviços organizados e colocados à disposição na escola comum. Assim, todos os conhecimentos construídos na capacitação devem estar à disposição de cada aluno na escola.

Além de atender às necessidades dos alunos podemos atribuir aos professores na capacitação, de acordo com Alarcão (2001), um novo papel como agentes sociais responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida para contribuir com a inclusão. É fundamental também uma nova forma de gestão, na qual os dirigentes escolares assumam uma liderança mobilizadora de interesses coletivos e efetiva gestão de serviços e recursos definidos.

Portanto, a construção de um projeto de capacitação de professores para a educação inclusiva deve constituir-se como um projeto com características ou princípios bem definidos, porém que permita ao longo do processo de implementação na escola, revisões, redefinições e ressignificações. (Beyer, 2006).

### **5.1 HTPC como Espaço de Formação de Professores para a Educação Inclusiva**

As HTPCs representam uma conquista do magistério paulista que, por muito tempo, reivindicou o direito por melhores condições de trabalho, remuneração digna, e

horários de estudos. Instituídas pelos artigos 12 e 13 da Lei Complementar 836 de 30/12/2007 que dispõe sobre o Plano de Carreira do Quadro do Magistério Paulista, as horas de trabalho pedagógico na escola tornaram-se obrigatórias, devendo ser utilizadas para *reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos.* (São Paulo, Lei 836/97, Art. 13).

De acordo com o comunicado CENP de 6-2-2009 o HTPC, passou a ser definido como Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo:

Aos Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, objetivando subsidiar a organização e o funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs, solicita das autoridades em epígrafe, especial atenção às seguintes instruções:

1 - A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC - caracteriza-se fundamentalmente como:

- espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente;

- trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno;

2 - As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC deverão ser planejadas e organizadas pelo Professor Coordenador de cada segmento do ensino fundamental e médio, em sintonia com toda equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto dos professores do respectivo segmento, objeto da coordenação;

3 - A duração de cada Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo é de 60 (sessenta) minutos; (SESP, 2009 p. 1 e 2).

Considerando as instruções presentes no comunicado podemos dizer que a HTPC é um dos espaços garantidos para efetivação de uma comunicação direta/indireta entre professores, administradores e Secretaria de Estado da Educação. No entanto, podemos questionar: seria suficiente criar um espaço e um horário de encontro entre os professores para garantir a formação continuada? O que mais é necessário para que esse espaço se transforme em verdadeiro lugar de formação e de mudança?

Levando em consideração as questões anteriormente formuladas este estudo investiga a HTPC, centrando a atenção nos aspectos que podem vir a contribuir para

definir os elementos que deverão estar presentes para seu uso com espaço dinâmico de formação em serviço.

## **5.2 Formação de Professores e Condições de Trabalho na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo**

Consideramos que a formação dos professores é uma das condições para o desenvolvimento de um bom trabalho com os alunos, mas se esta não vier acompanhada de condições adequadas de trabalho, poucas melhorias na educação poderão ser alcançadas. Dessa forma, é fundamental analisarmos as condições oferecidas pela rede estadual de ensino do estado de São Paulo para alunos e professores.

Nessa análise enfocaremos: o número de professores, salários, número de alunos e situações que interferem no trabalho do professor.

É importante ressaltar que a qualificação profissional docente não passa apenas pelo domínio dos conteúdos que este ministrará, mas também por condições de trabalho e salários.

De acordo com o CENSO Escolar de 2007, divulgado pelo Ministério da Educação/INEP, a região Sudeste é aquela que possui o maior número de professores no ensino básico (séries iniciais) que lecionam na rede estadual de ensino. O número total é de 66.958 professores que lecionam apenas na rede estadual de ensino.

No estado de São Paulo a rede pública estadual identificou no mês de Outubro de 2008 os seguintes registros : 242.871 profissionais, sendo 70.642 PEB I, e 150.793 PEB II. As funções de professor coordenador, professor vice-diretor, diretor de escola, supervisor de ensino e outros somam pouco mais de 21 mil cargos.

Dos 242.871 professores empregados em outubro de 2008, 45,8% (111.164) eram OFAs e 54,2%, (131.707) efetivos. No Boletim de janeiro de 2008, as comparações referentes à categoria do Quadro do Magistério podem ser vistas na tabela abaixo .

**Tabela 2****Número de Funcionários Ativos do Quadro do Magistério, segundo classes  
Rede Estadual – Outubro de 2008**

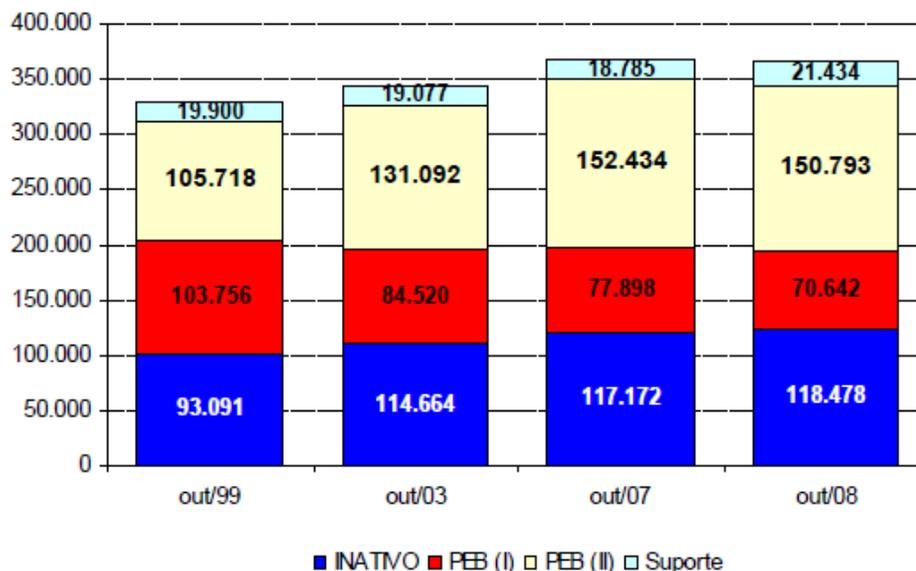
Classe do QM	Efetivo		OFA		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº
Professor PEB I	28.948	41,0%	41.694	59,0%	70.642
Professor PEB II	85.630	56,8%	65.163	43,2%	150.793
Professor Coordenador	6.511	73,4%	2.362	26,6%	8.873
Professor Vice-Diretor	3.848	67,7%	1.836	32,3%	5.684
Diretor de Escola	5.376	-	-	-	5.376
Supervisor de Ensino	1.267	-	-	-	1.267
Outros	127	53,8%	109	46,2%	236
<b>Total</b>	<b>131.707</b>	<b>54,2%</b>	<b>111.164</b>	<b>45,8%</b>	<b>242.871</b>

Fonte: SEE – Boletim de Acompanhamento de Pessoal  
Elaboração: Dieese – Subseção Apeoesp/Cepes

A evolução do quadro do magistério ao longo do tempo revela que o número de professores PEB II cresceu de 105,7 mil para cerca de 150,8 mil entre 1999 e 2008, enquanto o número de professores PEB I teve uma queda de cerca de 33 mil vagas.(APEOESP/DIEESE, 2008)

A diminuição do número de professores PEB I na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo pode ter ocorrido devido às condições não adequadas de trabalho, situações de violência vivenciadas no contexto escolar, municipalização das escolas de Ciclo I e diminuição da taxa de natalidade. O gráfico abaixo mostra essa redução.

**Gráfico 1**  
**Evolução do Quadro do Magistério Total**  
**Estado de São Paulo**  
**1999-2008**



Fonte: SEE – Boletim de Acompanhamento de Pessoal  
 Elaboração: Dieese – Subseção Apeoesp/Cepes

O gráfico acima mostra também, que o número de professores PEB 2 aumenta em 2006 e 2007. Em 2008 o número de professores diminui um pouco em relação a 2007. Também é interessante destacar o crescimento do número de aposentados, que aparecem a partir de 1994, quando os aposentados passam do fundo federal para o estadual de aposentadoria.

Em relação ao salário do professor, de acordo com pesquisas realizadas pela APEOESP/DIEESE, foi constatado que após a implantação do atual plano de carreira (LC 836/97), em Março de 1998, até outubro de 2008 a inflação foi de 101,94%, e o **salário base** da categoria foi reajustado em apenas 60,97%. Também foi verificado nessa mesma pesquisa, que entre os anos de 1998 a 2008 ocorreu uma perda salarial de 20,29%, apontando que, no mês de outubro de 2008, o salário base da categoria manteve apenas 79,71% do poder de compra de Março de 1998. (Boletim APEOESP/DIEESE, 2008 e 2009).

Além dos baixos salários somam-se condições não adequadas de trabalho do professor, que comentaremos a seguir.

Em 2003, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) realizou uma pesquisa sobre as condições de trabalho e suas conseqüências à saúde dos professores. Este estudo aponta para características peculiares da atividade, geradoras de estresse, que podem ocasionar uma deterioração progressiva da saúde mental dos docentes. Dentre elas, estão o excesso de responsabilidade em relação ao tempo e meios que o professor dispõe para realizar seu trabalho; a insegurança típica das atividades sobre as quais não se podem estabelecer normas e ações precisas que resultem, necessariamente, no objetivo desejado; a dificuldade de avaliação quanto aos resultados alcançados; e o fato de ser um trabalho que exige muita atenção com o público.

A APEOESP (2003) afirma ser possível caracterizar um quadro de doenças profissionais da categoria e que o estresse já é reconhecido pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) não somente como um fenômeno isolado, mas como um risco ocupacional significativo da profissão.

Codo (1999), pesquisador do Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar as variáveis presentes no exercício da docência, que tornam o cotidiano escolar como estressante. A falta de infra-estrutura, a atuação da família dos alunos na escola, a indisciplina, a violência física, a dificuldade em manter-se atualizado, os baixos salários, as jornadas extensas durante a semana, a dificuldade de prever e compreender o processo de aprendizagem dos alunos, devido às condições particulares de cada grupo e de cada aluno, são apontadas como algumas das variáveis que interferem no cotidiano do professor.

Na pesquisa realizada por Codo, com uma amostra nacional de quase 39.000 trabalhadores em educação, foram identificados os seguintes resultados: 31,9% apresentaram baixo envolvimento pessoal com o trabalho, 25,1% apresentaram exaustão emocional e 10,7% despersonalização.

Entre as conseqüências do que o autor denomina “*mal-estar da carreira docente*”, estão os sentimentos de insatisfação, o desenvolvimento de esquemas de inibição,

como forma de romper com a responsabilidade pessoal na realização do trabalho, manifestação do desejo de abandonar a docência, pedidos de transferência, e licenças saúde devido a ansiedade e depressão.

A pesquisa realizada pela APEOESP/ DIEESE (2003) evidenciou algumas condições que causam incômodo ou mal-estar nos professores, que são expostas no gráfico a seguir.

**Gráfico 2**

**Situações que causam incômodo e/ou sofrimento no trabalho**



Fonte: APEOESP/DIEESE 2003

Considerando os dados apresentados podemos dizer, que as transformações sociais, as reformas educacionais e as condições de trabalho dos professores provocaram mudanças no exercício docente, estimulando a formulação de políticas por parte do Estado. De acordo com Souza et al. (2003), até os anos de 1960, a maior parte dos trabalhadores do ensino possuíam uma certa segurança material, estabilidade no trabalho de prestígio social. Já a partir dos anos de 1970, o aumento das demandas da

população por proteção social provocou o crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, entre eles a educação. No entanto, as condições de trabalho, os salários e a imagem do exercício docente passaram por mudanças.

Na atualidade, ampliaram-se os objetivos do profissional para além da sala de aula. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade.

Após a análise dos dados podemos dizer, que para o professor exercer com qualidade sua função e auxiliar no desenvolvimento dos alunos, não é suficiente colocar os professores no centro dos discursos políticos para modificar a escola pública em uma instituição que atenda às necessidades de formação dos alunos. Assim como, não é suficiente focar nos resultados de avaliações que apontem o baixo rendimento nas unidades, atribuindo a responsabilidade unicamente à escola e aos professores. Consideramos que é necessário ir além, ou seja, proporcionar mudanças nas atuais condições de trabalho e ampliar a formação. A Educação exige investimentos e mudanças por parte das políticas públicas. A alteração das condições de profissionais dos educadores e a sua inclusão no processo de reformas são condições iniciais para todo e qualquer processo de mudança que busque a valorização da escola. (Bozzini, Oliveira e Freitas, 2006).

## **6. MATERIAL E MÉTODOS**

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento o estudo de caso para obter os dados. Segundo Chizzotti (1995), a abordagem qualitativa tem como ponto de partida a compreensão e descrição das relações e significados dos fenômenos como compreendidos por grupo de pessoas.

Associada à abordagem qualitativa, utilizamos o estudo de caso que, segundo Yin (1999), representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa.

Para Stake (2000), o estudo de caso é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário. Considera a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.). Vale, no entanto, lembrar que a totalidade de qualquer objeto é uma construção mental, pois concretamente não há limites, se não forem relacionados com o objeto de estudo da pesquisa no contexto em que será investigada. Portanto, por meio do estudo do caso, o que se pretende é investigar, como uma unidade, as características importantes para o objeto de estudo.

São características do estudo de caso: a interpretação em contexto, utilização de uma variedade de informantes, fontes de informação e situações; inclusão de diferentes pontos de vista, mesmo que conflitantes; englobar a perspectiva do próprio pesquisador; ter um plano de trabalho flexível, que se configura no decorrer do trabalho de campo (Lüdke e André, 1995).

O estudo de caso aqui empreendido implicou no uso de diferentes técnicas e procedimentos de pesquisa. A análise documental será utilizada para compor a descrição da escola. Serão analisados documentos relacionados ao funcionamento da escola, como o Projeto Pedagógico e peças da legislação que regem a política de educação inclusiva. Outras técnicas, de uso corrente nos estudos de inspiração etnográfica, como a entrevista, a observação participante, o registro em áudio e a análise dos encontros serão utilizados para conhecer e analisar o ponto de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Rockwell (1999) define a etnografia como processo de documentar o não documentado, que tem como fundamento um longo e intenso trabalho de campo, implicando em: estar em um local, participar, observar, conversar com aqueles que se dispuserem e conservar, o máximo possível, essa experiência por escrito. Os caminhos percorridos são construídos e constituídos durante a realização da pesquisa, dependendo, dentre outros fatores, da interação pretendida, do objeto que se constrói e das concepções dos sujeitos e do próprio pesquisador.

As técnicas de pesquisa etnográfica são as que oferecem melhores recursos para atingir os objetivos deste estudo, pois buscam captar e descrever os significados atribuídos pelos sujeitos a si próprios e as suas experiências. (Haguette, 1996; Minayo, 2003).

Dessas características decorre a necessidade de realizarmos um trabalho de campo que possibilite maior aproximação entre pesquisador e pesquisado – pessoas, situações, lugares. Se, por um lado, esse contato prolongado não visa a mudar o ambiente pesquisado, por outro, ao pesquisador é permitido responder “ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho” (Lüdke e André 1995, p. 28-29). Daí decorre um plano de trabalho flexível (embora geralmente realizado por meio de observação participante e entrevista).

A observação participante vem sendo considerada como importante instrumento de pesquisa no contexto educacional, pois possibilita que o pesquisador mantenha contato com o fenômeno pesquisado. Por meio da descrição detalhada das situações, procura-se compreender os processos e acontecimentos a partir da ‘perspectiva dos sujeitos’. De acordo com Becker (1994):

O observador se coloca na vida da comunidade de modo a poder ver, ao longo de um certo período de tempo, o que as pessoas normalmente fazem enquanto realizam seu conjunto diário de atividades. Ele registra suas observações o mais breve possível depois de fazê-las. Ele repara nos tipos de pessoas que interagem umas com as outras, o conteúdo e as conseqüências da interação, e como ela é discutida e avaliada pelos participantes e outros depois do evento. (1994, p. 120).

A observação participante foi utilizada para acompanhar a implementação da proposta de intervenção pedagógica, discutir aspectos relacionados à inclusão de alunos com necessidades especiais e para avaliar conjuntamente com os agentes envolvidos, todas as fases da proposta, da concepção à implementação, produzindo conhecimento a partir da reflexão sobre a experiência do grupo.

Além da observação participante, realizamos as entrevistas, do tipo semi-estruturado, que ocupam papel fundamental na construção da pesquisa etnográfica. Oliveira (2000) destaca a entrevista, ou o “ouvir”, como momento em que os participantes da pesquisa refletem acerca daquilo que foi “observado” pelo pesquisador, deixando que ele se aproxime de suas significações.

## **6.1 O Contexto da Investigação**

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual do ensino fundamental localizada na cidade de Campinas - SP, pertencente à Diretoria de Ensino Campinas Oeste. A diretoria citada administra, coordena e supervisiona noventa e uma escolas de Campinas responsáveis pelo ensino fundamental e médio. Um levantamento preliminar de ensino junto à Diretoria de Ensino Campinas Oeste apontou a escola selecionada como uma das escolas que apresenta o maior número de alunos portadores de necessidades especiais integrados ao ensino regular.

Foi fundada em 1982, sendo reconhecida pelo DECRETO 18.361 em 05/01/82, tendo como finalidade o então, Ensino de Primeiro Grau, voltado para as séries iniciais (1ª a 4ª. Séries).

Com relação aos recursos físicos da escola podemos dizer que o prédio é construído em alvenaria, protegido por muros e portões. Dentro desta área administrativa inclui uma sala onde funciona a diretoria, uma sala para a secretaria da escola, nove salas de aula, e uma sala de informática, quatro banheiros (dois para professores masculino/feminino), uma cozinha, uma dispensa e um pátio coberto com bebedouro. Ao lado esquerdo da escola, uma quadra poli-esportiva, e próximo a mesma, há a casa da zeladoria da escola.

Salientamos que, apesar da escola se encontrar em perfeitas condições materiais as dependências são muito pequenas a quadra não é coberta e o pátio coberto é pequeno. Para usarmos os nossos recursos tecnológicos, (TV e vídeo) contamos com uma TV e vídeo na sala de informática e um armário móvel que é transportável e outro kit tecnológico: TV e vídeo para as salas de aula.

A escola possui em seu quadro funcional, dezesseis professores; quatro funcionários, sendo uma secretária designada, um agente de organização escolar e duas agentes de serviços; o núcleo técnico administrativo é composto por: um diretor, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica.

A escola estudada possui 450 alunos, sendo que duzentos e vinte e cinco freqüentam o período da manhã e duzentos e vinte e cinco o período da tarde. Há também oito alunos com necessidades educacionais especiais sendo: uma aluna de doze anos com síndrome de Prader Willi, de acordo com informações do prontuário da escola, uma aluna de sete anos com síndrome de Down, um aluno com nove anos portador de Pseudohermafroditismo, duas alunas de onze anos com dislexia, uma aluna de oito com baixa visão e dois alunos de sete anos com surdez moderada.

Quanto ao currículo escolar, este é comum a todos os alunos. A grade curricular obedece à designação da SEE/SP com disciplinas de base comum. Não há registro de adaptações curriculares para os alunos com deficiências e necessidades especiais.

O projeto político-pedagógico encontra-se em fase de elaboração. A escola iniciou a elaboração do seu projeto no ano de 2006, porém até o final de 2008, quando ocorreu o término da pesquisa de campo, este não tinha sido concluído. Podemos destacar que, no documento incompleto a que tivemos acesso, constatamos informações que necessitam de maior aprofundamento sobre a realidade escolar, pois o projeto político pedagógico representa o instrumento norteador da ação educativa da escola e evidencia a identidade da escola. A dificuldade em finalizar o projeto, iniciado há algum tempo, pode estar relacionada à mudança de gestores que ocorre na escola, desencadeando um rompimento do trabalho coletivo a cada troca de gestor. As mudanças ocorrem porque o diretor efetivo da escola está designado como supervisor prestando serviços para a Diretoria Campinas Oeste.

## 6.2 Sujeitos

Participam desta pesquisa, dezesseis professoras da escola selecionada, uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e métodos a serem utilizados na pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo).

### QUADRO DE PROFESSORES – PEB I E PEB II

#### 1ª A 4ª SÉRIES – 2008

ORDEM	HABILITAÇÃO	TEMPO NO MAGISTÉRIO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	CLASSE EM QUE LECIONA
01	Magistério	15 ANOS	Não efetiva	1ª C
02	Magistério	18 ANOS	Não efetiva	2ªE
03	MAGISTÉRIO/PEDAGOGIA	03 ANOS	EFETIVA	3ªD
04	MAGISTÉRIO/PSICOLOGIA	03 ANOS	EFETIVA	4ªB
05	Magistério/PEDAGOGIA	03 ANOS	EFETIVA	1ª A
06	Magistério/História	20 ANOS	EFETIVA	2ª D
07	MAGISTÉRIO/PEDAGOGIA	13 ANOS	EFETIVA	1ªB
08	Magistério/PEC	19 ANOS	EFETIVA	4ªC
09	Magistério	13 ANOS	Não Efetiva	3ª C
10	MAGISTÉRIO/PEDAGOGIA	02 ANOS	Não Efetiva	3ªB
11	MAGISTÉRIO	14 ANOS	EFETIVA	1ªD
12	MAGISTÉRIO/MATEMÁTICA	20 ANOS	Não Efetiva	4ªD
13	MAGISTÉRIO/PEDAGOGIA	20 ANOS	Não Efetiva	2ªC
14	Educação Física	3 ANOS	EFETIVA	Todas as salas
15	Educação Artística	3 ANOS	EFETIVA	Todas as salas da Tarde – (1ª a 4ª. Série)
16	Educação Artística	25 ANOS	Não Efetiva	Todas as Salas da Manhã

**Quadro 1 – Equipe docente da escola**

## NÚCLEO DE DIREÇÃO E TÉCNICO PEDAGÓGICO

ORDEM	CARGO/FUNÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	HABILITAÇÃO	SITUAÇÃO FUNCIONAL
01	Diretor de Escola	15 ANOS	Pedagogia	Efetivo
02	Vice Diretor de Escola	1 ANO	Pedagogia	Efetiva
03	Professor Coordenador	15 ANOS	Normal Superior / PEC	Efetiva

**Quadro 2 – Equipe gestora da escola**

### **6.3 Materiais e Equipamentos**

- Gravador manual microcassete de marca Panasonic, modelo RN-305;
- Máquina fotográfica da marca Kodak automática, KB 28, 32mm;
- Retroprojektor;
- Fitas de vídeo VHS;
- Fitas de gravador microcasseter MC-60
- Filmes para máquina fotográfica de 36 poses
- Transparências
- Papel sulfite
- Caneta e lápis
- Pincel atômico

### **6.4 Instrumentos e Procedimentos**

Os instrumentos e procedimentos utilizados para a construção e análise dos dados da pesquisa, foram sistematizados de acordo com a fase da pesquisa desenvolvida, a saber: fase exploratória, fase de planejamento, fase de

acompanhamento e intervenção e análise dos registros dos dados obtidos nas fases anteriores.

#### **6.4.1- Fase Exploratória**

A primeira etapa da pesquisa teve como objetivo realizar um diagnóstico do local de estudo e dos atores envolvidos em nossa intervenção. Durante essa fase foi elaborado um estudo descritivo da escola, seus participantes e a comunidade escolar. Nessa fase foi utilizada principalmente a análise documental.

Com o objetivo de viabilizar e assegurar a realização da pesquisa, alguns encaminhamentos foram efetuados antes do início da coleta de dados.

Inicialmente a pesquisadora obteve autorização da diretora da escola para o desenvolvimento da pesquisa (**ver documento em anexo1**) e, a seguir foi iniciado o contato com os professores e coordenador pedagógico para agendar uma visita na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), espaço escolhido para a implementação do trabalho de capacitação em serviço. A equipe docente se mostrou receptiva e interessada em receber a pesquisadora e também em participar das intervenções.

Os termos de autorização foram assinados pelos professores (ver documento anexo 2) e logo após agendamos os dias e horários para os encontros. Foi sugerido pela diretora que os encontros fossem realizados quinzenalmente, , as terças-feiras nas horas de HTPC. Também foi sugerido pela coordenadora e diretora que ao final do estudo, a escola recebesse uma cópia da dissertação

#### **6.4.2. Fase de Planejamento**

Na fase de planejamento foi elaborado junto com os professores e equipe gestora um plano de intervenção na escola que envolveu a realização de atividades pedagógicas. Durante essa fase, a HTPC foi utilizada como sede dos encontros e

discussões. Os encontros foram registrados em diário de campo e fotografia com o objetivo de compor a análise do percurso e desenvolvimento da proposta.

### **6.4.3. Acompanhamento e Intervenção**

Na terceira fase do projeto, os encontros tiveram como objetivo o acompanhamento da implementação da proposta e a avaliação conjunta do plano de intervenção construído na etapa anterior. Nessa fase foram realizadas as entrevistas com professores, diretora e coordenadora. Os encontros com os professores foram registrados e fotografados.

### **6.4.4. Análise dos Registros e dos Dados Obtidos**

Consistiu na análise dos registros e entrevistas semi-estruturadas com professores, buscando estabelecer os diferentes pontos de vista sobre as intervenções realizadas, considerando a eficácia ou não da aplicação do projeto e sobre a educação inclusiva. O relatório final incorporará todos os resultados e a análise dos dados obtidos.

## **6.5. Procedimentos para a Análise dos Dados**

A observação participante teve como objetivo possibilitar uma maior familiarização com o contexto escolar estudado, sendo que esta foi realizada entre os meses de julho a dezembro de 2008, de forma quinzenal, no horário das 11:30 às 12:40 horas, totalizando dez encontros com as professoras e coordenadores e três encontros com a direção da escola.

As observações foram registradas em um diário de campo, no qual era notificado o dia do encontro, o tempo de duração e o desenvolvimento do mesmo, além das reflexões e comentários suscitados durante as observações..

Foi utilizado também o registro fotográfico dos encontros com professores e da escola com a intenção de documentar o processo de intervenção e de pesquisa.

Utilizou-se também a análise de conteúdo, técnica empregada pelas ciências humanas e sociais em pesquisas de cunho qualitativo (Minayo, 1994, 2000; André, 2003; Pletsch, 2005). Esse instrumento permite a análise das formas de comunicação verbal e não-verbal que determinaram as relações entre os indivíduos pesquisados. A análise de conteúdo constitui-se de três etapas:

1) *Análise inicial dos dados*, caracterizada pela organização e sistematização das informações coletadas. Nesse estudo, procuramos retomar os objetivos iniciais da pesquisa que consistiu em estudar a implementação de uma proposta de capacitação de professores em serviço sobre o tema “inclusão”, na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em uma escola pública estadual de ensino fundamental, pertencente à Diretoria Regional de Ensino Campinas Oeste.

2) *Exploração do material*, quando os dados colhidos inicialmente foram organizados em cinco categorias. As categorias, indicadas no Quadro nº 3, foram construídas na medida em que as entrevistas e relatórios de campo foram organizados e analisados.

3) *Análise e interpretação dos dados que foram categorizados*. A análise e interpretação levou em consideração a base teórica, exposta nos capítulos 3, 4 e 5 do texto.

## **6.6. Procedimentos para a Análise da Entrevista**

O roteiro de entrevista incluiu os seguintes itens: 1- identificação, 2- atuação profissional e formação profissional, 3- opinião/conceito/condições para a implementação da inclusão de alunos em escolas regulares, 4- contribuições do projeto para a prática pedagógica.

As entrevistas foram realizadas individualmente, marcadas de acordo com as possibilidades dos professores e realizadas na própria escola, durante o mês dezembro de 2008, no final do programa de intervenção.

Antes de iniciarmos as entrevistas, foram explicados aos participantes os objetivos do trabalho e os procedimentos de pesquisa, como a gravação em áudio das entrevistas.

Os registros das entrevistas foram feitos em fita cassete, sendo transcritos posteriormente para um arquivo de texto escrito. Para garantir o sigilo das informações e da identidade dos entrevistados foi criado um código para identificar os entrevistados: **P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16 e PC – professor coordenador, VC- vice diretor e Dir – diretor.**

Os dados foram analisados a partir da categorização proposta por Bardin (1997). A análise de conteúdo é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento segundo um determinado gênero, com critérios definidos previamente. Cada categoria é formada por um grupo de elementos com características comuns. Segundo Bardin (1997) o exame dos dados não deve se deter apenas na categorização, pois deve procurar evidenciar e compreender os significados a partir da inserção dos sujeitos em um contexto histórico, temporal e social. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1997) não se limita ao conteúdo manifesto. Ela busca também perceber o conteúdo latente, evidenciar as questões específicas de cada um dos membros do grupo de pesquisa e compreender e interpretar os significados a partir de contextos de inserção dos sujeitos.

## **7. OS ENCONTROS E SEUS DESDOBRAMENTOS**

Durante os encontros trabalhamos com temas diversificados para atender a demanda do grupo e as necessidades dos alunos, podemos dizer que os encontros representam uma conversa inicial sobre a inclusão e seus desafios para a escola pública. Pretendemos após a realização desse projeto de intervenção dar continuidade ao trabalho para aprofundar sobre as discussões já realizadas e planejar conjuntamente estratégias de intervenção com alunos e pais.

Apresentaremos a seguir os dez encontros que foram realizados com o grupo de professores e equipe gestora.

## **1º. ENCONTRO**

**Data: 26/08/2008**

**Duração: 1 hora e 20 minutos**



**Foto 1**

**1º Encontro: Apresentação do Projeto**

## OBJETIVOS:

- Apresentar os objetivos do projeto
- Discutir sobre as expectativas do grupo em relação ao projeto e sua implantação.
- Apresentar sugestões para a implementação da proposta com foco na inclusão.
- Estabelecer contrato pedagógico sobre horário, número de faltas, atrasos, etc.

No início do encontro a diretora apresentou a formadora formalmente para o grupo e logo em seguida as professoras manifestaram algumas de suas expectativas.

A professora P8 comentou que estava esperando o projeto desde o começo do ano e logo em seguida a diretora comentou que pela demora para começar o projeto ele não seria realizado.

Foi explicado que o projeto demorou para começar, pois necessitava de aprovação do comitê de ética da UNICAMP e a aprovação só saiu em julho de 2008, por esse motivo que o projeto só começou em Agosto de 2008.

No primeiro encontro foram apontados os objetivos do projeto:

- Conceber e planejar uma proposta de intervenção pedagógica em conjunto com professores e dirigentes de uma escola, com foco na diversidade e educação inclusiva.
- Implementar a proposta de intervenção pedagógica.
- Acompanhar a implementação da proposta de intervenção pedagógica, discutindo aspectos relacionados à inclusão de alunos com necessidades especiais.
- Avaliar conjuntamente com os agentes envolvidos, todas as fases da proposta, da concepção à implementação, produzindo conhecimento a partir da reflexão sobre a experiência do grupo.
- Avaliar a viabilidade de utilização do HTPC como espaço de formação em serviço.

Após a apresentação dos objetivos do projeto as professoras e equipe gestora apresentaram muitas dúvidas e comentários como:

*“Acho que dez encontros são insuficientes para discutirmos sobre a inclusão”. (P4)*

*“Podemos trabalhar com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita”. (PC)*

*“Podemos trabalhar também com oficinas em horários combinados antecipadamente para as professoras”. (Dir)*

*“Podemos também falar de cada caso individualmente, porque tenho um aluno que me angustia muito, pelos comportamentos agressivos e pela minha impotência diante da situação”. (P6)*

Sobre a quantidade de encontros foi apontado que inicialmente seriam realizados dez encontros, mas para o próximo ano poderíamos pensar na possibilidade de dar continuidade ao projeto.

Em relação a trabalharmos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, realizar oficinas e estudos de casos, foi apontado pela formadora, que poderíamos realizar todas as sugestões propostas para atender às necessidades da escola.

Após alguns esclarecimentos foi perguntado para o grupo sobre a concepção de Educação Inclusiva:

*“Educação inclusiva é muito difícil não estamos preparadas para fazer isso bem, mas vamos tentar”. (P2)*

*“A educação inclusiva auxilia os alunos com deficiência e com Necessidades Educacionais Especiais. Os alunos com deficiência são diferentes dos que têm NEE. As NEE são os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, mas não necessariamente produzidas por deficiências”. (P4)*

*“A Secretaria de Estado da Educação tem o CAPE para ajudar na orientação de alunos com deficiência, mas as informações e orientações nunca chegam, que bom que teremos orientação”. (P6)*

*“Auxiliar na inclusão desse aluno na sala regular por meio de práticas adequadas à diversidade”. (P8)*

*“Para a educação inclusiva precisamos de apoio de outros profissionais, principalmente da área da saúde. Quando tenho matrícula de aluno com deficiência fico no impasse, como vou fazer? Daí a responsabilidade de todas nós”. (Dir)*

*“A idéia do projeto é boa, mas ele deve ter continuidade, porque todos os projetos começam bem e depois na conclusão do mestrado acabou o que começamos, é importante pensar na continuidade”. (PC)*

*“Concordo com a coordenadora, porque falar de inclusão leva tempo e até o final do ano não é suficiente”. (P10)*

O grupo apresentou como expectativas em relação ao projeto de trabalho:

*“O trabalho irá colaborar com minha prática, nunca trabalhei com aluno deficiente”. (P16)*

*“Acho que esse trabalho é só o começo para falarmos do assunto inclusão”. (Dir)*

*“O trabalho poderá dar resultado se tiver continuidade no próximo ano, caso contrário será mais trabalho como outros da secretaria que acabam em pouco tempo e seguem o curso político, mudou o governo, acabou o projeto. Vai ter continuidade”. (P4)*

*“Seu trabalho vai ser mostrado para a Secretaria da Educação de São Paulo, porque se não vai ser só mais um projeto acadêmico. Fazemos, trabalhamos com as coisas, mas elas não ocorrem se não chegar lá em cima”. (P2)*

*“Se você for esperar que algo aconteça lá na secretaria estamos perdidas, vamos fazer pela nossa escola e alunos que necessitam”. (P9)*

*“Temos que por enquanto pensar no micro, mas não no macro”. (Dir)*

Em relação às expectativas apresentadas, comentou-se que o grupo demonstrou disposição para realizar o projeto e que o mesmo poderia contribuir para a escola e alunos. Destacou-se também, que havia necessidade da continuidade do trabalho no próximo ano.

Foi comentado que poderíamos levar o projeto e seus resultados para a Coordenadoria do Ensino do Interior e para o CAPE (Centro de Atendimento Pedagógico Especializado) se todos do grupo concordassem.

O encontro foi encerrado com algumas tarefas: refletir sobre o contrato pedagógico para o projeto e pensar melhor sobre os temas a serem abordados no decorrer dos encontros.

Notou-se no primeiro contato com o grupo que mesmo demonstrou expectativas positivas em relação ao projeto, porém destacou que a quantidade de encontros é insuficiente.

## 2º ENCONTRO

Data: 02/09/2008

Tempo de duração: 1 hora e 20 minutos



Foto 2

2º Encontro: Capa das Atividades Desenvolvidas

### **OBJETIVOS:**

- Verificar as sugestões para realizar o projeto
- Identificar as expectativas sobre as propostas para a capacitação.
- Decidir em conjunto as datas que os professores participarão dos encontros referentes à implantação do projeto.
- Entregar o termo de consentimento Livre e Esclarecido para o grupo assinar.
- Estabelecer o contrato pedagógico com o grupo.

No início do encontro a Diretora disse que as sugestões do grupo são:

- Trabalhar com estudos de casos de alunos com necessidades educacionais especiais construindo sugestões de intervenções da escola para o desenvolvimento do aluno.

- Trabalhar nas primeiras séries com o projeto: Oficina de Leitura e Escrita, utilizando como recurso contos de fadas e contos populares.

Sobre as sugestões dadas foi comentado que as duas possibilidades poderiam ser realizadas e colaborariam para a o desenvolvimento do projeto na escola.

Para realizar o estudo de caso, foi sugerido pela formadora que poderíamos realizar a discussão dos casos mais urgentes para colaborarmos com os alunos, escola e família.

A coordenadora apontou que o caso mais urgente é o da quarta-série A, pois o aluno apresenta condições para aprender e devido aos “comportamentos agressivos e dificuldades emocionais não consegue aprender.” (PC).

As professoras concordaram com as sugestões dadas, assim ficou combinado que no próximo encontro começaríamos a discussão sobre o caso. A formadora sugeriu que a professora apresentasse um relatório pedagógico sobre os alunos no próximo encontro.

Após a discussão sobre o estudo de caso foram mostrados alguns trabalhos dos alunos da 1ª série sobre o folclore em uma perspectiva inclusiva, de acordo com as professoras. Segundo as professoras o trabalho pode ser considerado inclusivo, pois todos os alunos participaram da maneira que conseguiam, assim “trabalhou-se com a diversidade” (P1). Para desenvolver o trabalho receberam orientação da professora de Artes que montou uma exposição para valorizar o trabalho de todos.



**Foto 3**

Trabalho dos Alunos da Primeira Série A.



**Foto 4**

Ilustrações dos Alunos da Primeira Série B

Os Trabalhos foram mostrados para a formadora e para o grupo no HTPC. A formadora comentou que os trabalhos poderiam ser considerados como estratégias para atender à diversidade, pois todos participaram da maneira como conseguiram. Foram utilizadas estratégias de aprendizagem cooperativa e a exposição dos trabalhos

representou uma forma de motivar os alunos a conseguirem desenvolver outras atividades e atribuírem um significado pessoal à aprendizagem.

A formadora sugeriu que mais trabalhos como esses poderiam ser realizados por outras séries na escola. As professoras concordaram e comentaram que pensariam em propostas.

Para finalizar o encontro a formadora explicou sobre o termo de consentimento Livre e Esclarecido e informou que para participarem da pesquisa precisariam assinar. Todas concordaram e assinaram os termos.

Cabe ressaltar que os termos foram apresentados apenas no segundo encontro, pois no primeiro encontro o objetivo era apresentar os objetivos do trabalho, ouvir o grupo e suas necessidades e formar vínculo.

Os elementos formulados no contrato pedagógico foram:

- Avisar com antecedência caso precise faltar.
- Manter o horário de entrada e saída
- Esperar sua vez para falar.
- Não sair da sala antes de acabar o encontro.
- Participar com sugestões e colaborar para registrar o trabalho desenvolvido.

A formadora foi escriba das sugestões do grupo e ficou responsável por digitar as sugestões e entregá-las no próximo encontro. Sugeriu a leitura do texto: Agressão e suas Raízes de Winnicott (1993) que está no livro: Privação e Delinquência.

### **3º ENCONTRO**

**Data: 16/09/08**

**Tempo de Duração: 1 hora e 20 minutos**



**Foto 5**

Professoras Participando do Estudo de Caso

### **OBJETIVOS:**

Foram tratados os seguintes assuntos:

- Discutir junto com a equipe dois casos de alunos da professora da quarta-série A.
- Apresentar e discutir sobre os estudos de casos a partir da perspectiva psicanalítica e pedagógica.
- Elaborar os objetivos, metas e ações para realizar intervenções com os alunos, como jogos cooperativos e atividades com a participação conjunta da equipe escolar.

Inicialmente foi realizada a apresentação do caso da criança G.P.S. de dez anos de idade, aluno da quarta-série A. De acordo com a professora, “a criança não está alfabetizada, apenas sabe escrever algumas palavras, apresenta como hipótese de escrita a silábica sem valor sonoro.” Sobre os aspectos sociais comentou que é agressivo, já feriu colegas na sala de aula e furtou objetos dos mesmos e da coordenadora. Apresenta comportamento adequado apenas nas aulas de Educação Física.

Todas as professoras ouviram com atenção e logo após comentaram que o aluno GPS: “organiza um grupo de meninos para bater em outros menores (P5, P9).

A Diretora comentou que o pai e a mãe foram chamados várias vezes na escola e encaminhados ao Conselho Tutelar devido as faltas e a violência que praticou na escola.

A Coordenadora disse que o pai relatou em conversas com a equipe gestora que o filho nunca foi bem vindo e aceito por ele e por sua família. A mãe relatou que escondeu G. do pai quando ele nasceu, apenas comunicou o filho que seu pai estava vivo em 2005.

Segundo informações da coordenadora a mãe tem uma relação conflituosa com o pai da criança e discute constantemente com ele, na frente de G.P.S. e da filha mais nova do casal.

A professora comentou que G.P.S. tem condições para aprender, mas devido a fatores emocionais “insiste em permanecer no lugar de fracassado e agressivo da escola”.

A formadora comentou que a escola poderia buscar mais informações sobre o desenvolvimento da criança e relacionamento familiar. Foi proposto também um estudo sobre a agressividade a partir de um referencial psicanalítico de D. W. Winnicott. A escolha teórica foi justificada pela formadora, pois esse autor apontou em sua obra sobre a agressividade e realizou algumas indicações para família e escola para trabalhar com o aluno.

Foi proposta no último encontro a leitura do texto: A Agressão e suas raízes que faz parte do livro: Privação e Delinqüência, editado no Brasil pela editora Martins Fontes. Esse texto foi escrito para professores em 1939 por Winnicott. O texto foi escolhido porque trata a agressão como inerente ao desenvolvimento humano e demonstra os vários usos da agressividade no decorrer da vida.

Para iniciar a discussão sobre o texto a formadora comentou sobre o autor Winnicott, sua obra e perguntou o que compreenderam do texto:

*“O texto é muito bom, para não tratarmos a agressividade apenas como algo ruim”. (P6)*

*“A Privação que o autor fala pode estar relacionada aos comportamentos agressivos”. (P8)*

*“Será que a família foi um ambiente suficientemente bom?” (PC)*

*“O pai parece que rejeita o filho, isso não pode ter colaborado para a privação?” (P7)*

Todas essas indagações e comentários demonstraram que as professoras estavam buscando uma compreensão sobre o caso.

A formadora comentou que no início do desenvolvimento a mãe parece ter omitido uma parte da história da vida da criança, pois informou o menino que seu pai havia morrido e apenas em 2005, o pai foi introduzido simbolicamente na vida do menino. Dessa forma, podemos pensar que há uma resistência do pai e da criança para conviver com essa nova situação. A rejeição e a omissão podem ter colaborado para sentimentos de privação e a criação de um ambiente não suficientemente bom.

As agressões tanto físicas quanto verbais cometidas pelo pai em relação à criança podem colaborar para sentimentos de destruição e auto-destruição, levando a criança a reproduzir no ambiente escolar o que vivencia na sua casa.

Foram apresentadas algumas diretrizes para as professoras sobre como realizar um estudo de caso em educação inclusiva e suas etapas. (em Anexo).

Finalizamos o encontro redigindo coletivamente os dados apresentados e algumas compreensões iniciais. A formadora foi a escriba do grupo.

A descrição inicial foi elaborada da seguinte maneira:

### **Dados de Identificação**

Nome: G.P.S.

Idade: 10 anos

Série: 4ª série A

Professora responsável: N.F.

## **Aspectos cognitivos**

Apresenta bons recursos intelectuais e capacidade para reter informações, no entanto, constatamos dificuldades de aprendizagem que podem ser motivadas por fatores emocionais.

Demonstra maior facilidade para atividades que utilizam o raciocínio lógico-matemático e maior dificuldade para atividades que utilizam a linguagem e comunicação oral e escrita.

Não apresenta alterações das habilidades sensório-motoras (percepção, memória e orientação).

## **Aspectos emocionais e sociais**

Demonstra dificuldades para aceitar regras e limites sugeridos pelo ambiente social, escolar e familiar.

São observados sentimentos de rejeição, insegurança e conflitos nos relacionamentos com as pessoas. Em alguns momentos, principalmente quando se sente rejeitado, manifesta comportamentos agressivos e auto-destrutivos.

Necessita receber atenção do meio familiar e escolar, dessa forma, realiza ações na tentativa de obter atenção de forma positiva ou negativa.

## **Encaminhamento para profissionais:**

Sugestão: encaminhar a criança e a família para realizar acompanhamento e orientação psicológica.

No próximo encontro ficou combinado que poderíamos discutir sobre as intervenções da escola e orientações à família.

Para o próximo encontro foi proposta a leitura do módulo 4 (páginas 171 a 192), do programa do MEC Educar na Diversidade que aborda sobre aulas inclusivas. O material foi distribuído previamente para os professores e equipe gestora.

Nesse encontro não foi discutido sobre o segundo o caso, conforme combinado, pois a criança saiu da escola.

## 4º ENCONTRO

Data: 30/09/08

Tempo de Duração: 1 hora e 20 minutos



**Foto 6**

Professoras no Quarto Encontro

### **OBJETIVOS:**

- Desenvolver conjuntamente com a equipe escolar a compreensão do caso do ponto de vista pedagógico.
- Elaborar as intervenções que a escola pode realizar para auxiliar na aprendizagem dos alunos.
- Analisar a prática pedagógica para atender à diversidade e às necessidades dos alunos.

No quarto encontro não estavam presentes a equipe gestora da escola, pois neste dia a equipe foi convocada para participar de uma orientação técnica na Diretoria de Ensino Campinas Oeste.

No início do encontro a formadora teve a impressão que as professoras ficaram mais à vontade para falar sobre o funcionamento da escola.

A professora P2 comentou que o caso do aluno deveria ter sido discutido antes do aluno ter chegado na quarta-série. A professora P6 concordou e comentou que é necessário um trabalho preventivo, mas na escola isso não acontece.

A professora P16 comentou que na escola “as coisas não dão certo, porque além não ter um trabalho preventivo não há continuidade do trabalho”.

A professora P9 comentou que além de não ter continuidade o trabalho “não está organizado e sistematizado como deveria. Percebi isso lendo o texto que você deu sobre aulas inclusivas.”

As professoras das terceiras séries comentaram que gostaram muito do texto e iriam utilizar algumas sugestões para desenvolver atividades na semana do dia da criança.

A formadora comentou que as observações realizadas em relação à falta de continuidade e organização do trabalho pedagógico deveriam ser relatadas para a equipe gestora com o objetivo de colaborar com o funcionamento da unidade escolar.

Após comentarem sobre o funcionamento da escola a formadora retomou sobre o caso do aluno G.P.S. e perguntou que atividades poderiam ser realizadas para auxiliar a aprendizagem do aluno.

A professora P9 disse que era fundamental compreender a criança e sua história de vida.

A professora do aluno completou dizendo que o estudo de caso ajudou para que ela se colocasse no lugar da criança e compreendesse suas dificuldades.

Após o comentário, a P1 disse que a escola poderá auxiliar a criança na socialização, no respeito às regras e aos colegas.

A professora P12 sugeriu, com base no texto proposto, que poderiam ser realizados jogos cooperativos com todos os alunos para trabalhar com a diversidade, aceitação e respeito. De acordo com a professora, o aluno G.P.S. é rejeitado pela maioria dos alunos e pelos pais da comunidade devido ao comportamento agressivo.

A formadora comentou que a sugestão é excelente e perguntou se alguém teria outras sugestões para trabalhar. A professora P16 fez a proposta de realizar trabalhos

com as famílias para incluí-las na escola “Não adianta falarmos de inclusão de alunos individualmente, temos que falar de inclusão de forma coletiva com a participação dos pais.”

A formadora completou dizendo que a inclusão é um processo de construção que deve ser realizado não apenas pela escola, mas em parceria com a comunidade.

Após a colocação da formadora a professora P1 disse: “Tenho uma idéia: vamos aproveitar a semana do dia da criança para fazer uma gincana inclusiva, com jogos cooperativos e podemos chamar os pais.”

Alguns professores comentaram que a sugestão é boa, porém os pais deveriam ser comunicados com antecedência.

A professora P4 disse que os pais deveriam ser preparados com antecedência, eles poderiam ser chamados desde o início do ano. Comentou também: “sempre as coisas aqui são feitas sem planejamento e não há continuidade depois, então vamos fazer diferente.”

A formadora comentou que os pais poderiam participar de atividades que fossem planejadas com antecedência e sugeriu que os professores e equipe gestora poderiam participar cooperativamente com os alunos, incluindo-se nas atividades.

Foi sugerido pela formadora que a escola poderia utilizar o livro: Jogos Cooperativos que faz parte do acervo da escola e estruturar as atividades.

### **Em relação às intervenções que a escola pode realizar ficou decidido:**

1. Gincana Cooperativa
2. Trabalho com a sala da quarta-série A enfocando os princípios de respeito, empatia e estratégias para trabalhar com a diversidade.

### **Sobre as intervenções da escola com a família:**

1. Planejamento de um projeto futuro para orientar os pais sobre limites, princípios éticos e focar parceria – escola/família.
2. Com a família de G.S.P. foi sugerido o encaminhamento para psicoterapia e orientação para os pais, pois há conflitos familiares que não é função da escola

intervir. A formadora comentou que nem todos os alunos devem ser encaminhados para acompanhamento psicológico, a escola pode assumir seu papel e orientar a família em relação à construção de valores éticos, respeito à diversidade e às diferenças.

### **Sobre as intervenções pedagógicas foi proposto pela professora do aluno:**

1. Elaboração de metas diárias para o aluno
2. Rotina das atividades.

A formadora sugeriu que atividades fora da sala de aula poderiam ser desenvolvidas principalmente utilizando as aulas de Educação Física e Artes. Foi enfatizada pela formadora a importância de oferecer estratégias significativas e diferenciadas para atender as necessidades dos alunos. Também foi comentado sobre as orientações e estratégias para uma aula inclusiva que estão no módulo 4 do programa MEC Educar para a Diversidade.

As professoras realizaram alguns comentários como:

*“As orientações dadas não são apenas para os alunos com deficiência, mas também para aqueles que não apresentam necessidades educacionais especiais”. (P7)*

*“O material é bom e estou utilizando com todos os alunos”. (P11)*

As professoras sugeriram que gostariam de receber orientação para começar a trabalhar com as famílias. Dessa forma, no próximo encontro a formadora disse que poderia convidar uma especialista no atendimento à família para participar do encontro. As professoras concordaram com a sugestão.

A equipe gestora foi consultada e concordou em convidar a psicóloga para atender a demanda dos professores.

## 5º ENCONTRO

Data: 21/10/08

Tempo de Duração: 1 hora e 20 minutos



**Foto 7**

Psicóloga dando orientações durante o encontro

### **OBJETIVOS:**

- Orientar a equipe escolar para formular estratégias coletivas no trabalho com os pais e familiares dos alunos sobre agressividade, limites e construção de regras.

No início do encontro a psicóloga Sueli Massoti, especialista em família, se apresentou e pediu para que todos se apresentassem.

Inicialmente a psicóloga abordou sobre o conceito de família com as professoras e comentou que a família é o lugar da construção e formação de vínculos, construção de limites, inserção no mundo social, investimento afetivo e cuidados, conflitos e

dificuldades e construção da personalidade. Destacou que o papel da família é dar raízes e asas.

Comentou sobre o papel da escola para o desenvolvimento do aluno e sugeriu alguns trabalhos coletivos, como palestras de interesse da comunidade, preparação de reuniões que sensibilizem os pais utilizando vídeos, e cartilha informativa do MEC para orientar os pais sobre seus papéis em relação à escola.

As professoras sugeriram uma reunião de pais com a psicóloga para explicar sobre os papéis, mas Sueli sugeriu que a própria escola poderia desenvolver um projeto de trabalho com as famílias.

Sueli enfatizou que o papel da escola não é apenas o de comentar sobre as dificuldades dos alunos e entregar os boletins, mas sim abordar o principal papel: auxiliar na construção de valores. O papel da escola não se limita a cobrar atitudes dos pais, mas construir alternativas para auxiliar os alunos.

A formadora comentou que o projeto desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação chamado Prevenção enviou para as escolas um Kit com vários livros, sugerindo intervenções com os pais e alunos.

Para finalizar o encontro a formadora solicitou que o grupo realizasse a leitura do texto: Dificuldades de Aprendizagem e Intervenções do autor Lino de Macedo para discutirmos sobre o tema, que está no Caderno do Gestor vol. 3, uma publicação da Secretaria de Estado da Educação

## **6 º ENCONTRO**

**Data: 27/10/08**

**Tempo de Duração: 1 hora e 20 minutos**

### **OBJETIVOS:**

- Apresentar os resultados da Gincana Cooperativa realizada pela escola.

- Levantar a concepção do grupo de professoras sobre o conceito de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem.
- Refletir sobre a prática pedagógica com crianças com necessidades educacionais especiais.

No início do encontro as professoras relataram sobre a gincana cooperativa. A coordenadora comentou que a gincana foi um sucesso, todos participaram e também a equipe gestora.

O grupo perguntou o que a formadora achou da Gincana e esta comentou que a gincana foi muito bem organizada e significativa para todos.

A professora P8 comentou que mais atividades como essas deveriam ser realizadas. “Essas atividades são fundamentais para a socialização e para prevenir formas de violência na escola.”

Os comentários realizados sobre a Gincana foram:

*“A atividade foi um sucesso total. Fez diferença pensarmos em algo coletivo”. (PC)*

*“Poderíamos desenvolver outras atividades coletivas para evitar violências e tratar dos conteúdos atitudinais”. (P15)*

*“Eu gostei muito de participar da gincana não só como diretora, mas como participante ativa, pulando corda, fazendo contação de histórias. Não estamos acostumadas com essas mudanças de posições”. (VD)*

*“Os poucos pais que participaram gostaram muito, precisamos de maior participação deles na escola”. (Dir)*

Após a avaliação dos resultados da Gincana a formadora informou que o próximo assunto a ser discutido era: “dificuldades de aprendizagem”, mas antes de falar sobre esse tema perguntou ao grupo qual o entendimento sobre o processo de aprendizagem e foram dadas as seguintes respostas:

*P1 “Construir e vivenciar novos conhecimentos”.*

*P2 “Estar aberto para o novo”.*

*P3 “Incorporar e construir novos conhecimentos”.*

*P8 “Aprendizagem implica em mudança de comportamento”.*

*P16 “Transmissão de conhecimento para os alunos aprenderem coisas novas”.*

A formadora disse que as compreensões apresentadas estavam vinculadas às diferentes concepções psicológicas e pedagógicas como: empirista, construtivista, entre outras.

Sobre as dificuldades de aprendizagem também foram levantadas as concepções das professoras:

*P6 “As dificuldades de aprendizagem são conseqüências dos problemas emocionais e de outros aspectos como as deficiências”.*

*P12 “As dificuldades são desafios para a prática pedagógica do professor e requerem estratégias diferenciadas”.*

*P4 “As dificuldades de aprendizagem dificultam o trabalho do professor”.*

*P1” Os alunos que não aprendem podem ser considerados um grande problema, pois estamos preparadas para trabalhar com o aluno ideal”.*

A formadora comentou que existem várias concepções sobre dificuldades de aprendizagem, mas é necessário destacar que as dificuldades oferecem um grande desafio para a gestão pedagógica do professor. As dificuldades do ponto de vista do conhecimento podem ser consideradas como algo valioso. De acordo com o texto de Macedo (2008) as dificuldades no plano da compreensão ou da realização, solicitam novas aprendizagens, pedem observar melhor e exigem do professor novas estratégias como: aprendizagem significativa, contextualizar o conteúdo, etc.

Durante o encontro as professoras relataram também sentimentos de impotência e angústia diante de alunos com necessidades educacionais especiais.

*“Eu tenho 20 anos de atuação no magistério, não tive nenhuma disciplina na graduação do curso de pedagogia que colaborou para compreender ao menos o que é deficiência.” O que fazer então? É uma angústia muito grande”. (P8)*

*“Tenho 3 anos de atuação, fiz pedagogia em universidade pública, tive a disciplina Educação Inclusiva e não sei como fazer para minha aluna com dislexia. Sei das suas dificuldades, mas o que devo fazer. Quais estratégias posso usar ?” (P15)*

*“Tenho trinta e sete alunos e dois alunos com deficiência visual e condutas típicas, não consigo dar atenção a todos e fico perdida em dias de avaliação. Preciso ler a avaliação para aluna com baixa visão, apesar da prova ser ampliada, outro aluno que não obedece regras corre de um lado para outro. Fico quase louca, nesse momento eu chamo a direção para ajudar”. (P6)*

*“Na minha sala tem quarenta alunos e um aluno que sofreu abuso sexual, comprovado o ano passado, pelo avó, em que em determinados momentos furta coisas dos colegas, fala coisas sem sentido e tem ataques de fúria, chegando a machucar os colegas; acho que ele está com transtornos emocionais graves; sinto dificuldade, porque tenho que parar a aula, interromper o trabalho e depois a rotina planejada acaba”. Perdi o controle da turma”. (P2).*

*“Avaliar alunos com deficiência é a coisa mais difícil, a gente não sabe como fazer, não tenho orientações da Diretoria, e a gente passa o aluno porque acho que não dá para barrar a menino e a menina”. (PC)*

*“Dou aulas para a 1ª. série e tenho uma aluna com deficiência mental moderada, segundo o laudo da neuro, ela tem dia que não houve o que falo, não avança na aprendizagem. É tão difícil trabalhar com níveis tão diferentes dos alunos. Dou minhas aulas, mas preciso modificar a prática, sei lá, fazer talvez algo diferente. Depois a nota do SARESP vai ser horrível”. (P1)*

A formadora comentou que a formação do professor precisa passar por mudanças, pois não oferece subsídios adequados para trabalhar com a educação inclusiva. Apesar das dificuldades enfrentadas é possível pensarmos em uma prática pedagógica que tenha como foco atender a diversidade. Foi discutido também, que não há receita pronta que possibilite dar respostas às necessidades educacionais dos alunos, dessa forma, é preciso se rediscutir os caminhos possíveis que podem contribuir para a melhoria da atuação profissional e para a qualidade do atendimento.

O grupo sugeriu que no próximo encontro discutíssemos o caso de uma aluna que apresenta dislexia, assim combinamos a apresentação e estudo do caso.

## APLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS CONSTRUÍDAS NO QUARTO ENCONTRO



**Foto 8**

Jogos Cooperativos Com os Alunos

**Gincana Cooperativa em comemoração ao Dia da Criança.**



Participação de toda equipe escolar junto com os alunos.

**Foto 9**

## Oficina de Contação de Histórias



**Foto 10**

Diretora Participando da Gincana Coopertiva



**Foto 11**

Equipe Gestora Participando dos Jogos Cooperativo

## 7º ENCONTRO

Data: 04/11/08

Tempo de Duração: 1 hora e 20 minutos



**Foto 12**

Professores no Sétimo Encontro

### OBJETIVOS:

- Realizar estudo de caso sobre dislexia de uma aluna da quarta-série.
- Levantar as informações que as professoras possuem sobre dislexia.
- Formular intervenções pedagógicas para trabalhar com a aluna que apresenta como hipótese diagnóstica dislexia, e com alunos da escola que apresentam dificuldades de aprendizagem, segundo a avaliação das professoras.

No início do encontro as professoras estavam agitadas, pois relataram a preocupação com o SARESP que seria realizado na próxima semana. Algumas manifestaram suas angústias:

*P10 “Esse SARESP não levará em conta os alunos com dificuldades de aprendizagem”.*

*P3 “Não importa para eles se trabalhamos ou não, só importa os números”.*

A formadora comentou que o sistema colabora para a exclusão apesar de estabelecer em documentos oficiais a inclusão e a educação para diversidade.

Logo após alguns comentários sobre o sistema, a formadora enfatizou que o sistema cria mecanismos de exclusão, apesar de apresentar nos documentos legais um discurso favorável à inclusão.

Foi relatado neste encontro o caso da aluna J.O., dez anos de idade, aluna da quarta-série B, que de acordo com avaliação neurológica apresenta dislexia. Segue abaixo o relatório da professora.

“Apresenta como hipótese diagnóstica dislexia (informação que está na avaliação neurológica anexada no prontuário da criança). Demonstra dificuldades para armazenar informações, troca de letras na produção escrita, capacidade para aprender e possui bons recursos para desenhar. Em matemática tem dificuldade para compreender problemas e resolvê-los. A aluna é insegura e apresenta receio de escrever em público”.

A professora relatou que trabalha com projetos, com leituras coletivas, mas tem dificuldade para trabalhar com produção de textos.

A formadora perguntou ao grupo sobre dislexia e algumas responderam:

*“Acho que é uma dificuldade de aprendizagem”. (P6)*

*“Envolve troca de letras, fonemas, dificuldade para memorizar”. (P13)*

Observou-se que as professoras consideram a dislexia como uma dificuldade de aprendizagem que tem como principal característica a troca de letras.

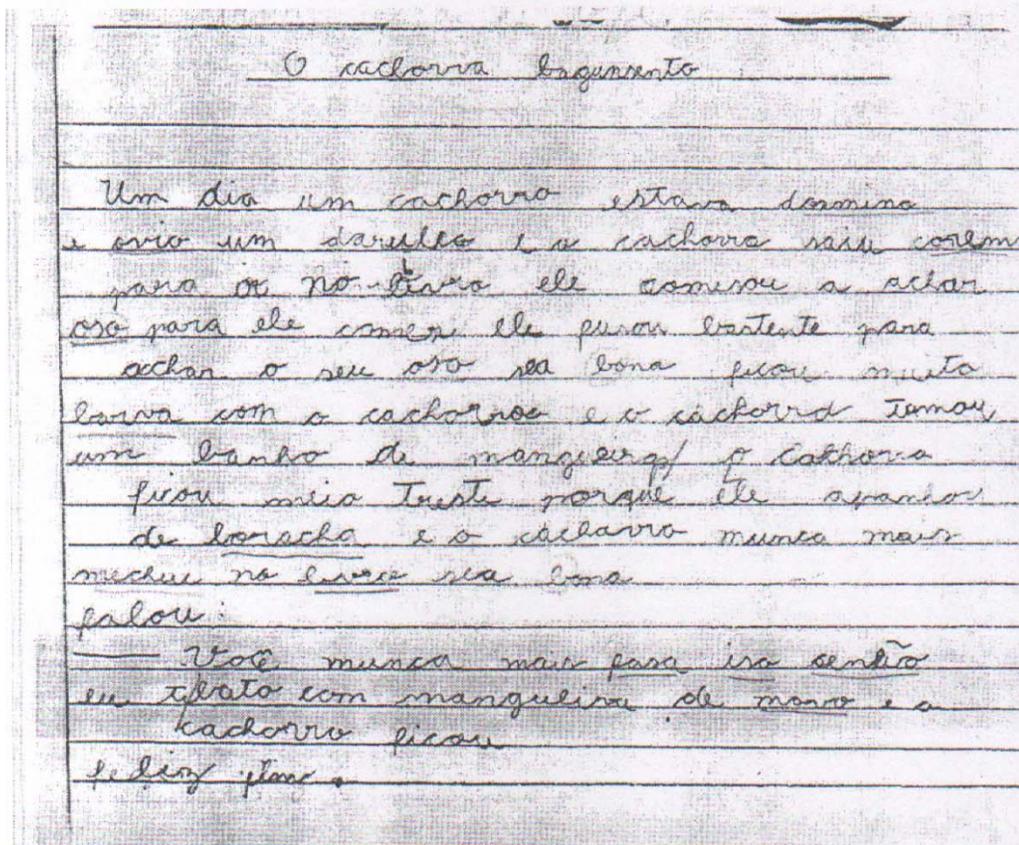
Foi esclarecido pela formadora que a dislexia de acordo com CID 10 (2003) pode ser considerada como uma dificuldade de leitura e de escrita especificamente relacionada à infância e à adolescência. Tal dificuldade está circunscrita no âmbito dos transtornos de aprendizagem e, por conseguinte, explicada como consequência de anormalidades subjacentes ao processamento cognitivo, como, por exemplo, déficits na percepção visual, distúrbios de atenção, problemas de memória, alterações nos processos lingüísticos ou, ainda, uma combinação desses fatores.

Sobre a dislexia foi enfatizado pela formadora que as propostas de definições descritas nos manuais revelam inconsistências por desconsiderarem tanto o processo de construção e utilização do objeto escrito, quanto o próprio sujeito e suas ações lingüísticas. É preciso considerar as estratégias utilizadas pela criança, próprias do processo de apropriação de linguagem e os mecanismos de reflexão sobre a linguagem escrita em pleno processo de apropriação. Foi proposto para as professoras realizarem a análise de um texto apresentado pela formadora com o objetivo de identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pela criança.

O texto que a formadora sugeriu para análise foi utilizado em uma Orientação Técnica pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado – SP sobre dislexia em 2008, ministrado pela fonoaudióloga Claudia Regina Mosca Giroto.

## CASO 2

### Texto 3: "O cachorro bagunceiro"



#### Transcrição:

Um dia um cachorro estava dormindo e ouviu um barulho e o cachorro saiu correndo para ir no lixo ele começou a achar osso para ele comer ele fuçou bastante para achar o seu osso sua dona ficou muito brava com o cachorro e o cachorro tomou um banho de mangueira o cachorro ficou meio triste porque ele apanhou de borracha e o cachorro nunca mais mexeu no lixo sua dona falou:

— Você nunca mais faça isso senão eu te bato com mangueira de novo e o cachorro ficou feliz fim.

### Foto 13

#### Texto Apresentado Para Análise

Sobre o texto foram apresentadas as seguintes informações sobre a criança: foi elaborado por uma criança de oito anos e dois meses de idade, aluno da segunda série, com base em um texto anteriormente trabalhado por seu professor em sala de aula.

As professoras comentaram que observaram trocas ou omissões de letras como: corendo, dormino, echeu, etc.

A formadora comentou também que pode ser observada a hipossegmentação “tibato”, possivelmente pela interferência do padrão rítmico-entonacional da oralidade. Também não foi significativa a ocorrência de confusão em relação ao número de letras que podem compor uma sílaba. Dificuldade com a utilização de m e n, presente em “nunca e movo”, igualmente observada.

Após a análise do texto foram apontadas algumas sugestões para trabalhar com a aluna da quarta-série B como: reconto de histórias, releitura, reescrita e principalmente revisão. Todos esses procedimentos poderiam ser utilizados com todos os alunos por meio de oficinas de leitura e escrita com diversos temas.

O grupo aprovou a sugestão e disse que iria pensar nos temas para trabalharem no próximo encontro.

No final do encontro foi sugerida a leitura do livro: *A Dislexia em Questão* da autora: Giselle Massi, Plexus editora.

## **8º ENCONTRO**

**Data: 11/11/08**

**Tempo de Duração: 1 hora e 20 minutos**

### **OBJETIVOS:**

- Elaborar projeto coletivo para trabalhar com todos os alunos enfocando a leitura e a escrita

Durante o encontro foi o grupo de professoras e equipe gestora sugeriu a realização de oficinas de leitura e a escrita. O grupo decidiu que as oficinas seriam realizadas com temas diferentes e por séries, dessa forma foi acordado:

- Primeiras séries: oficinas de leitura utilizando textos narrativos
- Segundas séries: tema trabalhado animais marinhos
- Terceiras séries: enfocariam o tema relato de vida pessoal
- Quartas séries: oficinas de leitura e escrita enfocando o relato de vida pessoal.

As professoras construíram coletivamente o projeto e a formadora foi escriba do grupo, registrando todas as sugestões e realizando a revisão do texto elaborado.

Apresentaremos a seguir o Projeto desenvolvido pelas professoras para realizar as Oficinas de Leitura e Escrita com os alunos.

## **Projeto: Oficina de Leitura e Escrita**

### **1 . PROPÓSITOS**

A Oficina de Leitura e Escrita pretende ser um espaço dinamizador de estratégias que apresentam como propósitos:

- ☐ a organização da comunicação oral e/ou escrita (em qualquer disciplina do currículo);
- ☐ o domínio de vocabulário específico/metodologias e tipologias das diferentes áreas/discursos (discurso científico, literário, filosófico, tecnológico);
- ☐ o estímulo do prazer de ler/escrever, enquanto ocupação lúdica dos tempos livres.

### **2 . OBJETIVOS**

- Estimular a sensibilidade, a criatividade e a imaginação.

- ☐ Incentivar e estimular o gosto pela leitura e pela escrita.
- ☐ Favorecer a utilização da língua portuguesa com correção e fluência, em diversos modos de comunicação.
- ☐ Proceder a uma reflexão lingüística e sistematização dos conhecimentos sobre o funcionamento da língua.
- ☐ Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registro e tratamento de informação.
- ☐ Promover a divulgação de trabalhos escritos, como meio de os enriquecer e encontrar sentido para a sua produção.
- ☐ Fomentar a interdisciplinaridade.
- ☐ Contribuir para a promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos.
- ☐ Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cooperação e da solidariedade.

### **3. PÚBLICO ALVO:**

**Alunos das séries iniciais de uma escola pública estadual da Diretoria de Ensino Campinas Oeste.**

### **4. ATIVIDADES**

De apropriação de métodos e técnicas de leitura/escrita:

- ☐ Estratégias de leitura:
  - Leitura Global;
  - Leitura Seletiva;
  - Leitura Analítica e Crítica.

☐ Estratégias de estruturação da atividade escrita.

☐ Métodos e técnicas de escrita:

- Organização de notas – esquema/síntese;

- Resumo;

- Comentário;

- Relatório.

☐ Orientação de trabalho de pesquisa.

**4.2.** De apropriação/sistematização de conhecimentos de funcionamento da língua.

**4.3.** De estímulo ao prazer de ler/escrever:

☐ Concursos literários;

☐ Resolução de enigmas e passatempos;

☐ Dinamização da Feira do Livro;

☐ Visitas a espaços de interesse – Biblioteca Municipal.

**4.4.** De defesa do patrimônio oral:

☐ Levantamento/exposição de contos e lendas tradicionais / provérbios / adivinhas (...).

**4.5.** Elaboração do relatório das atividades.

## **5-) BIBLIOGRAFIA**

Coletânea de Projetos Didáticos – *Programa de Leitura e Escrita* – Como identificar , prevenir e remediar, numa Abordagem Fônica. MEMNON Edições Científicas, 2001.

JOLIBERT, J. *Formando crianças portadoras de texto*. Artes Médicas, vol. II. Porto Alegre, 1994. 321 pág.

PEREZ, F. C.; GARCIA, J.R. (org.) *Ensinar ou aprender a ler e a escrever*. ARTMED Ed., Porto Alegre, 2001. 204 pág.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## 9º ENCONTRO

Data: 18/11/08

Tempo de Duração: 1 hora e 20 minutos

### OBJETIVOS

- Relatar sobre as oficinas realizadas anteriormente.
- Avaliar os resultados das oficinas.



**Foto 14**

Produção do Aluno 2ª Série

As professoras das primeiras séries trabalharam com duas modalidades didáticas de leitura: leitura em voz alta feita pelo professor e alunos e leitura compartilhada. Inicialmente os professores reuniram as crianças no pátio e uma das professoras que tem formação em teatro dramatizou a histórica: Menina Bonita do Laço de fita de Ana Maria Machado. Após a dramatização os alunos deveriam realizar o reconto, a reescrita, revisão e ilustração da história.

Os alunos de segunda série realizaram a oficina de escrita com tema animais marinhos. As professoras inicialmente apresentaram em data show imagens dos animais marinhos, dividiram os alunos em duplas para realizarem leitura compartilhada e após a leitura e discussão sobre o que leram, os alunos deveriam formular uma ficha com as informações de todos os animais que foram apresentados e também poderiam fazer um livro com texto narrativo sobre o mar e os animais marinhos.

As professoras de terceiras e quartas séries trabalharam com o Relato de Vida Pessoal, pois esse tema foi solicitado na Redação do SARESP. As professoras leram vários relatos pessoais para os alunos, biografias e elaboraram com os alunos uma breve dramatização de um relato de vida pessoal. Após dramatização os alunos fizeram por escrito o que tinham observado.

Todas as oficinas foram acompanhadas pela formadora e equipe gestora, que registraram a realização desse projeto.

O grupo avaliou como positivo as oficinas e disse que todos participaram e não houve problemas com a indisciplina. Comentaram que as oficinas colaboraram para a aprendizagem significativa dos alunos.

Neste encontro as professoras sugeriram que gostariam de compreender melhor sobre deficiência auditiva, LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e o papel da escola com alunos com deficiência auditiva.

## **10º ENCONTRO**

**Data: 02/12/08**

**Tempo de Duração: 2 horas e trinta minutos**

### **OBJETIVOS:**

- Abordar a deficiência auditiva
- Apresentar sugestões para trabalhar com alunos com deficiência auditiva.

Realizar avaliação do projeto e entrevista individual com as professoras e equipe gestora.

Participou desse encontro a fonoaudióloga Maila Monteiro que ofereceu algumas informações sobre deficiência auditiva e comentou sobre o papel da escola com os alunos.

Durante o encontro a professora da primeira série A comentou sobre os dois casos que tem em sua sala com deficiência auditiva, comentou que são dois meninos que apresentam como diagnóstico, segundo a fonoaudióloga do posto de saúde do bairro, surdez moderada. Um dos meninos não sabe a linguagem de sinais e sua mãe também tem deficiência auditiva, o que dificulta a relação e a comunicação entre mãe e filho.

A fonoaudióloga e a formadora sugeriram que a professora dos alunos procurasse curso de LIBRAS para trabalhar com os alunos e auxiliá-los em sua comunicação.

A professora comentou que os meninos conseguem falar com dificuldades e se comunicam com a sala de acordo com suas possibilidades. Contou também, que os dois meninos usam aparelho auditivo e que apresentam muitas dificuldades para escrever e trocam muitas letras.

Após a apresentação dos casos a fonoaudióloga falou sobre dislexia com o objetivo de esclarecer algumas dúvidas sobre o assunto.

As professoras disseram ao final da apresentação da fonoaudióloga que gostariam de ter outros encontros para falar mais sobre deficiência auditiva.

Após encerrar a apresentação da fonoaudióloga foi realizada a avaliação do projeto.



**Foto 15**

Professoras Participando da Orientação com a Fonoaudióloga



**Foto 16**

Fonoaudióloga Dando Orientações no Último Encontro

Durante a realização dos encontros percebemos sentimentos de angústia e ansiedade do grupo de professores que relatavam fora do horário dos encontros para a pesquisadora que se sentiam incapazes de trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem e que gostariam de receber algumas informações sobre: deficiência auditiva, dislexia e deficiência mental. Observou-se também desconfiança por parte de alguns professores em relação ao retorno do projeto de intervenção, pois expressaram

que na rede pública *“muitos pesquisadores aplicam seus projetos, mas não voltam à escola para dar retorno, fica apenas no uso da escola.”* (P4).

Para analisar todos os dados e conteúdos registrados apresentaremos a seguir a análise dos encontros.

## **8. ANÁLISE DOS ENCONTROS**

As categorias temáticas apresentadas foram tratadas de maneira flexível, respeitando as diretrizes metodológicas mais amplas que norteiam a abordagem qualitativa. Destaca André (2003):

As decisões como analisar e apresentar os dados também não podem ser predeterminadas, a não ser em linhas gerais (...) justamente essa estrutura flexível e aberta que torna o estudo de caso atrativo para muitos, principalmente para aqueles que se sentem à vontade diante do novo, do imprevisto (...). (p.60)

**Quadro nº 3 – Categorias para análise da pesquisa**

<b>CATEGORIA TEMÁTICA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
<b>1) Educação Inclusiva.</b>	O que as professoras entendem por Educação Inclusiva.
<b>2) Acompanhamento e Orientação aos alunos com NEE.</b>	Perspectiva do grupo em relação às orientações sobre alunos com deficiência e NEE.
<b>3) Capacitação de professores para a Educação Inclusiva.</b>	Compreensão do grupo sobre a Formação em serviço para a Educação Inclusiva.
<b>4) A prática pedagógica na Educação Inclusiva: dificuldades e possibilidades.</b>	Compreensão sobre Educação Inclusiva e o que consideram necessário para a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares.
<b>5) HTPC como espaço para a formação da Educação Inclusiva</b>	Concepção de HTPC como formação para a educação inclusiva.

## 8.1- Educação Inclusiva

No primeiro encontro buscamos levantar as concepções e expectativas do grupo de professoras sobre a educação inclusiva e constatamos, de acordo com o depoimento das professoras:

*“Educação inclusiva é muito difícil não estamos preparadas para fazer isso bem, mas vamos tentar”. (P2)*

*“A educação inclusiva auxilia os alunos com deficiência e com Necessidades Educacionais Especiais. Os alunos com deficiência são diferentes dos que têm NEE. As NEE são os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, mas não necessariamente produzidas por deficiências”. (P4)*

*“A Secretaria de Estado da Educação tem o CAPE para ajudar na orientação de alunos com deficiência, mas as informações e orientações nunca chegam, que bom que teremos orientação”. (P6)*

*“Auxiliar na inclusão desse aluno na sala regular por meio de práticas adequadas à diversidade”. (P8)*

*“Para a educação inclusiva precisamos de apoio de outros profissionais, principalmente da área da saúde. Quando tenho matrícula de aluno com deficiência fico no impasse, como vou fazer? Daí a responsabilidade de todas nós”. (Dir)*

*“A idéia do projeto é boa, mas ele deve ter continuidade, porque todos os projetos começam bem e depois na conclusão do mestrado acabou o que começamos, é importante pensar na continuidade”. (PC)*

*“Concordo com a coordenadora, porque falar de inclusão leva tempo e até o final do ano não é suficiente”. (P10)*

As concepções apresentadas relatam a dificuldade para a realização da educação inclusiva, na perspectiva da equipe escolar: a falta de orientação adequada da Secretaria do Estado da Educação para auxiliar alunos e professores, o receio da diretora em não saber como incluir o aluno que chega à escola, inclusão como forma de auxiliar os alunos com deficiência e NEE por meio de práticas pedagógicas adequadas.

Diante da necessidade da inclusão, alguns relatos evidenciam que para esses profissionais, o processo de inclusão é difícil de ser gerenciado e não se sentem

preparados para atuar com a diversidade, acreditando que apenas fora da escola podem buscar soluções para trabalhar com os alunos, como atesta, por exemplo, a referência ao auxílio de outros profissionais.

Apesar das dificuldades para lidar com crianças com deficiências e necessidades especiais, como a falta de recursos didáticos, pedagógicos e financeiros e de capacitação profissional adequada, as professoras mostraram-se adeptas à proposta de Educação Inclusiva e dispostas a trabalhar na construção de propostas para a inclusão dos alunos.

Notamos também que a uma das professoras e coordenadora apresentaram a importância da continuidade do trabalho, pois trabalhar com a educação inclusiva exige tempo e o trabalho não pode ser finalizado apenas porque terminou a coleta de dados para o mestrado.

## **8.2 Acompanhamento e Orientação sobre os Alunos com Deficiências e Necessidades Educacionais Especiais**

Nos encontros observamos uma preocupação sobre o acompanhamento de alunos com necessidades educacionais especiais.

*“Temos deficientes na escola, mas minha preocupação é com alunos que são agressivos, que furtam e não demonstram qualquer sinal de arrependimento. Gostaria de orientação e acompanhamento, fico me sentindo inútil diante desses alunos”. (P8)*

*“Dois alunos da quarta-série A roubam alunos menores, agridem colegas e os pais não sabem o que fazer. Não assistem às aulas e ficam pelos corredores”. (Dir)*

*“Acho que são os casos mais urgentes que podemos começar a trabalhar. Não temos professor de educação especial na escola e nem sala de recursos”. (P2)*

*“Na minha sala tenho a aluna M. com Síndrome de Prader Willi, mas ela está bem adaptada e esses alunos não estão. Já tentamos pensar em estratégias, mas não conseguimos”. (P3)*

*“O problema aqui na escola é a troca de diretores e a não continuidade do trabalho. Os projetos da secretaria ficam pela metade por questões políticas e a escola faz a mesma coisa deixa as ações pela metade”. (P10)*

*“Usei minha intuição para tentar trabalhar com os alunos, mas não posso ficar só presa neles há mais trinta e três alunos que preciso atender”. (P2)*

Considerando o discurso das professoras e equipe gestora, notamos que há sentimentos de angústia diante dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois segundo o relato das mesmas as ações dos alunos produzem impotência e paralisia.

O grupo apontou também a falta de continuidade nos trabalhos com os alunos com comportamentos anti-sociais e com os pais desses alunos. A não continuidade das ações tanto por parte da escola quanto por parte da secretaria são questões que, na perspectiva do grupo, colaboram para prejudicar os alunos e o compromisso da escola com a comunidade.

A professora P2 demonstra a dificuldade de trabalhar com a educação inclusiva e aponta o grande número de alunos com obstáculos a seu trabalho. Destaca que utiliza da intuição para desenvolver a prática pedagógica sem saber como fazer corretamente.

### **8.3- Capacitação de Professores para a Educação Inclusiva**

Ao relatarem sobre sua trajetória profissional no magistério, os professores referiram-se à formação inicial como insuficiente, principalmente no que se refere à educação inclusiva, e solicitaram a formação continuada ou em serviço para o aperfeiçoamento profissional, com o objetivo de prepará-los pedagogicamente para atuar a diversidade existente nas escolas:

*“Eu não recebi nenhuma formação para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais. Acho que esse trabalho é uma das portas de entrada para começar a compreender pelo menos sobre inclusão”. (P12)*

*“A Secretaria de Estado da Educação precisa fornecer mais meios e capacitação profissional para trabalharmos; os alunos caem de para-quadras nas salas e nós que demos que dar conta sem saber por onde começar”. (P3)*

Para esses professores, a prática da inclusão deveria ser fundamentada na formação em serviço, aspecto que vem sendo focado nesse estudo e que é evidenciada em outras pesquisas voltadas para a educação inclusiva. (GLAT, 2003).

Verificamos também que esse aspecto constitui uma fonte de insatisfação dos professores, pois consideram que é necessária a formação e renovação pedagógica para atender a uma necessidade que acreditam não estar preparados e, por outro lado, sentem-se desorientados de diretrizes pedagógicas, depositando na formação, a solução para a melhoria ou a construção de uma prática para a inclusão.

A falta de preparo dos educadores para trabalhar com a inclusão também foi levantada por Castro (2002), numa pesquisa realizada na rede municipal de educação de Santa Maria/RS, que teve por objetivo analisar representações e sentimentos de professores da rede regular de ensino diante da inclusão de alunos com necessidades especiais em “suas” salas de aula. Assim como os dados acima demonstraram, Castro evidenciou que os professores não se sentem preparados para receber um aluno com deficiência, e consideram a importância da formação continuada para colaborar com a inclusão.

De acordo com Glat (2003) todos esses resultados foram reafirmados em pesquisa recente realizada em âmbito nacional sobre o panorama da educação inclusiva. A pesquisa mostrou que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos especiais.

Considerando esse aspecto, podemos dizer que, no Brasil, a formação de professores segue um modelo inadequado para suprir as necessidades da formação para a educação inclusiva. Ou seja, segue de acordo com Glat (2003), um modelo tradicional de formação. Além desse fator, dentre os cursos de Pedagogia, poucos são os que oferecem disciplinas com conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. Essa situação de defasagem no oferecimento de disciplinas e conteúdos vem ocorrendo apesar da exigência de um dispositivo legal pelo § 2º do artigo 24 do Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999.

Durante os encontros foi possível perceber também que a formação continuada para a inclusão é uma necessidade dos docentes e independe dos anos de experiência no magistério que apresentam, conforme notamos nos relatos citados:

*“Eu tenho 20 anos de atuação no magistério, não tive nenhuma disciplina na graduação do curso de pedagogia que colaborou para compreender ao menos o que é deficiência”. (P8)*

*“Tenho 3 anos de atuação, fiz pedagogia em universidade pública, tive a disciplina Educação Inclusiva e não sei como fazer para minha aluna com dislexia. Sei das suas dificuldades, mas o que devo fazer. Quais estratégias posso usar ?” (P6).*

Esses depoimentos nos revelam que no que se refere à organização curricular dos cursos de graduação das universidades, em sua maioria, não estão oferecendo condições adequadas para atuação na educação inclusiva, dificultando a prática pedagógica.

De acordo com Pletsch (2005) de modo geral, os cursos de licenciatura não estão preparados para a formação de professores com uma orientação inclusiva de atuação profissional. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se tornam heterogêneas, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (Glat & Pletsch, 2004).

Consideramos também, que a formação do professor não pode ser compreendida apenas como mera aquisição de conhecimento teórico, que seria útil à prática. Dessa forma, a formação continuada abre espaços para o professor refletir sobre sua prática e compreender sobre a diversidade.

#### **8.4- A Prática Pedagógica na Educação Inclusiva: Dificuldades e Possibilidades**

Nos encontros relatados, verificamos que, ao falarem de sua prática pedagógica referiram-se a dificuldades e possibilidades semelhantes. Sobre as dificuldades relatadas pelos docentes e equipes gestora constatamos:

- Em relação aos alunos: grande número de alunos nas salas, indisciplina e dificuldade para atender a todos os alunos.

- Prática Pedagógica: trabalhar com a heterogeneidade, atender aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e elaborar estratégias pedagógicas, dificuldades para avaliação e redigir relatórios sobre os alunos com deficiência.
- Projeto Pedagógico: possibilidades de intervenção para o contexto pedagógico inclusivo.

### **Dificuldades em Relação aos Alunos**

De modo geral as professoras falaram das dificuldades com o grande número de alunos nas turmas e enfatizaram que o número ideal seria vinte e cinco alunos.

*“Tenho trinta e sete alunos e dois alunos com deficiência visual e condutas típicas, não consigo dar atenção a todos e fico perdida em dias de avaliação. Preciso ler a avaliação para aluna com baixa visão, apesar da prova ser ampliada, outro aluno que não obedece regras corre de um lado para outro. Fico quase louca, nesse momento eu chamo a direção para ajudar”. (P6)*

*“Na minha sala tem quarenta alunos e um aluno que sofreu abuso sexual, comprovado o ano passado, pelo avó, em que em determinados momentos furta coisas dos colegas, fala coisas sem sentido e tem ataques de fúria, chegando a machucar os colegas; acho que ele está com transtornos emocionais graves; sinto dificuldade, porque tenho que parar a aula, interromper o trabalho e depois a rotina planejada acaba”. Perdi o controle da turma”. (P2)*

*“Avaliar alunos com deficiência é a coisa mais difícil, a gente não sabe como fazer, não tenho orientações da Diretoria, e a gente passa o aluno porque acho que não dá para barrar a menino e a menina”. (PC)*

*“Temos muitos alunos com problemas de comportamento, principalmente roubos, furtos, agressividades, ou melhor violência. Eu entendo que o número de alunos é grande, mas se reduzir o número de alunos por sala porque há alunos com deficiência e alunos com necessidades educacionais especiais, a escola não atenderá outros alunos da comunidade; isso é discriminação, não estarei atendendo a famosa educação para todos. Reconheço que a redução seria o ideal em todas as turmas, mas temos questões legais”. (Dir)*

*“Tenho alunos com essa chamada conduta típica, que segundo laudos é desencadeada por Transtorno de déficit de Atenção. A minha sala fica incontrolável o dia que ele vem mais agitada”. (P10)*

*“Dou aulas para a 1ª. série e tenho uma aluna com deficiência mental moderada, segundo o laudo da neuro, ela tem dia que não houve o que falo, não avança na aprendizagem. É tão difícil trabalhar com níveis tão diferentes dos alunos. Dou minhas aulas, mas preciso modificar a prática, sei lá, fazer talvez algo diferente. Depois a nota do SARESP vai ser horrível”. (P1).*

Essas dificuldades relatadas estariam relacionadas a diversos fatores, número insuficiente de escolas na região para atender à demanda da população e os alunos com necessidades educacionais especiais. O excedente de matrículas é justificado pela evasão de alunos durante o decorrer do ano letivo.

Notamos que uma das professoras relatou a dificuldade para manter a disciplina em sala de aula quando tem que aplicar avaliações e realizar atividades em grupo. Dessa forma, é possível compreender que a concepção de disciplina da professora está associada com o controle da ordem e do silêncio em sala de aula. Verificamos ainda, que a professora sente-se insegura para colocar limites, reconhecendo sua dificuldade.

A avaliação e sua aplicação são dificuldades relatadas pelas docentes e coordenadoras que não recebem orientações e critérios para avaliar os alunos. Dessa forma, a avaliação não subsidia a promoção automática, já que não considera o avanço dos alunos e suas possibilidades de progresso.

Pelos relatos das professoras percebemos que há uma dificuldade da escola para trabalhar com as regras e limites com alunos e para propor atividades diversificadas para torná-las mais significativas e motivadoras para os alunos.

As docentes relataram também que trabalhar com a heterogeneidade nas turmas, ou seja, com a diversidade é o que tornava o trabalho mais difícil, devido ao fato de não ser possível trabalhar os conteúdos e expectativas de aprendizagem propostos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

A necessidade de trabalhar com os conteúdos e expectativas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo é uma das preocupações centrais da professoras devido à avaliação do desempenho dos alunos que é verificado pelo SARESP – sistema de Avaliação do Rendimento de São Paulo, que ocorre em Novembro desde 2003 na rede pública estadual de ensino de SP. Além da preocupação com o SARESP, há também a preocupação com o bônus que é pago pelo governo do estado de São Paulo, pois, caso os alunos não tenham um desempenho satisfatório não haverá bônus para a escola.

As dificuldades de trabalhar com alunos com deficiência podem trazer algumas conseqüências tanto para o aluno como para o contexto escolar, pois o aluno apresentará dificuldades para avançar e o contexto escolar não realizará sua função inclusiva.

Consideramos também a partir dos relatos e das observações que as aulas dadas são na grande maioria expositivas e há poucas atividades diversificadas para atender às necessidades dos alunos.

A análise dos registros e discursos das docentes apontou que a dificuldade não esta centrada apenas nos alunos com deficiência, mas também nos demais alunos e na diversidade presente nas salas, que exige atividades coletivas e também diversificadas.

### **Projetos Pedagógicos e Possibilidades de Intervenções**

Durante os encontros foram sugeridas e construídas sugestões em conjunto com a orientadora do projeto para trabalhar com a diversidade a partir dos depoimentos e estudos de casos realizados.

Uma das sugestões foi desenvolver uma atividade conjunta com todos os alunos para auxiliar na construção e manutenção de regras, respeito e cooperação. O projeto foi denominado de Gincana Cooperativa, realizado no mês de Outubro devido a comemoração do dia da criança.

O projeto foi realizado com todos os alunos e participação de toda a equipe escolar, não apenas na sugestão das brincadeiras e jogos, mas também na participação das atividades. A atividade foi bem recebida tanto por alunos quanto por professores.

*“A atividade foi um sucesso total. Fez diferença pensarmos em algo coletivo”. (PC)*

*“Poderíamos desenvolver outras atividades coletivas para evitar violências e tratar dos conteúdos atitudinais”. (P8).*

*“Eu gostei muito de participar da gincana não só como diretora, mas como participante ativa, pulando corda, fazendo contação de histórias. Não estamos acostumadas com essas mudanças de posições”. (VD)*

*“Os poucos pais que participaram gostaram muito, precisamos de maior participação deles na escola”. (Dir)*

Outro projeto sugerido para trabalhar com alunos foi a Oficina de Leitura e Escrita numa perspectiva inclusiva em que cada aluno participaria de acordo com suas possibilidades.

Os objetivos do projeto foram:

- Estimular a sensibilidade, a criatividade e a imaginação.
- Incentivar e estimular o gosto pela leitura e pela escrita.
- Favorecer a utilização da língua portuguesa com correção e fluência, em diversos modos de comunicação.
- Proceder a uma reflexão lingüística e sistematização dos conhecimentos sobre o funcionamento da língua.

- Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registro e tratamento de informação a partir de uma perspectiva inclusiva.
- Promover a divulgação de trabalhos escritos, como meio de os enriquecer e encontrar sentido para a sua produção.
- Contribuir para a promoção de inclusão dos alunos e do sucesso escolar e educativo dos mesmos.
- Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cooperação e da solidariedade.

Foram realizadas atividades como: roda literária, apresentação teatral feita com os alunos e confecção de livros pelos alunos.

Ao final do projeto os resultados obtidos foram considerados positivos pelos professores, pois segundo os relatos todos se envolveram e houve progressos no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

*“Meus alunos gostaram muito. A aluna que tem como diagnóstico Síndrome de Prader Wille participou do jeito dela, desenhou, pintou e para contar sua história pedi ajuda da mãe que participou de uma das nossas aulas”. (P3)*

*“Tenho um aluno com deficiência visual e na minha sala tive a preocupação em fazer os livros maiores para favorecer a visão da aluna. Foi bom o resultado”. (P4)*

*“Trabalhei com noção de espaço, cores e suas combinações e fiz parceria da minha disciplina de artes com as professoras das salas”. (P16)*

*“No dia a dia não pensamos que projetos e estratégias podem auxiliar as crianças na sua inclusão. Minha aluna com dislexia está motivada para escrever, do seu jeito, com trocas, pede que façamos mais livros. Antes no início do ano tinha medo de escrever para não errar, a letra era pequena, agora até aumentou”. (P5)*

## 8.5 - HTPC Como Espaço para a Formação da Educação Inclusiva

A Hora de Trabalho Coletivo (HTPC) é considerado pela legislação como um espaço para a formação e aperfeiçoamento do trabalho do professor e do projeto político pedagógico, no qual deveria ocorrer o planejamento e avaliação das atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem.

Em relação à HTPC as professoras pontuaram que sua função seria a formação do professor, porém esse espaço é utilizado para questões burocráticas e avisos vindos da Diretoria Regional de Ensino.

*“Tem alguns dias o HTPC é o hora de trabalho pedagógica burocrática, só tem avisos e instruções para fazer papéis”. (P7)*

*“Os HTPCs precisariam ser melhor organizados, pois só temos esse tempo para conversarmos e fazermos um trabalho coletivo e tem dia que não conseguimos conversar de tantos recados”. (P12)*

*“Aqui na escola não temos finalização dos assuntos tratados nos HTPCs, as coisas ficam inacabadas e tudo fica solto, acho que é bom tentarmos finalizar”. (P14)*

Quando a HTPC é compreendido como um trabalho burocrático a ser cumprido pelo professor, ele perde sua função na escola. Nesse contexto, as reuniões se tornam tediosas, funcionam como um muro de lamentações, no qual se tem a sensação de estar discutindo sempre a mesma coisa.

As docentes apontaram ainda que a HTPC poderia ser um espaço de formação desde que tivesse um maior planejamento das ações e fossem propostos temas para reflexão da prática pedagógica como por exemplo: adequação curricular, educação inclusiva, etc.

*“A HTPC poderia ser um espaço para a formação se tratasse de temas como: inclusão, adequação do currículo e se outros profissionais pudessem nos orientar, por exemplo como vou ensinar algo para um aluno que tem deficiência auditiva moderada e não sabe LIBRAS e sua família não aceita buscar ajuda”. (P1)*

*“Para se tornar uma formação continuada a HTPC deveria ser maior, duas horas por semana não são suficientes. Informações não são suficientes para a*

*formação é importante que se façam reflexões do que podemos fazer e não do que não podemos fazer”. (P13)*

*“Acho que poderíamos ter mais orientações de outros profissionais, formadores para nos ajudar”. (P5)*

Dessa forma, percebemos pelos depoimentos que para a HTPC se tornar um espaço de reflexão não basta apenas ter informações sobre a inclusão, é necessária reflexão sobre a prática, construção coletiva de bons projetos e orientações de formadores.

De acordo com Nóvoa (1995) a formação em serviço não pode conter apenas informações, deve abranger um processo de reflexão das práticas pedagógicas, assim como sugerido pelas professoras.

[...] um processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e docentes, articulando teoria e prática, formadores e formando. Implica uma relação de parceria entre formadores e formandos, os quais podem interagir colaborativamente, sendo co-responsáveis pela resolução de problemas e desafios da prática e pela produção conjunta de saberes relativos às práticas educativas. (Nóvoa1995, p.60)

**9. AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO  
REALIZADA PELOS PROFESSORES E EQUIPE  
GESTORA**

No final do projeto de intervenção realizado durante o ano de 2008, foram realizadas entrevistas com os professores e equipe gestora da escola com o objetivo de avaliar o projeto de intervenção. Por meio desta avaliação, os professores puderam manifestar suas opiniões e reflexões sobre a prática pedagógica. Após a transcrição das entrevistas organizamos os dados com base nas seguintes categorias para a análise:

- 1- O significado da participação e conhecimentos sobre a inclusão discutidos no projeto de intervenção**
- 2- Aspectos que deixaram a desejar**
- 3- Sugestões para aprimoramento do projeto**
- 4- Condições para o atendimento dos alunos com deficiência na escola regular**
- 5- Metodologia aplicada**
- 6- HTPC como espaço de formação para a inclusão**
- 7- Inclusão do aluno com deficiência no ensino regular e papel da escola**

Considerando as categorias citadas, apresentaremos a avaliação dos professores e equipe gestora.

### **O significado da participação e conhecimentos sobre a inclusão discutidos no projeto de intervenção**

Os professores destacaram que o projeto colaborou para apresentar não apenas aspectos teóricos, mas também discussões e reflexões destinadas à sala de aula e a prática pedagógica. Ressaltaram também, a continuidade dessa formação na escola e na rede pública do estado de São Paulo, pois consideram que é fundamental refletirem sobre a prática pedagógica e observar se esta de fato colabora para a inclusão. Os aspectos citados estão explicitados na entrevista das professoras abaixo:

*“A realização deste projeto já está promovendo mudanças com relação a práxis pedagógica da escola. E destas mudanças que nós enquanto educadores necessitamos. Desde o início deste projeto os professores tem feito várias oficinas de leitura e escrita, o que colaborou para que cada aluno participasse do seu jeito e com suas possibilidades. Uma das contribuições mais importantes é a reflexão da própria prática pedagógica, pois é através desta é que pode haver mudanças significativas para que haja uma boa qualidade de ensino”.* (P2)

*“O projeto contribuiu muito com o trabalho da escola, pois os professores trabalharam coletivamente os temas propostos, além disso este tipo de trabalho precisa continuar pois, discutimos alguns aspectos da prática pedagógica, precisamos aprofundar e realizar outros estudos de casos dos alunos”.* (PC)

*“O projeto trouxe um outro olhar para a inclusão, mas ainda tenho que buscar as respostas para muitas perguntas que não querem calar, assim considero que preciso de um tempo maior de estudo e orientação. O projeto foi uma reflexão inicial da prática pedagógica, preciso de compreender melhor como fazer com alunos que tenham deficiência mental, por exemplo. Quem sabe para o próximo ano...”* (P3)

*“Após diversas leituras e discussões que realizamos passei a olhar meus alunos com deficiência de outra forma e também minha prática pedagógica, mas ainda tem coisas que necessito compreender melhor, afinal não tive essa formação para no curso de pedagogia”.* (P5)

*“O projeto proporcionou um momento de reflexão sobre a prática pedagógica e trouxe uma visão que a formação em serviço pode ocorrer na escola na HTPC”.* (Dir).

### **Aspectos que deixaram a desejar**

Os aspectos que deixaram a desejar apontados pelas professoras foram: tempo insuficiente para refletir sobre a prática pedagógica e desenvolver melhor as atividades relacionadas à oficina de leitura e escrita, indisposição física e mental de algumas professoras, decorrentes da jornada de trabalho dupla no trabalho.

*“Gostaria que o tempo fosse maior para discutirmos mais sobre textos como os de Winnicott e também para comentarmos com detalhes sobre o retorno das atividades desenvolvidas em sala de aula. Uma vez por semana e uma hora e meia é muito pouco para falarmos sobre nosso trabalho”.* (P7)

*“No meu entender só a falta de um tempo maior, pois por ser um projeto útil e fundamental para atender as necessidades da escola, teve pouco tempo para ser desenvolvido”. (P12)*

*“O tempo deixou a desejar, quando começávamos a saborear ... o relógio tirava nosso prazer”. (P4)*

*“O tempo foi insuficiente para realizar o projeto como deveria e também por estarmos já esgotadas no segundo semestre devido a cumprir outras jornadas de trabalho em outra escola dificultou uma melhor participação e envolvimento”. (P5)*

### **Sugestões para aprimoramento do projeto**

As sugestões por parte dos professores foram: tempo maior para realizar a formação em serviço, começar a formação no início do ano para colaborar com o planejamento da escola, participação dos pais no projeto para receberem orientações sobre o desenvolvimento de atividades para os alunos e estudos de casos de outros alunos que apresentam deficiência.

*“A nossa formação tinha que começar no início do ano, pois teríamos mais tempo para planejar atividades e não estudar outros casos. A partir do segundo semestre ficamos muito envolvidas com o SARESP e preparação dos alunos para realizar essa avaliação”. (P1)*

*“Desenvolvimento no início do ano letivo e disponibilidade de maior tempo nas HTPCs”. (P3)*

*“Realizar estudos de casos de outros alunos com deficiência que são alunos da escola, que não foi possível estudarmos. Para isso o projeto deveria começar no início do ano”. (P6)*

*“A formação continuada e poderia ser realizada fora das HTPCs, porque o espaço oferecido pelo próprio sistema é insuficiente para proporcionar formação adequada e com qualidade”. (P10)*

### **Condições para o atendimento dos alunos com deficiência**

Sobre as condições para o atendimento dos alunos com deficiência as professoras e direção apontaram: necessidade de formação em serviço, pois no curso de pedagogia não receberam subsídios suficientes para trabalhar com alunos deficientes, destacaram que incluir não é apenas freqüentar o ensino regular, parceria com profissionais da saúde para planejar ações em conjunto, adequação do espaço físico, recursos

pedagógicos, concretizar a adequação curricular proposta pela legislação e oferecer meios de avaliação menos excludentes.

*“Após as discussões que realizamos nos encontros fica evidente que incluir não é introduzir a criança no ensino regular, é necessário atividades pedagógicas adequadas e projetos que proporcionem desenvolvimento para todos. Precisamos de formação em serviço para estudarmos melhor algumas situações pedagógicas”. (P16)*

*“A formação que recebi no curso de pedagogia não foi suficiente para trabalhar com alunos deficientes, não sei, mas acho que de outras colegas também. Agora fica a pergunta como então realizar essa formação?” (PC)*

*“Além do nosso trabalho na escola acho importante parcerias com outros profissionais da saúde para pensarmos em ações em conjunto”. (P2)*

*“O estado atualmente está oferecendo recursos materiais, veja nossa escola está passando por reformas, mas sabemos que isso não é suficiente!! O que fazer com a formação do professor e sua situação de trabalho, despreparo”. (Dir)*

*“Contar com o estado para termos recursos não dá, acho que parcerias com outros educadores, trabalho coletivo e busca de informações como fizemos com esse trabalho pode ser o começo de um trabalho com a inclusão. O estado também poderia avaliar esses alunos considerando os seus avanços e não usar avaliações que mostram apenas resultados parciais de suas conquistas como o SARESP”. (P6)*

## **Metodologia utilizada**

Em relação à metodologia os professores avaliaram os seguintes itens: material trabalhado nas HTPCs, atividades realizadas, condução das discussões realizadas pela formadora e tempo empregado para desenvolver a formação.

## **Material trabalhado nas HTPCs**

Quanto ao material didático e aos recursos utilizados, os professores avaliaram que foram adequados, assim como os textos utilizados e recursos didáticos.

*“Os textos apresentam clareza nos aspectos abordados e serviu de inspiração para buscarmos outros materiais”. (P14)*

*“A sugestão de livros literários que foram apresentadas nos encontros forma muito úteis, pois adaptamos as necessidades das crianças e todos puderam participar da leitura”. (P12)*

*“Os textos utilizados e as sugestões de trabalho das profissionais que vieram participar da formação foram ótimas, no entanto, poderiam ser melhor aproveitados se o tempo para discutir cada um fosse maior”. (P7)*

### **Atividades realizadas:**

As professoras e direção comentaram que as atividades foram objetivas e pontuais, porém o tempo e as exigências institucionais foram fatores limitantes para um melhor desenvolvimento do trabalho. Apontaram também a importância do trabalho em grupo e da postura diante das práticas pedagógica.

*“As atividades ajudaram a olharem os alunos com deficiência de uma outra forma; colaborou para compreender que esses alunos não apresentam apenas dificuldades, mas que podem aprender algo dentro do seu tempo”. (P7)*

*“As atividades foram objetivas, mas o tempo de orientação para realizá-las não foi suficiente”. (P8)*

*“As atividades foram boas, porém poderiam ser melhor aproveitadas se fossem realizadas em outro momento do ano letivo, nos meses de outubro e novembro estamos cansadas, principalmente quando cumprimos dupla jornada de trabalho”. (P13)*

### **Discussões realizadas pela formadora**

Os professores avaliaram de forma satisfatória as orientações recebidas e destacaram alguns aspectos como: postura profissional e mediação das reflexões e análise sobre as condições institucionais.

*“Com relação ao ministrante do curso, foi excelente, não deixou nada a desejar, foi bem disponível e atenciosa”. (P1)*

*“As reflexões foram bem mediadas pela formadora, pois colaborou para orientações do trabalho pedagógico e para trazer um olhar diferenciado para a inclusão”. (Dir)*

*“As discussões foram boas, mas esperamos que no próximo ano a Daniele dê um retorno para nós sobre o trabalho desenvolvido, pois vários pesquisadores já passaram por aqui, mas nunca ficamos sabendo o que acontece, sempre ficamos isolados”. (P2)*

## **Tempo de duração do projeto**

Sobre o tempo de duração do projeto os professores e equipe gestora pontuaram que foi insuficiente para realizar o estudo de caso de todos os alunos com deficiência e desenvolver outros projetos com os alunos.

*“O tempo de duração foi inadequado porque não conseguimos desenvolver outros projetos para trabalhar com os alunos, por isso as orientações deveriam começar no início do ano”. (P15)*

*“Foi insuficiente o tempo de duração do projeto, pois nem todos os professores conseguiram discutir seus casos e manifestar e elaborar atividades para seus alunos”. (P8)*

*“O tempo não ajudou para um melhor aproveitamento das orientações, porém é importante considerarmos que dentro das possibilidades de funcionamento da escola, a pesquisadora adequou o projeto considerando outras necessidades que a escola apresentou ao longo do ano letivo”. (P6)*

## **HTPC como espaço de formação para a inclusão**

Sobre a HTPC como espaço de formação as professoras pontuaram que é um momento adequado para realizar a formação, porém muito limitado para realizar discussões sobre as práticas pedagógicas e preparar atividades, ressaltaram que na escola a HTPC é considerada como um momento para tratar de assuntos administrativos e dar recados da direção.

Apontaram que a HTPC deve ser organizada e apresentar informações objetivas para trabalhar com a inclusão e também que o tempo de duração deve ser maior para proporcionar a formação em serviço.

*“A HTPC é um espaço fundamental para discutirmos sobre nossa prática, e principalmente sobre a inclusão, mas infelizmente é insuficiente”. (P9)*

*“HTPC é um excelente momento para falarmos sobre a inclusão, e nesse projeto conseguimos realizá-lo de forma bem organizada, infelizmente na escola, HTPC não bem organizado e o foco é desviado para outros assuntos não pertinentes”. (P12)*

*“É um espaço propício, mas insuficiente para tratarmos e analisarmos todos os casos de inclusão que a unidade escolar apresenta. Sugiro que as formações devam continuar no próximo ano”. (P3)*

*“HTPC foi melhor utilizado e cumpriu sua função de formação de docentes”. (Dir)*

*“Sugiro que as formações continuem no próximo ano. Acredito que a HTPC é um dos melhores momentos para a formação, pois é difícil conseguir reunir o professor em outro momento, muitos têm várias jornadas de trabalho e não fazem outra formação além da recebida pela escola”. (P5)*

### **Inclusão do aluno com deficiência no ensino regular e papel da escola**

Após participarem do projeto, os professores e equipe gestora consideram que o mesmo contribuiu para mudarem a maneira de ver os alunos com deficiência, pois passaram a perceber as possibilidades de aprendizagem dos alunos, observaram que é possível realizar atividades que podem ser realizadas por todos e perceberam o compromisso e responsabilidade da escola em relação à inclusão dos alunos.

*“A inclusão é responsabilidade da sociedade e também da escola. O papel do educador é compreender sobre o que é a inclusão e perceber que apesar das limitações há muitas condições para aprender”. (P1)*

*“O projeto serviu para repensar a prática pedagógica, pois tenho menos receio para falar sobre a deficiência e trabalhar com ela”. (P2)*

*“O projeto foi apenas o começo da discussão sobre inclusão, é preciso continuar a formação”. (P3)*

*“Foi importante saber e conhecer que a inclusão pode sair do papel e ser realizada na escola apesar da falta de condições que o estado proporciona”. (P4)*

*“Preciso entender melhor sobre atividades que podemos desenvolver, mas o projeto colaborou muito com minha prática e também para entender que meu papel é limitado, mas posso desenvolver muitas atividades”. (P5)*

*"Incluir não é apenas deixar a criança freqüentar o ensino regular meramente para socializar, a escola pode fazer sua parte dentro de suas possibilidades . É um direito assegurado por lei, assim cabe a escola e ao educador trabalhar com o que possui em mãos". (P6)*

*"Incluir não é apenas estar inserido em uma classe no ensino regular, é participar das atividades de acordo com suas possibilidades" Sinto dificuldade da colaboração da família nesse processo". (P7)*

*"Incluir significa trabalhar com os alunos como cidadão de direitos, independentemente de qualquer outra coisa, buscar ações significativas que todos possam trabalhar". (P8)*

*"O papel do educador é fundamental para a inclusão, para promover direitos assegurados, o respeito pela diferença e dificuldades". (PC)*

*"O projeto resgatou a importância da integração professores e gestão para ajudar na inclusão, é o que estamos tentando fazer, porém ainda há resistências de familiares e professores para participar desse processo". (Dir)*

Diante das análises das categorias apresentadas, podemos dizer, que o projeto foi significativo para a escola e colaborou para a compreensão sobre o processo de inclusão, papel da escola e importância da formação continuada para auxiliar no desenvolvimento da prática pedagógica. Acreditamos que o projeto é o início das reflexões sobre a inclusão e o começo de um caminho que precisa ser solidificado e construído.

## **10. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No final desse trabalho, não podemos deixar de mencionar que a educação inclusiva, apesar de muitas dificuldades para se concretizar, representa uma proposta que busca valorizar direitos sociais fundamentais, condizentes com a igualdade de oportunidades para todos. No entanto, há algumas situações na realidade educacional, que mostram o distanciamento entre o discurso presente na legislação e a prática vivenciada no contexto educacional.

Considerando a fundamentação teórica da presente dissertação, constatamos que a política educacional inclusiva no Brasil encontra respaldo na legislação vigente, por meio de leis e documentos que norteiam os princípios e as diretrizes para a construção dessa política no âmbito nacional.

Contudo, não basta que uma proposta se transforme em lei para que a mesma seja utilizada e desenvolvida. Existem várias dificuldades que impedem que a política de inclusão se torne realidade no cotidiano de muitas escolas. Uma das grandes dificuldades é a falta de preparação dos professores do ensino regular para receber na sala de aula alunos com necessidades educativas especiais, há também falta dos recursos físicos e materiais, falta de espaços alternativos para desenvolver atividades diferenciadas com alunos deficientes, docentes com formação insuficiente para atender às demandas dos alunos, dificuldades da equipe gestora dos professores e comunidade escolar em aceitar alunos deficientes e suas necessidades, currículos e avaliação pouco flexíveis, falta de propostas diferenciadas para auxiliar na inclusão dos alunos e reduzida articulação entre a escola e os serviços de atendimento especializado.

Os dados apontados pelas pesquisas referentes à formação de professores, conforme já foi salientado, permitem afirmar que a grande maioria dos cursos de Pedagogia não possibilita o aprofundamento em relação à educação especial e não oferece subsídios para que os professores atuem com os alunos com deficiência. Essa constatação é coerente com os achados de sala de aula, os depoimentos dos professores e com suas demandas constantes de formação, os quais remetem à necessidade de procurar modos de complementar a formação teórico-metodológica pela via da formação em serviço.

Diante dessa situação é necessário que as instituições de ensino superior existentes no Brasil reavaliem seus currículos e projetos pedagógicos com o objetivo de contemplar, na formação dos professores, condições para oferecer subsídios para o atendimento dos alunos com deficiência e para atender a diversidade. É de extrema importância também, que sejam implementadas ações voltadas para a formação continuada dos professores que já trabalham nas escolas regulares e que atendem alunos com deficiência.

Para que a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino ocorra, não basta apenas a formulação de leis que determinem a realização de cursos de capacitação em serviço para professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. Estas são, medidas fundamentais, mas não suficientes.

Uma das maneiras de concretizar as políticas públicas de inclusão é o desenvolvimento de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientam o trabalho do professor e da equipe escolar na perspectiva da redução gradativa da exclusão escolar, o que beneficiará, não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de modo geral, a educação escolar e sua qualidade para todos os alunos.

Sobre as nossas indagações e formulações iniciais sobre a criação de um espaço de capacitação na HTPC e sobre as questões que seriam relevantes para os professores em relação à inclusão, os resultados do presente estudo revelaram que as intervenções em serviço, por meio de uma proposta sistematizada de formação em que se abordaram conteúdos específicos relacionados à educação inclusiva e problemas enfrentados pelos professores, possibilitaram algumas mudanças nas concepções e nas práticas pedagógicas dos professores. Os resultados obtidos mostram que os professores conseguiram avançar na compreensão sobre a educação inclusiva, porém relataram que ainda têm dificuldades para trabalhar com a inclusão de alunos, pois argumentam que precisam de um preparo maior e também ressaltam que não há orientação adequada da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo para auxiliar alunos e professores.

Comentaram também, que o projeto colaborou para apresentar não apenas aspectos teóricos, mas também discussões e reflexões sobre a sala de aula e sobre a

prática pedagógica. Os depoimentos ressaltaram a necessidade de continuidade dessa formação na escola e na rede pública do estado de São Paulo, pois consideram que é fundamental refletirem sobre a prática pedagógica e observar se esta de fato colaborará para a inclusão .

Apontaram que o projeto contribui para modificar a maneira de ver os alunos com deficiência, pois passaram a perceber as possibilidades de aprendizagem dos alunos e observaram que é possível realizar atividades que podem ser realizadas por todos, destacando a responsabilidade da escola pela inclusão dos alunos.

Sobre as condições para o atendimento dos alunos com deficiência as professoras e direção reiteraram: a necessidade de formação em serviço, pois no curso de pedagogia não receberam subsídios suficientes para trabalhar com alunos deficientes. Destacaram que incluir não é apenas freqüentar o ensino regular e sugeriram: parcerias com profissionais da saúde para planejar ações em conjunto, adequação do espaço físico, recursos pedagógicos, e a concretização da adequação curricular proposta pela legislação.

Sobre a HTPC como espaço de formação as professoras pontuaram que é um momento adequado para realizar a formação, porém muito limitado para realizar discussões sobre as práticas pedagógicas e preparar atividades, ressaltaram que na escola a HTPC é considerada como um momento para tratar de assuntos administrativos e muitas vezes para dar recados da direção. Apontaram que a HTPC deve ser organizada e apresentar informações objetivas para trabalhar com a inclusão, e também que o tempo de duração deve ser maior para proporcionar a formação em serviço.

Ressaltamos que ainda temos muito a aprender como pesquisadora da abordagem qualitativa. O uso desse instrumento, neste estudo, na condição de observadora participante desse processo, conjuntamente com os professores e equipe gestora, constituiu uma experiência única e ao mesmo tempo desafiadora.

Com a pesquisa que realizamos foi possível perceber algumas limitações da HTPC para oferecer a formação em serviço para professores e gestores, pois o tempo é

limitado e as discussões podem ser realizadas de forma superficial, não colaborando para a reflexão das demandas e práticas escolares.

Além das limitações observadas, notamos também que as condições de trabalho do professor, a própria estrutura do sistema educacional, o cotidiano da sala de aula, a falta de atuação da família dos alunos na escola, a indisciplina, a violência física, as pressões sociais, a dificuldade em manter-se atualizado e a baixa remuneração que obriga a jornadas semanais extensas, são elementos que interferem para a utilização da HTPC como espaço de formação.

Devido aos elementos apresentados a HTPC pode ser utilizado não como espaço para formação, mas pode ter várias finalidades como: espaço de atendimento às famílias dos alunos para dar orientações ou para conversar sobre a indisciplina, faltas e desempenho escolar, momento para a transmissão de avisos referentes às resoluções, decretos ou orientações específicas vindas da secretaria de estado da educação, pode ser utilizado ainda, como espaço para realizar refeições por alguns professores que acumulam cargos, ou possuem uma jornada de aulas distribuída em várias escolas. Todas essas outras finalidades da HTPC interferem na formação em serviço, produzindo uma descontinuidade nas reflexões e propostas de ações para o cotidiano escolar.

Em relação à HTPC podemos concluir que para que esse desenvolvimento profissional ocorra na escola, os horários de encontro dos professores precisariam ser redefinidos e revistos pelo sistema de ensino, oferecendo subsídios e orientações adequadas.

Para que ocorra a formação em serviço na HTPC é necessário investimento por parte do sistema educacional e a formação de um grupo, que se comprometa, reflita sobre o contexto escolar e elabore ações. No momento em que as escolas realizarem a construção de um projeto coletivo, trabalhando para a melhoria da qualidade do ensino para todos os alunos, a HTPC terá muito a acrescentar. Nesse contexto, a HTPC tem a função de formular, elaborar propostas, rever as práticas, e refletir sobre a atuação dos profissionais envolvidos. Assim, esse espaço estaria contribuindo de fato para o crescimento dos estabelecimentos de ensino e para o desenvolvimento profissional do professor.

Com este estudo, foi possível observar a complexidade e a importância da formação continuada de professores para a educação inclusiva, principalmente diante da formação oferecida pelas instituições de ensino superior. Porém, percebemos na realização do trabalho, que apenas a formação em serviço não é suficiente para garantir a inclusão de alunos nas escolas, pois existem condições atreladas ao sistema educacional, que devem ser repensadas e revistas. Do nosso ponto de vista é necessário também o compromisso e a participação da família no contexto escolar e no processo de inclusão, assim a articulação entre escola e família, pode ser uma das condições para a inclusão .

## **11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Alarcão, I (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora; 2001.

Apeoesp. Associação dos Professores do ensino Oficial do Estado de São Paulo. Saúde dos professores. [on line] 2003 [Acesso em: 07 de junho de 2009]. Disponível em [http://www.apeoesp.org.br/especiais/saude\\_professor.htm](http://www.apeoesp.org.br/especiais/saude_professor.htm).

Apeoesp. Associação dos Professores do ensino Oficial do Estado de São Paulo. Perfil, saúde e condições de trabalho dos professores: resultados preliminares da pesquisa. [on line] 2004 [Acesso em 20 de Agosto de 2009]. Disponível em <http://www.apeoesp.org.br/especiais>.

Apple, MW.; Beame, .A. Escolas Democráticas. Porto: Porto Editora; 2000

Aranha, MSF. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho. Ano XI, nº 21, p. 160-176. Brasília: LTR Editora Ltda; 2001.

Banco Mundial. Vulnerabilidade entre crianças e jovens: pobreza, exclusão e risco social em cinco estados brasileiros. Brasília; 2004.

Baptista, C. R.; Oliveira, A. C. Lobos e Médicos: primórdios da educação dos “diferentes”. In: Baptista, C. R.; Bossa, C. et al. Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap.7, p. 93-109

Baptista, C. M. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre; Editora UFRGS; 2003

Bardin, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: 70 LTDA; 1997

Beyer, OH. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: Baptista, C. et al. (Orgs.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação; 2006

Becker H. Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Hucitec; 1994.

Bogdan, RC.; Biklen, SK. Investigação Qualitativa em Educação. Portugal: Porto Editora; 1994

Bourdieu, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M e Catani, A (org). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes; 1998

Bozzini, ICT;Oliveira,MRG;Freitas, D. Professores da escola pública e HTPC: reflexões acerca do trabalho coletivo. Revista Logos. 2006. 13(1): 12 -23

Bueno, JG. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular Temas sobre Desenvolvement.,2001. 9,(54): p.21-27

Buvinic, M. Inclusão social na América Latina. In: Buvinic, M,; Mazza, J. (orgs.) Inclusão social e desenvolvimento econômico na América Latina. Rio de Janeiro, Elsevier; BID, 2004: p. 3-31

Brasil. Assembléia Nacional Constituinte. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações; 1988

Brasil. Desafios da educação especial frente à LDB. Brasília : MEC/ SEESP; 1998. (mimeo).

Brasil. Educação especial no Brasil: síntese histórica. Brasília. Contrato MEC-SESPE/FGV-IESAE nº 1/88; 1998.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília; 1961.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.

Brasil. Política nacional de integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília : Ministério da Ação Social / CORDE; 1992.

Brasil. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/96 - Seção I, p. 27833. Brasília; 1996.

Brasil. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE; 1997.

Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. 2001. BRASIL, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre

necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE; 1997.

Brasil. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação. Brasília; 2000

Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40

Brasil. Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC; 2001

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, [on line] 2006.[ acesso em 13 de agosto de 2007].Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Brasil. INEP. Censo Escolar. [on line], 2006. [acesso em: 20 de Setembro de 2007]. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> .

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. [on line], 2008. [acesso em: 20 de fevereiro de 2009]. Disponível em em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

Bruno, EBG & Christov, L.HS Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: Bruno, E.B.G (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 2. ed. São Paulo: Loyola; 2001. p. 55-62.

Carmo, A. A Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. Revista Integração. São Paulo. 2001. 13( 23): 43-48

Castel, R. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário Petrópolis: Vozes; 1998

Castro, S. A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino. Monografia (Especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria/RS; 2002.

Chizzotti, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez; 1995

Codo, Wanderley. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes; 1999.

Correia, L. de M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Ed. Porto; 1999.

Cury, CRJ. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. Cadernos de Pesquisa. 2005; 35. (124): 11-32

Ferreira, JR. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Editora da UNIMEP; 1994.

Ferreira, JR e Glat, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, DB. & Faria, LCM. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB, 372-390. Rio de Janeiro: DP&A; 2003.

Florentini, D. (*et al*). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras; 1998.

Foucault, M. História da Loucura. São Paulo: Perspectiva; 2002.

Gasparini, SM. Barreto, SM e Assunção, A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa, São Paulo. v.31, n. 2. p. 189-199. maio/ago. 2005

Gatti, B. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas / São Paulo: FCC/DPE; 2009.

Giroto, C.R.M. Orientação Técnica Sobre Dislexia. In: São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. CAPE; 2008

Fullan, M. & Hargreaves, A. A escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade. 2ª. ed. Porto Alegre-RS: Artmed; 2000

Glat, R. A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras; 1995.

Glat, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. Revista Souza Marques. 2000; I, (1): 16-23

Glat, R.; Fontes, R. de S.; Pletsch, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades

educacionais especiais em rede regular de ensino. Revista Inclusão Social, Duque de Caxias/RJ. 2006 ;6, (1): 13-33

GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras; 2007.

Garcia, RMC. Discursos políticos sobre inclusão: questões para políticas públicas de educação especial no Brasil. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação, 2004, Caxambu. CD-Rom 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004 v.CD rom. p. 1-14

Haguette, TM. Metodologias Qualitativas na Sociologia. Petrópolis: Vozes; 1987.

Jannuzzi GS. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados; 2004.

Lüdke, M; André, M. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU; 1988

Gões, M & Laplane, A. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas: Autores Associados; 2003

Kassar, M. Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados; 1999

Lunardi, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. Educação on line [on line] 2004 [acesso em 6 fev. 2009]; 1(1). Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/>

Macedo. L. Dificuldades de Aprendizagem e Gestão Escolar. In: São Paulo. (Estado). Caderno do Gestor. Vol. 3. Coletânea de Textos; 2008.

Machado, KS. A prática de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica. [Dissertação]. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro; 2005

Mantoan, MT. (Org.) Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Memnon; 2001

Massi, G. A Dislexia em Questão. São Paulo: Plexus Editora; 2007

Mazzotta, MJS. Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar. Tese (Livre-Docência em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo; 1994.

Melo, FRLV. Do olhar inquieto ao olhar comprometido: uma experiência de intervenção voltada para a atuação com alunos que apresentam paralisia cerebral. (Tese de Doutorado). Faculdade de Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal; 2006

Mendes, EG; Ferreira, J. R.; Nunes, L. R. P. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: Nunes Sobrinho, Francisco de Paula (Org.). Inclusão educacional: pesquisas e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão. 2003. p. 98-149

Minayo, MCS e Sanches, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? Cadernos de Saúde Pública. 1993;9 (3):239-262.

Nóvoa, A. A formação de professores e a profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova enciclopédia; 1995

Mrech, LM; Rahme, M. A roda de conversa e a assembléia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil. Educação em Revista. 2009; 25(1): 293-301

Oliveira, RC. O trabalho do antropólogo. São Paulo: UNESP; 2000

Organização Mundial da Saúde (OMS). Classificação Internacional das Doenças. CID 10. Porto Alegre: Artmed; 2003

Organização das Nações Unidas (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; 2006.

Peres, MA. Educação especial em tempos de inclusão: política educacional e laços sociais. [Tese de Doutorado]. São Paulo. Universidade de São Paulo: São Paulo; 2008.

Rodrigues, G. Um olhar para além das deficiências. Pedagogia Brasil [on line]. [acesso em 04 de maio de 2009]. Disponível em <http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/umolharparaalemdasdeficiencias>.

Romero, APH ; Zandirni, I M.S. Articulação entre o neoliberalismo e a educação especial. In: Antonio Bosco de Lima; Edaguimar Orquiza Viriato; Suze Scalcon. (Org.). Políticas educacionais dos anos 80 e 90: fundamentos e perspectivas. Cascavel: EDUNIOESTE, 2004; 3 (4). p. 99-112.

Romero, APH; Noma, A.K. A Educação para todos e a inclusão escolar: o que propõem as agências internacionais. [on-line] 2007 [acesso em 28 de Outubro de 2009]. 1(1). Disponível em: [www.alb.com.br](http://www.alb.com.br)

Santos, AB. Formação continuada de professores em serviço: tentativas, avanços e recuos na busca de práticas cooperativas durante o HTPC. [Dissertação]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo;2000

São Paulo. (Estado). Políticas Educacional do Estado de São Paulo.Coletânea de Publicações do Estado de São Paulo; 2003

São Paulo.(Estado). Constituição do Estado de São Paulo. Coletânea de Publicações do Estado de São Paulo; 1989.

São Paulo. (Estado). Estatuto do Magistério Paulista. Coletânea de Publicações do Estado de São Paulo; 2001

São Paulo. (Estado). Caderno do Gestor. Vol. 3. Coletânea de Textos, 2008.

São Paulo. (Estado). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Instruções para HTPC. Coletânea de Textos; 2009

Souza, K. R. et al. Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho. *Ciência e Saúde Coletiva*, 2003. 8( 4): 1057-1068

Stake RE. Case studies. In: Denzin NK, Lincoln YS (eds). *Handbook of qualitative research*. London: Sage; 2000

Rockwell, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: Ezpeleta, J. & Rockwell, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez;1986.

Unesco. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE;1994.

Unesco. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.Tailândia; 1990.

Walber,VR;Silva, RN. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? *Estudos de Psicologia*. Campinas. 23(1). 29-37. Janeiro- Março; 2006

Winnicott, D. *Privação e Delinqüência*. São Paulo: Martins Fontes; 2003

## **12. ANEXOS**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_

RG:

\_\_\_\_\_, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa *Educação Inclusiva na Escola Pública Estadual: Possibilidades e Desafios* sob a responsabilidade da pesquisadora Daniele Eloise do Amaral Silveira Kobayashi (Mestranda/CEPRE/FCM/UNICAMP) e da orientadora Dr<sup>a</sup> Adriana Lia Friszman de Laplane (CEPRE/FCM/UNICAMP).

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 – O objetivo da pesquisa é estudar a implementação de uma proposta de capacitação de professores em serviço, em uma escola pública estadual de ensino fundamental, pertencente à Diretoria Regional de Ensino Campinas Oeste.

2 – Durante o estudo serão realizadas observações e registro dos encontros.

3 – Os encontros serão registradas em vídeos.

4 – A pesquisa não oferece riscos conhecidos para os participantes.

5 – Os materiais (registros escritos e fitas) decorrentes da pesquisa ficarão no CEPRE/FCM/UNICAMP à disposição apenas dos participantes e pesquisadores envolvidos.

6 – Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa,.

7 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

8 – Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Daniele Eloise do Amaral Silveira Kobayashi NA DIRETORIA DE ENSINO DA Região Campinas Oeste – telefone: 37436018 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP – telefone: 35218936.

9 – Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Campinas, \_\_\_\_\_

---

Assinatura

## Carta de Autorização do Diretor da Escola

**Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – SP**

**Faculdade de Ciências Médicas**

**CEPRE – Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto”**

**Mestrado Profissional Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação**

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008

Ilma. Sra. Diretora

Eu, Daniele Eloise do Amaral Silveira Kobayashi, aluna regular do Programa de Pós-graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, Mestrado Profissional, com vista à obtenção do título de Mestre, solicito autorização para desenvolver uma pesquisa que tem por objetivo estudar a implementação de uma proposta de capacitação de professores em serviço na escola. O projeto será orientado pela Prof. Dr<sup>a</sup>. Adriana Lia Frizzman Laplane.

Será garantido à escola e a todos participantes, sigilo total, resguardando seus nomes ou quaisquer informações que possam identificá-los.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração, colocando me a sua disposição para eventuais esclarecimentos.

---

Diretor da Escola

---

Pesquisadora

## Roteiro de Entrevista

Identificação

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Tempo de Atuação no Magistério:

Tempo de prestação de serviço na Unidade Escolar

O roteiro de entrevista será constituído de:

- 1- Identificação
- 2- Atuação profissional e formação profissional,
- 3- Opinião/conceito/condições para a implementação da inclusão
- 4- Contribuições do projeto para a prática pedagógica.
- 5- Aspectos que poderiam ser modificados no projeto
- 6- HTPC como possibilidade de formação em serviço
- 7- Dificuldades para a inclusão de alunos em salas regulares
- 8- Aspectos fundamentais na formação em serviço para colaborar com a educação inclusiva.
- 9- Comentários que gostaria de realizar

## Síntese do material trabalhado no segundo encontro

### Estudo de Caso em Educação Inclusiva

Para Goode e Hatt (1998) o estudo de caso é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário. Considera a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.).

Na posição de Lüdke e André (1996) o estudo de caso como estratégia de pesquisa é o estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação.

#### *Fases do Estudo de Caso*

Segundo Gil (2000) o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento:

- A- delimitação da unidade-caso;
- B- coleta de dados;
- C- seleção, análise e interpretação dos dados;
- D- elaboração do relatório.

#### *Aplicações do Estudo de Caso*

Os estudos de caso têm várias aplicações. Assim, é apropriado para pesquisadores individuais, pois dá a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado. Além disso,

parece ser apropriado para investigação de fenômenos quando há uma grande variedade de fatores e relacionamentos que podem ser diretamente observados e não existem leis básicas para determinar quais são importantes.

### *Estudos de Casos em Educação Especial*

- Contribuição para identificar necessidades do aluno e elaborar estratégias de intervenção didática;
- Permite verificar avanços e melhoras do aluno;
- Sistematiza o conhecimento sobre as necessidades educativas especiais;
- Colabora para a organização dos dados sobre os alunos e seu desempenho.

### *Como Registrar um Estudo de Caso*

- Entender inicialmente a diferença entre diagnóstico e conduta.
- Diagnóstico: é a descrição das avaliações e observações realizadas sobre um determinado aluno. O diagnóstico pode ser modificado dependendo do processo.
- Condutas: são as ações que o professor pode desenvolver para auxiliar no desenvolvimento do aluno como: jogos, atividades coletivas, e atividades culturais e artísticas.
- Para realizar o diagnóstico deve-se considerar a observação de condutas a partir de alguns critérios:
- Comportamento sócio-afetivo: refere-se a interação que o aluno estabelece com o meio social participando de atividades.
- Comunicação: pode ser definida como a forma e a qualidade de expressão com o meio.
- Atenção: capacidade de se ater em um determinado foco.
- Concentração: é o tempo disponível de se ater em um determinado foco.
- Habilidades sensoriais: capacidade para utilizar a sensação e a percepção na apreensão e compreensão do mundo. Abrange aspectos como:

- Percepção e memória visual: capacidade para apreender e registrar imagens e situações vivenciadas. Geradas por meio dos sentidos.
- Percepção e memória auditiva: capacidade para apreender e registrar mensagens ouvidas e faladas.
- Percepção de diferenças e semelhanças: capacidade para classificar e seriar situações, objetos, entre outros.
- Orientação temporal e espacial: localizar-se no tempo e no espaço. Habilidades Motoras: capacidade para utilizar o esquema motor: falar, andar, pular, dançar, subir, descer, brincar, etc
- Pensamento Lógico: capacidade para resolver situações- problema.
- Expressão Criativa: capacidade de construir, produzir, reproduzir e criar estratégias para resolver situações problema utilizando-se da inteligência emocional.
- Observações do professor e condutas a serem seguidas devem ser registradas.
- Conteúdos Pedagógicos: interpretar as representações ou hipóteses de leitura e de escrita que as crianças apresentam