

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**INCLUSÃO ESCOLAR: AS EXPERIÊNCIAS DO GRUPO DE**  
**DISCUSSÃO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE**  
**CAMPUS SOMBRIO**

**ANDRÉIA DA SILVA BEZ**

**2011**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**INCLUSÃO ESCOLAR: AS EXPERIÊNCIAS DO GRUPO DE  
DISCUSSÃO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS  
SOMBRIO**

**ANDRÉIA DA SILVA BEZ**

*Sob a orientação da Professora*  
**Dr<sup>a</sup>. Lucília Augusta Lino de Paula**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ  
Abril de 2011

371.9046

B574i

T

Bez, Andréia da Silva, 1980-

Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense Campus Sombrio / Andréia da Silva Bez - 2011.

74 f.: il.

Orientador: Lucília Augusta Lino de Paula.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 49-54.

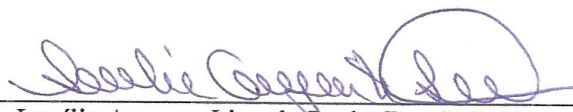
1. Inclusão escolar - Estudo de casos - Teses. 2. Educação especial - Estudo de casos - Teses. 3. Professores - Formação - Teses. 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense(Campus Sombrio) - Teses. I. Paula, Lucília Augusta Lino de, 1960-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ANDRÉIA DA SILVA BEZ**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 13/04/2011.



---

Lucília Augusta Lino de Paula, Dra. UFRRJ



---

Allan Rocha Damasceno, Dr. UFRRJ



---

Valdelúcia Alves da Costa, Dra. UFF

A todos aqueles que acreditam ser possível  
construir uma escola que compreenda e  
acolha as diferenças.

## AGRADECIMENTOS

São muitos aqueles que tenho que agradecer nesse momento....

**Ao IFC-Campus Sombrio:** à amiga Cynthia pelas constantes contribuições, aos educadores que me oportunizam dia-a-dia novas conquistas e aos amigos do CGAE pela compreensão e incentivo.

**Ao Programa TECNEP/MEC:** que primeiro me apresentou o desafio de buscar uma perspectiva de Educação que fosse Inclusiva, na pessoa do seu coordenador, Franclim Costa Nascimento.

**À turma 2/2009:** às amizades construídas, com carinho aos colegas de Sertão pela sempre calorosa acolhida. Em especial os meus queridos amigos, Ana Maria, Daniel, Joédio e Patrícia.

**Ao PPGEA:** pela oportunidade de viver diferentes experiências, conhecer outros contextos educacionais, possibilitar a troca e construção de conhecimentos, enfim, promover uma formação única. Em especial, culminando na finalização dessa etapa formativa, à professora e orientadora Lucília.

**À família:** ao meu esposo Daniel pela compreensão e assessoramento técnico, afetivo e emocional! E sempre, aos meus pais e irmãos pelo contínuo apoio.

Enfim, **a Deus:** que sempre alimentou a minha **fé** para acreditar e prosseguir com meus objetivos e propósitos.

A todos o meu muito obrigada!

Se o que queremos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças.

Maria Teresa Egler Mantoan

## RESUMO

BEZ, Andréia da Silva. **Inclusão escolar: as experiências do Grupo de Discussão do Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio**. 2011. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

Esta dissertação é um estudo de caso sobre o Grupo de Discussão do Instituto Federal Catarinense campus Sombrio, iniciado em 2008, no qual participam professores, gestores da área pedagógica, e equipe pedagógica. O Grupo foi instituído visando à atualização, troca de experiências pedagógicas e aprofundamento de estudos em torno da inclusão de alunos com necessidades específicas. O objetivo da pesquisa foi avaliar o papel desse grupo, enquanto instância formativa, no que tange à compreensão sobre a inclusão escolar e a sua influência na prática docente. Para tanto, identificou-se o perfil dos professores participantes; buscou-se a compreensão de inclusão manifesta pelos docentes; identificando-se as dificuldades encontradas por eles no processo de inclusão e, quais as alterações ocorridas nas práticas pedagógicas a partir das discussões. Os procedimentos metodológicos desse estudo dividiram-se em três fases: exploratória, coleta de dados, análise sistemática dos dados. A fase exploratória visou à caracterização do campo de pesquisa. A fase de coleta de dados ocorreu através das técnicas de observação sistemática (diário de campo) e questionário. Adotou-se o diário de campo a partir do segundo semestre de 2009, enquanto o questionário foi aplicado no início do segundo semestre de 2010. A fase de análise dos dados consistiu em uma organização dos dados coletados e sua interpretação, através da técnica de análise de conteúdo. Ao final da investigação pudemos concluir que a compreensão sobre a inclusão escolar passa por um entendimento da aprendizagem que remete a conceitos e pressupostos distintos; que as principais dificuldades encontradas enfocam as intervenções pedagógicas - práticas frente às necessidades específicas; que as discussões levaram a reflexões sobre as necessidades dos alunos e sobre a atuação docente frente as mesmas, principalmente na identificação e na realização de algumas adaptações em sala de aula, o que caracteriza mudanças. Ao final, considerou-se que o cotidiano escolar apresentado como foco das discussões do grupo, a partir de seus desafios, dificuldades e experiências, configura-se como uma possibilidade de espaço formativo dos educadores. Da mesma forma, em relação ao tempo de desenvolvimento do grupo surge como positiva a abertura e legitimação desse espaço para esse tipo de discussão, bem como na sua consolidação como política de inclusão do IFC - Campus Sombrio.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Necessidades Específicas. Formação Docente. Cotidiano Escolar.



## ABSTRACT

BEZ, Andréia da Silva. **School inclusion: the Discussions Group experiences of Instituto Federal Catarinense Campus Sombrio.** 2011. 74p. Dissertation (Master's Degree in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

This Master thesis is a case study on the discussion group of Campus Sombrio, that was started in 2008, involving teachers, educational managers in the field, and pedagogical team. The Group was established in order to upgrade, exchange of teaching experience and further studies about the inclusion of students with specific needs. The research objective was to evaluate the role of this group as training instance, regarding the understanding of inclusive education and its influence on teaching practice. To this end, we identified the profile of teachers; we sought to clear the understandings of inclusion by teachers, identifying the difficulties encountered by them in the inclusion process, and what changes in teaching practices from the discussions. The methodological procedures of this study were divided into three phases: exploratory, data collection and systematic analysis of the data. The exploratory phase aimed at the characterization of the search field. The phase of data collection occurred through the techniques of systematic observation (field diary) and questionnaire. The field diary was adopted from the second half of 2009, while the questionnaire was administered early in the second half of 2010. The phase of analysis of data consisted of an organization of collected data and its interpretation by the technique of content analysis. At the end of the investigation we could conclude that the understanding of inclusive education involves an understanding of learning which refers to different concepts and assumptions; that the main difficulties that focus on pedagogical interventions - face to special needs; that the discussions have led to reflections on the needs of students and on teaching performance against them, especially in identifying and carrying out some adjustments in the classroom, which characterizes changes. In the end, it was realized that the school routine presented as focus of the group discussions from their challenges, difficulties and experiences, appears as a possibility of a space of training to the educators. Likewise, the time of development of the group emerges as a positive opening and a legitimization space for such discussions, as well as its consolidation as a policy of inclusion of the IFC - Campus Sombrio.

**Key-words:** School Inclusion. Specific Needs. Teacher Education. School Routine.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Professores do grupo de discussão por áreas profissionais .....	27
<b>Gráfico 2:</b> Professores do grupo por titulação .....	28
<b>Gráfico 3:</b> Tempo de atuação como docente. ....	28
<b>Gráfico 4:</b> Tempo de atuação como docente no IFC. ....	29
<b>Gráfico 5:</b> Dificuldades encontradas em trabalhar com alunos ne. ....	31

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Relação das dificuldades encontradas .....	31
<b>Tabela 2:</b> Avaliação da capacidade de aprendizagem.....	33
<b>Tabela 3:</b> Conceitos e pré-conceitos em relação à inclusão escolar .....	36
<b>Tabela 4:</b> Temáticas desenvolvidas em 2009 e 2010.....	38
<b>Tabela 5:</b> Mudanças a partir das discussões realizadas .....	42
<b>Tabela 6:</b> Alterações na prática em sala de aula.....	43
<b>Tabela 7:</b> Processo de inclusão no IFC - campus sombrio.....	44

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CBE	Conferência Brasileira de Educação
CGAE	Coordenação Geral de Assistência ao Educando
CGE	Coordenação Geral de Ensino
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAFS	Escola Agrotécnica Federal de Sombrio
IFC	Instituto Federal Catarinense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDBEN	Legislação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NE	Necessidades Específicas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SOE	Setor de Orientação Educacional
TECNEP	Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania

## SUMÁRIO

1 UMA INTRODUÇÃO: AS EXPERIÊNCIAS INICIAIS E O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO.....	1
1.1 O Grupo de Discussão como Objeto de Estudo.....	2
1.2 A Inclusão como Perspectiva.....	4
2 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES, ATUALIDADE E DOCÊNCIA .....	7
2.1 Concepções Adotadas.....	7
2.1.1 Necessidades específicas .....	7
2.1.2 Ensino-aprendizagem .....	10
2.1.3 Formação Docente.....	12
2.2 Os caminhos percorridos pela educação inclusiva.....	14
2.2.1 Educação Especial e seu papel.....	14
2.2.2 A inclusão escolar e a sua proposta pedagógica .....	17
2.3 A educação inclusiva na atualidade: seus desafios pedagógicos .....	19
2.4 O professor no contexto da inclusão escolar .....	22
3 CONTEXTO ESCOLAR : REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO GRUPO DE DISCUSSÃO DO IFC CAMPUS SOMBRIO .....	25
3.1 O estudo de Caso como Caminho Metodológico.....	25
3.1.1 Fase exploratória .....	25
3.1.2 Fase de Coleta de Dados.....	25
3.1.3 Fase de análise e interpretação dos dados.....	26
3.2 O Grupo de Discussão: perfil do professor participante.....	26
3.3 O conceito de inclusão a partir das experiências do grupo.....	30
3.3.1 Dificuldades encontradas.....	30
3.3.2 Avaliação da Aprendizagem: concepções e pressupostos.....	33
3.4 Contribuições das discussões .....	37
3.4.1 Discussões, relações e reflexões realizadas .....	38
3.4.2 Possibilidades construídas, práticas alteradas: O que mudou? .....	41
4 CONSIDERAÇÕES.....	47

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
6 APÊNDICES .....	55
APÊNDICE A.....	56
APÊNDICE B.....	57
APÊNDICE C.....	60

## **1 UMA INTRODUÇÃO: AS EXPERIÊNCIAS INICIAIS E O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO**

Uma trajetória de investigação é permeada por uma trajetória pessoal, que pode se refletir no percurso metodológico escolhido. Desse modo, inicio a apresentação desse estudo abordando alguns aspectos de minha vivência acadêmica e profissional que certamente influenciaram a determinação e a construção desse percurso de investigação.

A escolha pelo curso de psicologia foi feita no ano de 1997, quando estava concluindo o ensino médio. Algumas inquietações e questionamentos motivaram a opção pelo curso: por que as pessoas se comportavam de maneiras tão distintas? Como poderiam se entender e se respeitar tendo tantas diferenças de valores, comportamentos e humor? Como o psicólogo poderia contribuir na resolução dos conflitos originados por esses fatores?

Em 1998, iniciei a graduação em Psicologia. O curso era generalista e em regime integral, possibilitando o contato com vários caminhos de atuação profissional, proporcionados pelas atividades extracurriculares e projetos da Universidade. Uma dessas experiências foi no contexto da saúde mental, através do projeto social “Amigos da Saúde Mental”. Nessa ocasião, pude ter conhecimento de várias realidades, como a falta de informações, orientações, capacitação para lidar com o tratamento em saúde mental, além do contato com condutas e práticas que se mostravam promissoras no desenvolvimento da saúde mental no contexto daquele território.

A participação nesse projeto como monitora de curso e como voluntária nas oficinas terapêuticas desenvolvidas possibilitou-me desenvolver um senso crítico referente à atuação do psicólogo frente à exclusão, ao preconceito e aos grupos segregados da sociedade, neste caso, em especial, às pessoas acometidas por uma doença mental, bem como seus familiares.

Além de identificar e compreender sentimentos e pensamentos em relação ao indivíduo considerado “diferente”, refletindo sobre os conceitos de “normal” e “patológico” e sobre o papel das rotulações nesse contexto, pude desconstruir mitos pessoais existentes acerca dos preconceitos estabelecidos.

Concluí a graduação em agosto de 2003 e em fevereiro de 2004 prestei concurso para a extinta Escola Agrotécnica Federal de Sombrio - EAFS, atual Instituto Federal Catarinense - IFC campus Sombrio. Em maio deste mesmo ano, recém-formada, com pouquíssima experiência na área escolar/educacional, assumi o cargo de psicóloga junto ao Setor de Orientação Educacional - SOE, na Coordenação Geral de Assistência ao Educando – CGAE.

Quando ingressei nesta escola estava realizando um curso de formação em Psicoterapias Cognitivas. O viés do curso, embora mais clínico, passava por assuntos que me davam sustentação nesse início de atuação profissional na área escolar, tais como: processos cognitivos básicos, neurociências, desenvolvimento da adolescência, habilidades sociais, entre outros.

No final de 2004, participei de uma capacitação básica voltada para o atendimento de pessoas com necessidades especiais, ofertada pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) e da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Este curso culminou na criação e implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE<sup>1</sup> da então EAFS, bem

---

<sup>1</sup> Este trabalho utiliza o termo Necessidades Específicas - NE, em concordância com o Programa TECNEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (MEC, 2010) e com o trabalho de Bez (2010), sendo conceituada no segundo capítulo.

como na definição de um coordenador para este núcleo, para o qual fui designada desde aquela data até o presente momento.

Dando continuidade a essa proposta, em 2005, o Ministério da Educação realizou o Seminário Nacional “Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – Programa TECNEP”. Nesta oportunidade, anunciou a realização de projeto piloto de Especialização à distância em torno dessa temática, para os profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Buscando aprofundar meus conhecimentos em torno da atuação do psicólogo na escola, no final de 2006, iniciei uma pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia: Processos Escolares de Ensino-Aprendizagem.

Em novembro de 2007, iniciei também a Especialização à distância “Educação Profissional Tecnológica Inclusiva”, cuja conclusão resultou em uma proposta de intervenção no contexto da instituição e na região de abrangência.

A articulação dos conhecimentos construídos no desenvolvimento dessas especializações com as experiências vivenciadas permitiu-me atuar na instituição e no NAPNE de forma mais fundamentada e segura. Uma das possibilidades de atuação foi a organização do Projeto intitulado “EDUCAR NA DIVERSIDADE: *quebrando barreiras e construindo valores*”. Esse projeto congrega um conjunto de ações desenvolvidas na instituição e fora dela, contemplando as comunidades de sua área de abrangência. Uma das ações estruturadas para o atendimento da demanda de alunos com Necessidades Específicas (NE) foi a formação de um grupo de discussão com os docentes da instituição.

## 1.1 O Grupo de Discussão como Objeto de Estudo

A minha trajetória profissional acompanhou a minha trajetória formativa e também caracterizou cada foco de atuação no contexto escolar. Em um primeiro momento, defino minha atuação voltada mais para os problemas de aprendizagem do aluno, tendo muitas vezes um olhar clínico e individualizado. Nessa forma de atuar, entendia o processo de ensino-aprendizagem responsabilizando e envolvendo apenas uma parte do processo, o aluno, o que acabava por limitar os resultados e as possibilidades de mudança.

De acordo com Martínez (2007), os psicólogos escolares que atuam na escola compartilham das representações predominantes no contexto escolar e isso se expressa nas suas ações das maneiras mais diversas, muitas vezes não contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.

Com essa maneira de compreender o processo responsabilizando apenas o aluno, os encaminhamentos junto aos professores não pareciam efetivos e percebi que não apreendia a realidade vivenciada. Era preciso, de fato, investigar esse processo e todos os seus envolvidos.

Essa necessidade reforçou-se depois do surgimento de alguns casos de alunos com encaminhamentos de atendimentos diferenciados. Esses casos demandavam conhecimentos e discussões aprofundados sobre como compreender e auxiliar o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos: com provas diferenciadas, com atendimento individualizado em sala de sala, com oferta de atividades extras e acompanhamento no horário livre.

Desse modo, comecei a envolver mais atores no meu foco de atuação: o aluno, o professor, a instituição e a família, agora com o olhar da psicologia escolar. Com isso, as possibilidades de resultados em termos de educação começaram a se ampliar.

Maluf (2007) pontua que o avanço da psicologia escolar se caracteriza principalmente pela ênfase nos contextos nos quais os indivíduos estão inseridos e não mais apenas no indivíduo. Com isso, a atuação é em equipes pedagógicas e multidisciplinares, visando enfrentar a complexidade dos processos escolares.



Em um dos conselhos de classe de 2008, quando o desempenho escolar de cada aluno era analisado, os professores apontaram a necessidade de saberem mais sobre determinadas especificidades dos alunos e suas repercussões em sala de aula, bem como de receberem orientações sobre como proceder. Além desses aspectos, muitos mencionaram que não haviam cursado disciplinas relativas à educação, ou as mesmas foram desenvolvidas com carga horária pequena e/ou não aprofundada. Diante disso, se sentiam despreparados pedagógica e didaticamente para trabalhar, em especial nesse momento, com esses alunos.

Neste aspecto, Prieto (2005, p.104) diz que:

Quanto à formação inicial, constata-se que poucos professores vinculados às redes públicas de ensino têm formação ou mesmo informação sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Eles ingressam nos sistemas de ensino, por meio de concurso público, na maior parte dos casos sem ter o mínimo contato com essa temática.

Nesse momento, minha compreensão do processo de ensino-aprendizagem se encontrava respaldada na proposta da educação inclusiva, onde confirmei a importância e percebi a necessidade de articular todos os envolvidos no cenário escolar. Na inclusão, a escola se coloca em uma atitude dinâmica, de movimento em direção às várias possibilidades de aprendizado, buscando diferentes metodologias e aproveitando-se das potencialidades individuais para promover o desenvolvimento do indivíduo. É, antes de tudo, uma escola que aceita e valoriza a diferença.

Na perspectiva de Martínez (2007), para o psicólogo que trabalha no sistema educacional, a inclusão escolar coloca a necessidade de mudanças nas representações e concepções de sua atuação, seja no plano teórico ou no prático.

Desse modo, a necessidade apresentada pelos professores foi, então, entendida como uma oportunidade de estruturar um espaço para problematizar essas questões, com a organização de momentos para discussões que viessem a atender inicialmente as particularidades daqueles alunos.

Para Martínez (2008), quando o psicólogo escolar entende o compromisso social da sua atuação, maiores são os desafios que encontrará em sua condição de sujeito. No entanto, além desses desafios, surge também a possibilidade de contribuir para uma escola que seja capaz de dar respostas às necessidades diferenciadas de seus alunos.

Diante da demanda da instituição, apontada pelos professores, e da necessidade de atender de alguma forma às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, organizou-se uma proposta que contemplou essa problematização. Em setembro de 2008, a proposta do Grupo de Discussão foi apresentada aos professores para sistematização em conjunto. A justificativa da proposta indicava que vários motivos poderiam levar à exclusão escolar, dentre estes a falta de informações sobre como compreender e trabalhar com alunos que têm ou estejam, no momento, com alguma dificuldade, originadas por déficits cognitivos, aspectos orgânicos, transtornos psicológicos (Transtorno de Humor, Transtorno de ansiedade), ou ainda, de ordem social. Então, propôs-se o desenvolvimento do grupo com o seguinte foco: *“A relação entre o aluno com uma necessidade específica (temporária ou permanente) e a construção do conhecimento.”*

Carvalho (2009a, p.43) defende que devem ser envolvidos no processo de inclusão educacional aqueles que:

(a) não têm acesso e ingresso às escolas; (b) lá estão, mas acabam compondo nossas insustentáveis estatísticas de fracasso escolar; (c) sofrem processos discriminatórios por sua etnia, gênero, crença religiosa, condição socioeconômica, além de outras causas e (d) apresentam diversidade biológica significativa que os coloca em desvantagem.

Com esse enfoque o Grupo de Discussão foi concebido e, na discussão da proposta, enfatizou-se que o desenvolvimento dessa atividade consistiria na possibilidade de se rever a maneira de compreender e atuar frente a alunos que apresentassem alguma necessidade, tanto aquelas relacionadas a aspectos físicos e cognitivos, quanto aquelas relativas aos aspectos afetivos e sociais. Desse modo, o grupo de discussão iniciou com a intenção de ser um espaço para troca de experiências, atualização técnica e científica como mais um subsídio para atuar nesse contexto. Entendendo o objetivo, decidiu-se que esse momento de discussão aconteceria em um espaço previsto nas reuniões pedagógicas, tendo como justificativa que o momento era de formação pedagógica.

Em 2009 iniciaram-se as discussões, tratando de temáticas que o próprio grupo elegeu como prioritárias, em função das dificuldades que os docentes estavam encontrando em sala de aula. O envolvimento como mediadora nesse processo do grupo provocava internamente alguns questionamentos sobre a sua contribuição, especialmente sobre o que de fato a experiência proporcionava: apenas informações, ou levava à reflexão ou ainda, provocava mudanças?

Então surgiu a oportunidade de ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola – PPGEA na UFRRJ, na linha de pesquisa Educação e Gestão no Ensino Agrícola e a possibilidade de procurar respostas a estas indagações dentro de uma perspectiva científica, aliando a pesquisa às experiências, sem dissociá-las.

## **1.2 A Inclusão como Perspectiva**

O movimento pela inclusão escolar é um assunto debatido em vários países e, nos últimos quinze anos, esta discussão cresceu consideravelmente no Brasil. Como consequência, originou a elaboração de políticas públicas educacionais, visando dar garantias e condições de inserção, permanência e êxito na trajetória educacional de todos os alunos.

Parolin (2009, p.290), refere-se a este cenário desafiante da educação, afirmando que “a inclusão é um tema controverso e complexo, pois nos remete ao direito à educação e ao exercício da cidadania, à justiça social e, ao mesmo tempo, à formação de professores, à políticas públicas, à filosofia das escolas, quer sejam públicas ou particulares.”

Apesar das quase duas décadas de movimento pela inclusão de alunos com NE nas escolas regulares, esses alunos ainda se deparam, na maioria das vezes, com escolas e sistemas de ensino despreparados para atender à diversidade de aprendizagem dos alunos.

Pacheco (2009, p.26), tece considerações sobre a diversidade, ao afirmar que

A “diferença” é normal, não é deficiente. A sociedade é formada por identidades plurais, particulares, especificidades. Anormal é pautar o trabalho escolar pela igualdade. Deficientes são as práticas escolares que assentam no pressuposto de que somos todos iguais, que homogeneizam o que é diverso, mascarando ou negando as diferenças. (grifo do autor).

Portanto, os desafios a serem enfrentados na concretização da inclusão estão presentes nos diferentes contextos, desde a esfera governamental até a pessoal. É importante que ocorram iniciativas que favoreçam a compreensão desses desafios, e que possam incitar uma mudança no contexto escolar. Neste sentido, Dionne (2007) diz que a mudança é mais efetiva quando os sujeitos estão fortemente implicados no processo e quando sua participação é mais ativa.

A educação inclusiva constitui-se em um cenário relativamente novo, cuja discussão não esteve presente nos processos formativos de docentes até as últimas décadas. Portanto,

representa o “novo” e para se situar neste novo cenário exige uma mudança de paradigma, atitude e prática.

A questão principal que circunda a inclusão está em como desenvolver no cotidiano escolar uma postura com práticas e políticas inclusivas. Um dos aspectos de maior relevância nesta dimensão é a prática docente frente às necessidades específicas, o que requer mudança de paradigma, visando o atendimento dessas novas diretrizes da educação.

Para Veigas (2003), a instituição escolar deve desenvolver, a partir da legislação vigente, propostas e níveis de acessibilidade capazes de viabilizar essa prática na perspectiva da educação inclusiva, envolvendo o currículo, a gestão e as metodologias de ensino.

Nesse sentido, o papel do docente é decisivo na organização de uma escola que atenda à diversidade e favoreça a aprendizagem de seus alunos. Para tanto, faz-se necessário desenvolver ações específicas em torno da formação do docente, bem como avaliar a efetividade na atuação pedagógica.

Se, de fato, pretende-se implementar a proposta da educação inclusiva nas escolas brasileiras, a capacitação do educador, tanto na formação inicial quanto na continuada, terá que ser priorizada. Para Denari (2006), a capacitação do professor deveria prever inicialmente uma sensibilização e conscientização para atuar com a diversidade, com aperfeiçoamentos voltados para as necessidades específicas, incluindo esses aspectos na sua formação inicial, seja no magistério ou na graduação (pedagogia e demais licenciaturas), para assim, implantar efetivamente as políticas educacionais inclusivas.

Para que a escola seja realmente inclusiva é imprescindível a promoção de condições não somente de acesso, mas de permanência e, sobretudo, de êxito de todos os alunos, inclusive os que apresentam especificidades em seu processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Glat (2007, p.9),

Embora, garantida pela legislação, a inserção de alunos com necessidades especiais no ensino regular venha acontecendo cada vez mais intensamente, os questionamentos, as incertezas e as frustrações também se avolumam, sobretudo entre os professores, que não desenvolveram em sua formação inicial competências para lidar com a diversidade do alunado hoje presente em nossas escolas.

A realidade encontrada no IFC - Campus Sombrio não difere desse contexto. O Campus pode ser considerado relativamente novo. A instituição foi inaugurada em 1993, como Escola Agrotécnica Federal de Sombrio, pertencente à rede federal de ensino profissionalizante. Em 2008, com a expansão da oferta de ensino e a criação dos Institutos Federais<sup>2</sup>, passou a integrar o Instituto Federal Catarinense, formado pelas Escolas Agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul, Sombrio e Videira e pelos colégios técnicos de Araquari e Camboriú (PDI/IFC, 2009).

O Campus de Sombrio tem sua unidade central localizada no município de Santa Rosa do Sul e sua unidade descentralizada, no município de Sombrio. No ano de 2010 ofereceu cursos de nível técnico na modalidade integrado e subsequente, nas áreas de agropecuária, informática e turismo e, em nível superior, engenharia agrônoma, tecnólogo em redes de computadores e licenciatura em matemática.

<sup>2</sup>

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET ou IF) foram criados pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos. Os IFs agregaram instituições federais ligadas à educação profissional existentes nos estados da federação, como CEFETs, escolas agrotécnicas, colégios técnicos, etc, e mediante processo de expansão, foram criados novos campi.

Essa expansão implicou também em um aumento de demandas a serem atendidas. Com um número de professores em crescimento, se fez necessário organizar estratégias que dessem conta dessa nova realidade e que fossem capazes, ao mesmo tempo, de verificar se as mesmas contribuem para o desenvolvimento de novas possibilidades. A implantação destas estratégias se deu por meio de algumas ações específicas: reuniões mais setorizadas, que atendessem a grupos de professores de um mesmo curso ou que desenvolvessem teorias e práticas semelhantes; ampliação do quadro de profissionais no núcleo pedagógico da instituição; incentivo às atividades do NAPNE.

Além destas estratégias citadas, a organização do grupo de discussão, ainda em 2008, constituiu-se em outra iniciativa neste sentido. Assim, na chegada dos novos professores, a instituição o apresenta como uma possibilidade de discussão e desenvolvimento de soluções. Neste sentido, estudos realizados por Penin (2009) sobre o cotidiano escolar indicam a importância de enfatizar e enraizar a formação docente no local de trabalho, ou seja, na escola.

Conhecendo o contexto da instituição e estabelecida a problemática, foi possível traçar os objetivos da investigação.

Assim, a presente pesquisa objetivou:

- avaliar o papel do grupo de discussão, enquanto instância formativa, no que tange à compreensão sobre a inclusão escolar e sua influência na prática docente.

Para tanto,

- identificou-se o perfil dos professores participantes;
- buscou-se a compreensão de inclusão manifesta pelos docentes;
- identificou-se as dificuldades no processo de inclusão, assim como as alterações ocorridas nas práticas pedagógicas a partir das discussões.

Para fins de compreensão do caminho traçado, este estudo encontra-se organizado em três capítulos e considerações finais.

O primeiro capítulo apresentou o caminho percorrido até o objeto de pesquisa, com enfoque no percurso profissional da pesquisadora, articulado a pressupostos teóricos e às perspectivas desse estudo.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico adotado, que pretende dar uma visão geral da temática educação inclusiva e os aspectos que a envolvem: concepções teóricas, educação especial e a formação docente.

O terceiro capítulo trata da metodologia utilizada, que inicia com uma caracterização do estudo de caso e segue com a descrição das fases exploratória, de coleta de dados e análise dos dados. Esse capítulo aborda principalmente a análise e discussão dos dados e encontra-se organizado da seguinte forma: o perfil do professor e a caracterização do grupo; a compreensão do professor acerca do processo de inclusão escolar a partir das suas experiências; as contribuições do grupo para a formação docente no que tange à prática em sala de aula; o grupo e as discussões realizadas.

Ao final, seguem as considerações tecidas em relação a esse estudo.

## **2 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES, ATUALIDADE E DOCÊNCIA**

Realizar uma investigação em nível de mestrado, principalmente em se tratando do campo da educação, requer a apropriação de uma fundamentação teórica para estabelecer o diálogo teoria-empíria e a leitura de uma série de obras sobre o tema desta investigação: a educação inclusiva.

Assim, o presente capítulo apresenta parte do referencial teórico utilizado na elaboração da pesquisa, bem como a revisão da literatura realizada. O capítulo encontra-se organizado em quatro momentos. O primeiro apresenta as concepções adotadas; o segundo aborda o caminho percorrido pela educação inclusiva; na sequência, a educação inclusiva na atualidade; e finaliza, com a discussão do que significa ser professor no contexto da educação inclusiva.

### **2.1 Concepções Adotadas**

A apresentação das concepções faz-se necessária para a compreensão dos pressupostos teóricos adotados nesse estudo. Desse modo, elencaram-se os seguintes aspectos para construir subsídios teóricos dentro de uma perspectiva inclusiva: necessidades específicas, ensino-aprendizagem e formação docente.

#### **2.1.1 Necessidades específicas**

São várias as terminologias construídas ao longo do tempo para designar ou se referir a pessoa que necessite de algum recurso ou atendimento especial. No passado, predominavam termos oriundos da abordagem médica, com elevada carga semântica negativa. Posteriormente, no Brasil, o termo ‘excepcional’, foi uma tentativa de diminuir a carga de preconceito que impregnava a terminologia, que enfatizava o retardo e a deficiência, e não a pessoa em sua totalidade. A partir daí, nas duas últimas décadas, novos termos foram cunhados: portador de deficiência, portador de necessidade educativa/educacional especial, pessoa com necessidade educativa/educacional especial, e mais recentemente pessoa com necessidade especial, ou necessidade específica.

A utilização de cada um desses termos está relacionada ao momento sócio-político, bem como a questões culturais presentes. As tentativas de discussão dessa temática, sob uma ótica da não segregação, não conseguiram eliminar um conjunto de problemas, dentre eles a imprecisão conceitual dos termos adotados. Isso se deve ao seu relativismo contextual e à dificuldade em superar a perspectiva médico-psicológica. (ANACHE, 2007).

De acordo com Beyer (2009a, p.247), “a predominância do modelo médico veio, assim, acirrar a determinação clínica da deficiência, resultando na tendência a se enfatizar os aspectos funcionais deficitários das pessoas com deficiência, pela comparação entre estados saudáveis e patológicos individuais.” Esse modelo médico exerceu influências no contexto escolar, fazendo com que, muitas vezes, as diferenças fossem entendidas como limitadoras do aprendizado e da permanência na escola.

Anache (2007) discute que os padrões de normalidade/anormalidade são tomados a partir da qualidade que se expressa no grupo de referência do qual se faz parte e os mesmos são determinados com embasamento na situação sociopolítica e cultural de determinado povo. A psicologia, na opinião de Anache (2007) também deu a sua contribuição estabelecendo critérios de normalidade.

Bock (2005, p.9) pontua o papel da psicologia neste contexto:

A psicologia, durante anos, no Brasil, colaborou para a construção de uma escola que obedeceu a uma lógica da exclusão. As teorias de desenvolvimento e de aprendizagem, as concepções naturalizantes de infância e a visão estreita da escola como fortaleza e proteção da infância, permitiram que se fortalecessem as concepções que, com a melhor das intenções, levaram a escola a exigir que os alunos se adaptassem aos seus critérios e ficasse cega e impermeável à realidade social brasileira.

Na visão de homem da psicologia ocidental, a deficiência era considerada como desvio dos padrões de normalidade e quando o desenvolvimento de pessoas com deficiência ocorria, era tomado como uma exceção. Nesse sentido, a deficiência também foi entendida como homogeneizadora e o enfoque era a deficiência e não mais o sujeito. ( MARTÍNEZ, 2007).

Neste mesmo sentido, Carvalho (2009a, p.43) diz:

Sob o enfoque cultural, carregamos no imaginário a percepção de que alunos que apresentam dificuldades, quaisquer que sejam, são alunos-problemas, portadores de deficiências estruturais ou funcionais. Quando suas características se distanciam muito dos padrões estabelecidos como normais, pensa-se em anormalidade e em patologia, porque ainda prevalece entre nós o modelo médico de conceituação das deficiências e incapacidades. São percebidos como os únicos e solitários responsáveis por suas dificuldades e costumam ser logo rotulados de “doentes”, retardados, disléxicos, hiperativos, desatentos, preguiçosos, imaturos...(Grifo do autor).

Por muito tempo compreendeu-se que as pessoas com deficiência ou com alguma necessidade especial constituíam-se em pessoas incompletas e limitadas. Essa compreensão se deve, em parte, às iniciativas pioneiras de instituições especializadas no atendimento terapêutico e educativo dessas pessoas, com intuito de aproximá-las a um padrão de normalidade estabelecido. (BEYER, 2006).

Segundo Martinez (2007) a deficiência é parte constituinte do sujeito e se subjetiva de forma diferenciada em função dos contextos sociais e das relações nos quais é vivenciada. As condições de etnia, gênero e classe social também são exemplos de subjetivações que ocorrem de forma diferenciada. Essa subjetividade também se expressa no processo de aprendizagem, que deve tomá-la como parâmetro para a sua compreensão. Caso contrário, corre-se o risco de ficar amarrado a concepções universalizantes e homogeneizadoras do processo de aprender.

No início da década de 90, o termo adotado para nomear o sujeito da educação especial era “excepcional”, o qual foi ampliado também às pessoas com características diferenciadas. Kirk e Gallagher apud Anache (2007) conceituaram este termo como sendo representativo de um indivíduo que difere dos padrões de normalidade, caracterizados em: desvios mentais (intelectualmente superiores ou mentalmente retardados); deficiências sensoriais; desordens de comunicação; desordens do comportamento; deficiências múltiplas.

Anache (2007) pontua que o termo excepcional, ao tentar garantir as oportunidades educacionais aos sujeitos assim caracterizados, estabeleceu como condição necessária um conjunto de normas, que visavam à adaptação social do mesmo. Isso acabou por reforçar os déficits do sujeito.

O informe (ou relatório) de Warnock tentou redimensionar esse conceito e outras categorias construídas, tais como desajustamento social e educacional. Defendia o termo necessidades educacionais especiais, no intuito de atender toda a pessoa que necessitasse de recursos educacionais diferenciados. Desloca o foco do aluno para a resposta educativa da escola. (ANACHE, 2007; CARVALHO, 2009b).

O Plano Nacional de Educação de 2000 adota o termo necessidades especiais, relacionando-o com as necessidades visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. (MEC, 2000).

Prieto (2005, p.102) aponta que

quando na década de 90, a expressão “necessidades educacionais especiais” passa a ser empregada, ela sugere a ampliação da população que requer atendimento educacional especializado para além das deficiências, e não para apenas o que se encontraram nessa condição, já que, por exemplo, a superdotação não pode ser assim caracterizada, tampouco os quadros de transtornos de desenvolvimento, tipo esquizofrenia, autismo e outros. (grifo do autor).

A resolução do CNE/CEB de 2001 caracteriza estudantes com necessidades educacionais especiais como aqueles que necessitam de programas e recursos individualizados, com intuito de promover o ensino-aprendizagem. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

A compreensão sobre a pessoa com deficiência ou com problemas de aprendizagem, ainda são tomados como responsabilidade exclusiva de seu portador, cabendo ao mesmo se adequar ao meio (ANACHE, 2007). Para Mitjás Martínez (2007), o conceito necessidades educacionais especiais, apesar das tentativas de superar o peso do rótulo, é concebido como condição do aluno e não do sistema educacional. Na visão da autora, apresenta também uma estreita relação com a visão classificatória e homogeneizadora.

De acordo com Carvalho (2008), é preciso prestar atenção ao se empregar os termos, tendo em vista que os mesmos possuem significados conotativos e denotativos. Neste sentido Amaral (1995) aponta que os usos de terminologias podem ser tomados como retratos de como se interpreta a deficiência, em função de parâmetros ideológicos presentes.

Muitas vezes, os termos “deficiente” e “pessoa com necessidade especial” são utilizados como sinônimos. Segundo Pacheco (2010), a pessoa com uma deficiência tem uma NE, mas nem toda pessoa com uma NE apresenta uma deficiência.

Glat e Blanco (2007) fazem a seguinte distinção: deficiência caracteriza-se por condições orgânicas, que podem levar o indivíduo a ter uma necessidade educacional especial. Por sua vez, uma necessidade educacional especial se relaciona à interação do aluno com a proposta educativa.

Essa concepção sobre as NEs repercute não somente na compreensão da proposta da inclusão escolar, mas também nas propostas político-pedagógicas construídas no interior da escola.

Vygotsky apud Martínez (2007, p.102) apresenta concepções que contribuem para compreensão do processo de inclusão. Ele focaliza o sujeito e não a deficiência, afirmando: “[...] tem que se educar não apenas uma criança cega, mas, acima de tudo, uma criança”.

Este estudo adota o termo pessoa com *Necessidade Específica* - NE, entendendo que a mesma pode ser permanente ou temporária, e estar relacionada a diferentes aspectos, tais como: cognitivos (por exemplo, deficiência intelectual, altas habilidades, dislexia, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, dificuldades de aprendizagem...); físicos (por exemplo, cegueira, surdez, fratura temporária, obesidade, epilepsia...); emocionais/psicológicos (por exemplo, transtorno de ansiedade, depressão, anorexia); sociais (por exemplo, crença religiosa, diversidade sexual, diversidade cultural, drogas, situação familiar, violência, situação econômica).

Esta escolha se deve à compreensão de que qualquer pessoa apresenta, em algum momento da sua vida, alguma necessidade que lhe é própria e única. Entende-se que cada pessoa com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionadas ou não a uma

deficiência, apresenta uma NE, que atende unicamente ao seu caso, e não uma necessidade especial (BEZ, 2010).

### 2.1.2 Ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem constitui-se em algo complexo, assim como a sua definição conceitual. A sua compreensão segue o mesmo sentido e está diretamente relacionada às concepções de como se aprende e, conseqüentemente, como se organizará o processo de ensino. Desse modo, os conceitos dados são os mais diversos, pois “a literatura que versa sobre a aprendizagem é vasta e divergente, a depender da área e do aporte teórico, uma vez que exige a interação de vários fatores, com o biológico, o ambiental e o psicológico.” (ANACHE & MARTÍNEZ, 2009, p.48).

Na escola seletiva, baseada na lógica da exclusão, as competências e habilidades eram pré-requisitos para a entrada do aluno na escola, pois o processo ensino-aprendizagem dependeria da existência das mesmas para acontecer. Eram, portanto, condições necessárias como ponto de partida, para que o aluno tivesse a aquisição dos conteúdos disciplinares. Na escola para todos, baseadas na lógica da inclusão e que se utiliza de uma pedagogia diferenciada, os conteúdos disciplinares são meios no processo de construção do conhecimento, o que implica ter como um de seus objetivos o desenvolvimento de habilidades e competências. (MACEDO, 2005).

Neste mesmo sentido, Carvalho (2009a) pontua que os docentes, ao assumirem a inclusão como princípio, ajustam as suas práticas pedagógicas frente às diferenças, centrando-se na aprendizagem ao invés do ensino. Desse modo, “[...]o ensino como conjunto de procedimentos pedagógicos adotados pelo professor estará exclusivamente a serviço da aprendizagem.” (CARVALHO, 2009a, p.44)

Para Oliveira (2009), na proposta da educação inclusiva, a aprendizagem se dá por meio da interação com o ambiente diverso, complexo, e o seu foco são as potencialidades dos sujeitos. Portanto, a diferença deve ser problematizada no ambiente educacional.

Segundo Amaro (2006), as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon representam uma concepção de conhecimento que pode ser considerada dialética e têm em comum as interações com o meio, constituindo-se em condição básica nos processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem.

Menezes e Araújo (2004, p.17) destacam a afetividade nesse processo:

A aprendizagem escolar é resultado de um complexo processo de intercâmbios funcionais estabelecidos entre tais elementos, onde cabe ao aluno aprender o conteúdo (saber) que é objeto desta aprendizagem e, do professor, espera-se que auxilie o aluno a construir significados e a atribuir sentido ao que se aprende. Considerando tais arestas e interfaces, o pólo da *afetividade* permeia todas essas relações e, como é enfatizado atualmente nas reflexões psicopedagógicas, torna-se o aspecto mobilizador que alimenta e energiza a motivação para o conhecimento. (Grifo do autor).

Hazin e Meira (2004) chamam a atenção para as contribuições de Vygotsky acerca do processo de aprendizagem e a importância atribuída à cultura e à história. Nessa perspectiva, “o espaço institucional da escola produz práticas específicas que impulsionam o desenvolvimento e promovem o adensamento das funções psicológicas.” (HAZIN & MEIRA, 2004, p.46).

Na teoria de Vygotsky, o desenvolvimento envolve-se por múltiplas dimensões temporais. Uma, natural, responsável pelos processos psicológicos inferiores; outra, cultural, responsável pelos processos psicológicos superiores. Essas duas dimensões se



desenvolvem juntas, em interação constante, sem se sobrepor. “Com isso, Vygotsky atribui ao ser humano uma dimensão que agrega corpo e mente, ser biológico e social, membro de espécie e participante ativo de um processo sócio histórico.” (HAZIN & MEIRA, 2004, p.49).

Neste sentido, Laplane e Batista (2009, p. 175) estabelecem a seguinte relação entre o desenvolvimento e a deficiência:

As relações entre desenvolvimento e deficiência são complexas e os caminhos do desenvolvimento de cada criança vão se definindo com o concurso de uma multiplicidade de fatores que incluem os de natureza orgânica e social. O corpo é, sem dúvida, o suporte material do desenvolvimento, mas seu funcionamento está imbricado à cognição e às relações sociais e afetivas, de maneira tal que muitas vezes é impossível distinguir o papel de cada um no processo de desenvolvimento.

A compreensão do processo da aprendizagem escolar implica entender outro conceito de grande complexidade, que também se constitui de forma singular: a subjetividade. Rey (2008) a define como um processo de sentido e significação que ocorre de maneiras e formas diferentes. Nessa perspectiva teórica, considera-se a aprendizagem como um processo a partir das configurações subjetivas constituídas historicamente e dos sentidos gerados na relação pedagógica. Essa, por sua vez, caracteriza-se por sua singularidade e pela mediação dos sujeitos envolvidos.

Segundo Costa-Renders (2007), quando se trilha caminhos pedagógicos diferenciados, pode-se então promover a construção do conhecimento acessível a todos, sendo que o desafio de aprender com as diferenças possibilita a construção de um princípio educacional flexível à inovação.

Farias e Maia (2007) compartilham do mesmo princípio, e defendem que as escolas devem desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas que possibilitem a oportunidade e aprendizagem de todos.

Compreender o processo de aprender como algo singular implica em uma representação do processo de ensinar como um algo não mais homogêneo, mas diversificado em seus objetivos, estratégias e recursos, em função da singularidade dos discentes. Afinal, ninguém é igual à outra pessoa, pois “cada ser humano é único e irreptível. Quando “cada um for cada qual” e os professores deixarem de ensinar a todos como se fossem um só, quase todas as causas do insucesso estarão erradicadas.” (PACHECO, 2009, p.27, grifos do autor).

De acordo com Amaro (2006), a heterogeneidade em uma sala de aula favorece o desenvolvimento e a aprendizagem. Diferentes alunos, com diferentes experiências de vida, constituem relações de interdependência que promovem a construção do conhecimento.

Dentre as diferentes dificuldades encontradas no processo de inclusão, Martínez (2007) destaca o fato de, muitas vezes, o processo ensino-aprendizagem ser dirigido a um grupo de alunos aos quais já se tem que atingir objetivos pre-determinados. O problema, nesse roteiro, consiste naqueles que não correspondem, isto é, as exceções.

De acordo com estudos de Mantoan (2006b), as expectativas em relação à pessoa com NE interferem no seu desenvolvimento, no seu nível de exigência e persistência. A autora aponta a interação no contexto social como fator primordial para a construção do conhecimento.

Neste sentido, a partir dos aspectos apontados, evidencia-se a necessidade de estruturação dos sistemas educacionais em uma perspectiva inclusiva (AMARO, 2006), bem como de uma leitura do processo de ensino-aprendizagem que valorize a heterogeneidade e utilize-se da interação no contexto como meio de desenvolvê-la.

Desta forma, é importante que o ensino e a aprendizagem ocorram por meio de propostas pedagógicas abertas, dinâmicas, flexíveis e interativas. Em um contexto assim, o aluno poderá entender estas propostas como instrumentos disponíveis para contribuir com o seu desenvolvimento e não como roteiro a cumprir para demonstrar que é capaz de aprender o que já está estabelecido. Ganham destaque, neste sentido, aquelas propostas capazes de valorizar e aproveitar as potencialidades de cada aluno, sem evidenciar suas limitações. A inclusão escolar necessita que o processo ensino-aprendizagem ocorra nesta perspectiva de flexibilidade.

### **2.1.3 Formação Docente**

Na educação inclusiva, uma condição essencial para o desenvolvimento da aprendizagem consiste na mudança de atitude do professor. Assim, é fundamental que o docente desenvolva uma prática reflexiva, ou seja, que possa refletir sobre a ação executada e sobre o que será realizado (AMARO, 2006). Formar o profissional reflexivo deveria ser um dos princípios dos cursos de formação de professores, com impactos importantes sobre a formação e a prática educacional de uma escola inclusiva. Afinal, a formação de professores é fundamental para a construção de uma escola para todos.

Só com uma ação ampla e contínua de formação dos professores da educação, na qual sejam revistos modelos, concepções e forma de atuação pedagógica, bem como derrubadas barreiras atitudinais ainda existentes, pode-se oferecer um ensino de maior qualidade, que responda de forma adequada às necessidades de seus alunos, independente das suas condições individuais. (MARTINS, 2009, p.99).

Para Denari (2006), a formação do educador deve passar, em um primeiro momento, pela articulação metodológica e didática para intervenção de ações no sentido amplo da educação, ou seja, a formação do aluno como cidadão. O segundo aspecto que a autora destaca se refere exclusivamente à inclusão escolar, a qual também necessita de procedimentos específicos para a atuação docente, com base na identificação das necessidades especiais do aluno. Desse modo, apresenta-se ao professor o desafio de disseminar conhecimentos que visam à formação do cidadão, com novos valores, desencadeando atitudes de respeito e aceitação da diversidade.

Salgado (2006) destaca a importância de valorizar e formar educadores criativos e comprometidos com o processo de inclusão escolar, ressaltando que esse posicionamento exige uma disponibilidade de troca com o outro, aprendizado constante e ressignificação de conceitos e valores.

Martins (2009) chama atenção para o fato de que o projeto inclusivo extrapola os limites da escola e responsabiliza as instituições de nível superior, no aspecto que tange à formação docente, remetendo para a necessidade de mudanças substanciais nos currículos dos cursos de graduação, bem como à oferta de cursos de capacitação. É importante que os cursos de licenciatura preparem os futuros professores para a aceitação das diferenças entre os alunos na sala de aula e para a superação das dificuldades de aprendizagem, contribuindo no processo de construção da escola inclusiva e comprometendo-se com o sucesso escolar de todos os alunos.

Em relação aos cursos de formação continuada, Reali, Tancredi e Mizukami (2008) consideram que a mesma deve centrar-se nas necessidades dos professores, sendo contextualizada em seu local de trabalho. Isso ampliaria as possibilidades das reflexões sobre o que, de fato, acontece em sala de aula.

Penin (2009) destaca a importância do cotidiano escolar nessa reflexão, ao apresentar como exemplo a percepção da aprendizagem, que pode ser trabalhada pelo próprio professor tomando por referência o ensino e o contexto em que se insere. Para a autora, a escola configura-se como espaço estratégico e profícuo para o desenvolvimento dessa formação.

Neste sentido, Pacheco (2009) apresenta uma reflexão pontual sobre uma formação crítica do docente frente às explicações que procuram justificar a exclusão:

O educador não deve apresentar justificações genéticas, sociológicas, históricas ou filosóficas, para explicar o insucesso. Porque, para além de reproduzirem insucesso, muitas escolas continuam produzindo exclusão. A teoria dos dotes não poderá continuar sendo álibi do sofrimento de professores e alunos. As causas socioeconômicas ou sociais não são as únicas. Também há causas de origem socioinstitucional. E as escolas somente poderão identificá-las na medida em que os educadores possuam formação que lhes permitam exercer sentido crítico relativamente ao exercício da sua profissão. (PACHECO, 2009, p.34).

Prieto (2006) chama a atenção para outro aspecto que também remete à formação docente, destacando a importância de preparar todos os docentes e não apenas alguns especialistas, para que a escola inclusiva se torne realidade, visto que:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades especiais não podem ser de domínio apenas de alguns especialistas, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. (PRIETO, 2006, p.58).

Essa questão apresenta a necessidade do estabelecimento de parcerias com as escolas especiais e a formação dos educadores, especialmente os professores das escolas regulares, para quem o aluno com NE ainda é um enorme desafio.

Diante dessas considerações, concordamos com Penin (2009) quando explicita que a profissionalização do professor requer uma formação que efetivamente produza uma transformação, que nos remete à necessária mudança de mentalidade requerida pela educação inclusiva.

A relação pessoa/profissão ocorre ao longo da vida produtiva, um processo contínuo, eivado, como é comum, de experiências tanto estimulantes como tensas e conflituosas. O termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada. Impossível que esse processo se dê sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com a transformação da realidade. Formação inicial e continuada são parte, portanto, de um mesmo processo de formação profissional. (PENIN, 2009, p.25).

Também adotamos a definição de Rodrigues (2006) a respeito da formação docente, entendida como sendo um processo contínuo e complexo e que ocorre através de uma prática reflexiva e coletiva.

Da mesma forma, Bez (2010) considera a formação um processo de permanente construção no decorrer da vida profissional e pessoal, partindo de seus valores, sua graduação acadêmica, atualizações, experiências e ressignificações do fazer docente.

Para que esta formação permanente ocorra, parece ser indispensável um duplo caminho: de um lado, professores abertos a aprender permanentemente, revisando conceitos, aprimorando suas práticas, observando seus resultados; de outro, um sistema educacional que proporcione o espaço devido para a realização de capacitações e incentive discussões sobre a temática.

## 2.2 Os caminhos percorridos pela educação inclusiva

Para maior esclarecimento sobre a presente investigação, é importante a compreensão sobre a proposta da educação inclusiva. Assim, é importante uma retomada do seu percurso e de como a mesma foi se constituindo em uma nova perspectiva educacional e social.

O longo processo rumo à inclusão educacional teve em seu percurso mudanças de paradigmas, com novos pressupostos teóricos, ancorados em uma legislação educacional que objetiva acompanhar esse processo. Não pretendemos refazer historicamente todo esse percurso, visto que outros autores (ABENHAIM, 2005; AMARO, 2006; CARVALHO, 2008, 2009b; FERREIRA, 2006; GLAT & FERNANDES, 2005; MANTOAN, 2005, 2006a, 2006b, 2006c; SÁNCHEZ, 2005; SASSAKI, 2005; VARGAS et al, 2003) já o fizeram, mas buscamos destacar questões que contribuam significativamente para este estudo.

Desse modo, abordamos a seguir algumas questões relacionadas ao percurso do atendimento educacional aos alunos com NE, desde a educação especial, passando pelo movimento de integração escolar, até chegarmos à educação inclusiva.

### 2.2.1 Educação Especial e seu papel

A retomada histórica dos meios, condições, estruturas dadas às pessoas com NE, nesse caso as que apresentam alguma deficiência, remete a representações, posturas que conforme aponta Amaro (2006), são assistencialistas e segregacionistas. No entendimento da autora, a criação de instituições especializadas para o tratamento e escolarização, na maioria dos casos, reflete essa característica.

Beyer (2009a, p. 247) situa a educação especial no seguinte contexto:

Historicamente, a educação especial se afirmou como uma área predominantemente terapêutica. Isto pode parecer paradoxal, já que ela se constitui em uma área educacional. Porém, a hegemonia da medicina, praticamente desde as origens da educação especial como tal, com o papel marcante desempenhado em sua história por médicos tais como Philippe Pinel, Jean Marc Itard e Eduard Seguin, influenciou boa parte das formulações conceituais e instrumentais desta área.

Tradicionalmente, a educação especial se organizou como um atendimento especializado, que substituiria o ensino comum, o que na época levou à criação de instituições especializadas. Isso se deve, em parte, ao fato de que, por um tempo considerável, entendeu-se que a escola especial, paralela à escola regular, era a maneira mais adequada para atender os alunos com necessidades especiais. A Declaração de Salamanca, em 1994, no entanto, apontava a necessidade de que esses alunos frequentassem a escola regular, em uma perspectiva inclusiva. Porém, mesmo com a disseminação dessa proposta, as políticas implementadas não atingiram esse propósito (MEC/SEESP, 2008).

De acordo com Garcia (2009), o modelo médico-psicológico contribuiu para que o papel da educação especial se estruturasse com base na homogeneização e servisse a uma organização de sistema educacional excludente, classificatório e seriado.

Todavia, Glat e Blanco (2007) estabelecem um contraponto em relação a essas críticas lembrando que os médicos foram os primeiros a perceber a necessidade de escolarização das pessoas com deficiência, mesmo que considerassem mais o viés terapêutico em suas propostas.

As discussões em torno da educação inclusiva, geralmente têm como atores os educadores da educação especial e como foco os alunos com NE. Entretanto, na maioria das vezes, não são consideradas nessa proposta, por exemplo, as diferenças individuais, de classe, etnia, idade e gênero. (OLIVEIRA, 2009).

Mantoan (2006b, p.15) também chama a atenção para esse aspecto, denunciando o caráter excludente da escola, que atinge amplas parcelas da população, afirmando que: “[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais e étnicas – nos processos pelos quais instrui os alunos.”

O Plano Nacional de Educação - PNE de 2000 coloca que a educação especial se refere ao campo da aprendizagem relativas as pessoas com deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, altas habilidades, superdotação ou talentos (MEC,2000).

O PNE/2000, no capítulo que trata sobre educação especial, aponta como tendências dos sistemas de ensino a integração do aluno com NE no sistema regular e/ou atendimento em classes e escolas especializadas; prestação de apoio e orientação pelas escolas especiais aos programas de integração, além do atendimento específico; qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela. (MEC, 2000).

Cabe apontar que o texto do PNE/2000, em diversos momentos, utiliza os termos integração e inclusão, sem fazer uma diferenciação. Para Oliveira (2009), a maioria dos educadores não tem clareza sobre os aspectos nos quais a integração difere-se da inclusão. Confirma-se isso, também, ao se observar a legislação educacional que trata dessas temáticas, percebendo-se que, muitas vezes, os termos são utilizados como sinônimos.

Conforme discute Glat e Blanco (2007), o modelo de integração recebeu críticas ao longo do tempo por exigir uma preparação do aluno para a sua adaptação ao ensino regular. Nesse sentido, as classes especiais continuavam a segregar esses alunos e exilá-los na instituição especializada que os recebia. Na opinião das autoras, foi a crítica a esse processo que levou à proposta da educação inclusiva. A integração abriu caminho para a inclusão, não só por ser um movimento que a precedeu, mas por que não atingiu seus objetivos.

O objetivo maior do ensino especial sempre foi a integração dos ditos deficientes na sociedade. De forma mais específica, o termo integração foi usado por um longo período para representar o processo de entrada dos alunos especiais em escolas comuns, junto com os “normais”. Nos últimos anos, tem-se empregado o termo inclusão. (DORZIAT, 2009, p. 55, grifo do autor).

De acordo com a autora, houve várias tentativas para diferenciar o que é integração e o que é inclusão. Entende-se que a integração parte de uma concepção da educação especial em incorporar a pessoa com deficiência no ensino regular sem propor mudanças à escola, enquanto que a inclusão é uma iniciativa da escola comum e remete a mudanças na estrutura e funcionamento dessas escolas, de modo a atender as diferenças.

Abenhaim (2005, p.44) apresenta a seguinte diferença nas propostas:

Na integração, o sujeito tem que se preparar para estar com os outros, existem características estabelecidas e o sujeito é avaliado, podendo ser ou não aceito no grupo. [...] Na inclusão, o sujeito é visto como potencialidades e há um esforço social para ajudá-lo a desenvolver o seu potencial.

Segundo Haddad (2008), historicamente estruturou-se, no meio escolar, uma cultura excludente, que veio a reforçar essa oposição entre o ensino regular versus educação especial. Atualmente, as políticas públicas devem proporcionar a inter-relação entre as duas modalidades, com vistas a garantir as condições de acessibilidade aos seus educandos de maneira integral.

A política inclusiva objetiva uma educação democrática, sendo um direito de todos, que pretende superar a exclusão escolar e social e a dicotomia entre o ensino regular e a educação especial. (OLIVEIRA, 2009). Em relação a esse último aspecto, a autora coloca que um fator de preocupação dos educadores da educação especial consiste na perpetuação da discriminação do aluno com NE ao ser incluído em classes comuns. Se a proposta da inclusão não for compreendida no seu sentido amplo, pode-se continuar com o modelo excludente, onde a presença do aluno no ambiente escolar não indique, necessariamente, que ele esteja tendo oportunidades de desenvolvimento.

Além disso, outro fator que preocupa os educadores das escolas especiais é a insegurança quanto ao seu papel nessa inter-relação com os professores do ensino regular. Neste aspecto, parece ser necessário assegurar que o espaço de interlocução se mantenha, já que o professor do ensino regular agora é tomado como o responsável por esse aluno. Para superar isso, alguns estudos têm demonstrado a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial (MEC, SEESP, 2008).

As mudanças nas legislações e nas práticas de ensino têm originado algumas confusões conceituais e mistura de papéis entre diferentes segmentos que participam deste contexto. Diante disso, a educação inclusiva não elimina ou anula a educação especial enquanto campo de saber, mas sim enquanto espaço segregado, requerendo a reformulação da atuação dos profissionais especializados.

Nesse sentido, Glat (2007, p.10) afirma que:

[...] o novo paradigma da Educação Inclusiva tem como uma de suas mais imediatas conseqüências o repensar dos objetivos e práticas da Educação Especial, que agora precisa encontrar seu espaço de atuação no seio da escola comum, porém mantendo a especificidade do campo do saber. Por esta razão, consideramos que a Educação Inclusiva é hoje a questão mais atual da Educação Especial!

Discutir tal questão exige entender que perfil adota, então, a educação especial, pois há diferentes formas de concebê-la, tanto no que refere a sua organização quanto à operacionalização dos serviços (ANACHE, 2007; SKLIAR, 2006) Neste sentido, não se trata de dispensar os saberes elaborados e aplicados pela escola especial. Ao contrário, trata-se de atribuir a ela a tarefa de colaborar com a escola comum para que a mesma se instrumentalize e possa atender à clientela com necessidades específicas num contexto livre de segregações e com plenas condições de desenvolvimento. Portanto, além de não excluir o papel das escolas especiais, ainda lhe é atribuído outro, de igual relevância.

Estas concepções podem contribuir para a compreensão do processo e da proposta da educação inclusiva. Neste sentido, faz-se necessário então algumas considerações quanto ao papel da educação especial neste novo cenário educacional.

O primeiro ponto a considerar é o papel da educação especial na questão da escolaridade dos alunos com NE. O paradigma de inclusão preconiza que o acesso à escola comum se dê indistintamente, incluindo em sua clientela heterogênea esses alunos e responsabilizando-se por sua escolaridade regular. Já a educação especial deverá posicionar-se como elemento de apoio à escola comum, buscando complementar e não substituir a mesma.

Neste sentido, Mantoan (2006a, p. 26) diz:

As escolas especiais se destinam ao ensino do que é diferente da base curricular nacional, mas que garante e possibilita ao aluno com deficiência a aprendizagem destes conteúdos quando incluídos nas turmas comuns do ensino regular; oferecem atendimento educacional especializado, que não tem níveis, seriações, certificações.

Portanto, sendo a educação especial uma modalidade de ensino, não cabe à mesma o caráter formador ou de certificação da escolaridade. Ela existe para agir de maneira contributiva com a escola comum, buscando desenvolver as potencialidades destes alunos, a fim de que concretizem a aprendizagem.

Glat e Blanco (2007) chamam a atenção que os conhecimentos construídos na educação especial, consistem em um arcabouço para promover a inclusão desses alunos no ensino regular. Todavia, ao menosprezar isso, segundo as autoras, dificilmente haverá sucesso na proposta da inclusão escolar.

Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ((MEC, SEESP, 2008), situa a educação especial como uma modalidade de ensino que envolve todos os níveis e modalidades. Desta forma, cabe a ela realizar o atendimento educacional especializado, disponibilizando e orientando sobre recursos e serviços que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem nas turmas do ensino regular.

A Resolução nº 4 (CNE/CEB, 2009) institui as diretrizes para o atendimento educacional especializado:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Com relação ao atendimento especializado, quando necessário, o mesmo deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em instituição especializada que o ofereça.

Segundo Glat e Fernandes (2005), diante desse contexto, o papel da educação especial não visa apenas importar métodos e técnicas especializadas para a classe regular, mas sim constituir-se um suporte permanente e efetivo para os alunos e professores, como um conjunto de recursos pedagógicos. E neste sentido, conforme apontam ainda Glat e Blanco (2007), a educação especial passa então por um processo de ressignificação de seu papel.

### **2.2.2 A inclusão escolar e a sua proposta pedagógica**

A inclusão escolar é uma proposta que teve o seu início, no Brasil, marcado pela participação do país na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jontiem, Tailândia, em 1990, e, principalmente, com a *Declaração de Salamanca*, em 1994, quando os princípios da educação inclusiva ficaram mais claros, o que foi confirmado no *Fórum Mundial da Educação*, em Dacar, Senegal, em 2000 (MEC/SEESP, 2008).

Em 1990, a Unesco estabeleceu metas mundiais para a educação e, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, elegeu a educação como eixo articulador do desenvolvimento (ABENHAIM, 2005).

Com a Declaração de Salamanca, ratifica-se o compromisso da *educação para todos* e fundamenta-se esse compromisso em três aspectos: o reconhecimento, valorização e investimento nas diferenças individuais. Nesse sentido, a declaração ainda destaca a

necessidade de todas as pessoas serem incluídas no sistema comum de ensino (UNESCO, 1994).

Em Dakar, foram avaliados os progressos obtidos e as metas não alcançadas no período após as conferências. No evento foi proposta então, a elaboração dos Planos Nacionais de Educação para Todos, que deveriam ser liderados por seus governos e com envolvimento da sociedade (ABENHAIM, 2005).

A concepção da educação inclusiva constitui-se então em um novo enfoque para a educação em seus diferentes níveis, trazendo contribuições valiosas para a reflexão sobre a transformação conceitual à prática do sistema educacional. Neste sentido, Sánchez (2005) defende a educação inclusiva como direito e prevalência de um único sistema educacional para todos.

Prieto (2006, p.40) diz que:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um "novo paradigma", que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (grifo do autor).

A inclusão escolar é uma oportunidade para que a escola repense as suas concepções de ensino e de aprendizagem, bem como os seus objetivos quanto à formação de seus alunos. Os índices significativos de reprovação e evasão escolar, presentes mesmo antes da política da inclusão no ensino regular, denotam que a escola não estava de fato, atendendo a todos e garantindo o seu êxito (BEZ, 2009).

Conforme definição de Glat e Blanco (2007, p.16),

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem.

Neste sentido, ser uma escola atuante na perspectiva inclusiva não significa apenas garantir ao aluno com NE estar no mesmo espaço e socializar-se. É necessário sensibilizar a comunidade escolar quanto às diferenças; promover a participação em grupos e se identificar com eles; não submeter os seus alunos a uma única cultura e a uma única forma de aprender. Diante disso, entende-se que incluir não é tornar o outro igual, ou submetê-lo a padrões de ser, aprender e viver. Pelo contrário, a sociedade caminha junto e também se modifica para atender as diferenças. (VARGAS et al, 2003).

E ainda, não se restringe apenas à matrícula dos alunos com NE na escola regular, mas sim na garantia que a ele seja possibilitado que aprenda os conteúdos, considerando os objetivos definidos e a sua faixa etária. Isto é, um ingresso e permanência que resulte em sucesso acadêmico (GLAT & BLANCO, 2007).

Desse modo, isso demarca a diferença, às vezes sutil, às vezes gritante, entre a proposta da educação inclusiva e o movimento da integração escolar, onde o aluno era submetido a parâmetros de normalidade e a programas de adaptações. Apesar de muitas vezes serem utilizadas como sinônimos para expressar situações, os movimento de integração e de inclusão “se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes”, como situa Mantoan (2006b, p.17).

Estabelecidos estes parâmetros conceituais a respeito da educação inclusiva, compreende-se que as pessoas com NE devem acessar as instituições de ensino em seus



diferentes níveis, buscando sua escolaridade em um universo pedagógico preparado para contribuir no seu desenvolvimento através do ensino regular.

### **2.3 A educação inclusiva na atualidade: seus desafios pedagógicos**

A política da educação inclusiva chega ao momento atual com uma trajetória marcada por conflitos e quebra de paradigmas, que repercutem diretamente na sua vivência no contexto escolar. Para Neto (2005), a construção de uma escola onde caibam todos os alunos já está presente no discurso pedagógico brasileiro, assim como a compreensão da natureza da educação escolar voltada para as diferenças. Desse modo, segundo o autor a escola é um lugar de diferenças e não de equalização. Neste contexto, ele faz uma ressalva apontando onde se deve buscar a equalização: naquilo que se refere aos direitos sociais. Desta forma, trata-se da igualdade das oportunidades, mas mantendo e considerando as diferenças.

Pacheco (2009, p.33) chama a atenção para a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas e na própria organização da escola, para que a inclusão ocorra de fato.

A aceitação da diversidade exige o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada. A escola de hoje confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar, que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença. É preciso (e urgente) agir ao nível das práticas pedagógicas, das estruturas e organização das escolas (grifo do autor).

Como apresentado, um dos primeiros passos para a consolidação da proposta inclusiva no Brasil foi a Conferência de Salamanca, em 1994. Deste documento, resultou outro, intitulado Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (1994), que dentre as várias propostas inclui, como foco de atuação da educação, não somente os alunos das escolas especiais, mas todos os excluídos socialmente.

O Plano Decenal de Educação para Todos -1993 a 2003 - apresentava os principais obstáculos em associar o ingresso e a permanência de uma população heterogênea em suas necessidades específicas na rede de ensino regular. Destaca como foco de atenção os jovens trabalhadores, indígenas e pessoas com NE, na época denominadas como portadores de necessidades educativas especiais. (MEC, 1993).

Como principais desafios desse processo, o PNE/2000 aponta a sensibilização das comunidades escolares para a integração; as adaptações curriculares; a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas; a produção de livros e materiais pedagógicos para as diferentes necessidades; a acessibilidade arquitetônica; dentre outros. Além desses, o maior de todos: a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.

Dorziat (2009, p.58) salienta o paradoxo que envolve o binômio inclusão/exclusão principalmente no que se refere à dificuldade da escola enfrentar e solucionar o fracasso escolar:

[...]ao mesmo tempo em que as escolas abrem suas portas para receber os excluídos, não têm sequer atendido as necessidades educativas básicas daqueles já incluídos, fato denunciado através dos altos índices de repetência e evasão desses educandos.

Segundo Kassar, Arruda & Benatti (2009), a política da inclusão traz junto o questionamento enquanto população excluída. Em si, compreende uma contradição, de

quem está excluído e quem deve ser incluído. De acordo com Parolin (2009, p.290), a escola continua excluindo grandes parcelas do seu alunado, quando “[...] prioriza determinadas formas de aprender e de ensinar, quando determina critérios de avaliação que são parciais e circunstanciais, quando o tempo de aprender tem o rigor e o compasso que muitos aprendizes não podem acompanhar”.

O projeto pedagógico da inclusão escolar é desafiador (BEYER 2009b), Este desafio surge em vários aspectos e traz exigências de novas atitudes, incluindo-se aqui todo o contexto do ambiente escolar: professores, alunos, pais, sociedade. A questão central e desafiadora ultrapassa os muros da escola e precisa do envolvimento de toda a sociedade.

É importante discutir a legitimidade do histórico da evolução da proposta inclusiva desde a década de 90, com destaque para a sua viabilidade pedagógica. O autor afirma que a experiência do Brasil no que concerne ao percurso do movimento inclusivo de pessoas com NE é, de modo geral, inverso do que ocorreu em outros países. Aqui, a legislação avançou consideravelmente, especialmente quanto ao paradigma inclusivo, mas antecedeu às experiências nas escolas no atendimento desses alunos. Estas, hoje, questionam-se sobre quando e como implementar o projeto educacional inclusivo.

Geralmente os educadores não têm ainda clareza dos princípios da educação inclusiva, de como foi construída a sua proposta, o que amplia a resistência destes à mesma. Mais grave ainda, é o fato de que nas formações continuadas, assim como na formação inicial, as temáticas trabalhadas raramente incluem conhecimentos teóricos e práticos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com NE, no contexto do ensino regular (PRIETO, 2005). Além de contribuir para a resistência e desconfiança dos professores quanto à inclusão, compromete o êxito da proposta e amplia as dificuldades do aluno, pois os docentes não estão preparados para desenvolver, de formas diferenciadas, a sua aprendizagem.

Ferreira citado por Anache (2007, p.131) faz um contraponto em relação à legislação educacional, onde destaca que:

A questão da legislação educacional especial apresenta uma contradição particular: de um lado, o convencimento de que a criação da legislação específica para pessoas deficientes pode resultar em um aumento da segregação e estigmatização dos indivíduos; do outro, a crença de que a referência legal é um patamar mínimo para assegurar o atendimento de direitos básicos dos deficientes, inclusive na área de educação.

No que tange à educação, Kassas, Arruda & Benatti (2009) entendem que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996 e a Resolução nº02/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, pretendiam concretizar a política de inclusão escolar do governo Federal.

Abenhaim (2005, p.49), entretanto, apresenta uma crítica no aspecto que tange à operacionalização dos objetivos:

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) coloca a escola como um lugar de destaque para a educação e afirma que o seu objetivo é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Parece que esqueceram de conceituar desenvolvimento, cidadania e trabalho.

Vemos que há uma vasta legislação educacional sobre inclusão. Algumas das referências legais no Brasil sobre o direito à educação das pessoas com NE são encontradas nos seguintes documentos: Emenda Constitucional nº12 de 1978, Constituição Federal de 1988, Lei nº 7.853 de 1999 (Lei da Integração), Decreto nº 3.298 de 1999 (regulamenta a

Lei nº 7.853), Declaração de Salamanca de 1994, LDBEN nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71 (Diretrizes para o 1º e 2º graus), Política Nacional de Educação Especial – MEC/1994, LDBEN nº 9.394/96, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – CNE/2001, Lei nº 10.172 de 2001 (FERREIRA, 2006), Decreto nº 3.956/2001, Lei nº 10.436/02 (Libras), Decreto nº 5.296/04 (regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 para promoção de acessibilidade), Decreto nº 6.094/2007. Em janeiro de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, SEESP, 2008), e a recente Resolução nº 4 do CNE/CEB de outubro de 2009.

Apesar da vasta legislação disponível no Brasil para disciplinar e amparar o movimento da educação inclusiva, a mesma não garante os resultados almejados com esta proposta. Se este aporte legal não estiver apoiado na decisão de realmente incluir, a aplicabilidade das leis não dará conta de legitimar o processo de inclusão.

Neste sentido, Skliar (2006) questiona a forma como são compreendidas as reformas educacionais, se a partir dos movimentos sociais que as originaram, ou dos textos e leis resultantes dos mesmos. Para o autor, se a mudança parte apenas da obediência a essas leis, consiste em uma perspectiva equivocada do processo, porque carece da compreensão da dimensão social e humana que está implícita na proposta inclusiva.

Desta forma, a política de inclusão não se constitui apenas das leis e da garantia de aplicabilidade das mesmas. Tal política necessita de movimentos pedagógicos que proporcionem o encontro das diferenças em um único espaço, dito de diversidade. Partindo deste pressuposto, Dorziat (2009, p.61) diz que [...] a política de inclusão é um passo importante no reconhecimento do direito de todos à educação, podendo contribuir para o reconhecimento das potencialidades de alunos historicamente marginalizados.

Entretanto, também Dorziat (2009) aponta um paradoxo entre o crescimento quantitativo e qualitativo na política de educação para todos. Ao analisar o número de alunos matriculados, a estatística mostra um resultado positivo, de crescimento, de melhoria, todavia, há que se observar se os aspectos qualitativos da educação encontram-se nesse mesmo patamar. A referida autora destaca as práticas curriculares, questionando se de fato estão atendendo os interesses de todos os envolvidos, ou de uma maneira mais subliminar, o sistema criou novos mecanismos excludentes. Como discutido anteriormente, não basta apenas garantir o acesso e a permanência do aluno com NE na escola, mas sim assegurar que a aprendizagem ocorra e que ele obtenha êxito em sua escolarização.

Oliveira (2009) apresenta alguns conflitos frente à proposta da educação inclusiva, a partir de um estudo realizado no Pará, o qual pode ser estendido às demais realidades vivenciadas em outros estados/municípios. A autora destaca a influência ideológica, de caráter político-partidário, na organização dos planos estaduais e municipais de educação; a lentidão no encaminhamento das bases legais das políticas municipais; o desconhecimento sobre o que é a inclusão e a política em nível nacional; a insegurança com relação a como se configura a prática inclusiva; a crise de identidade dos educadores da educação especial; o despreparo da escola para trabalhar com a inclusão.

Além destes aspectos observados no referido estudo, Kassar et al (2009) pontuam a importância de mudanças e reforçam a necessidade de um salto de qualidade nas discussões e ações pedagógicas no contexto da educação inclusiva. Neste sentido, considera-se que a implementação das políticas públicas com vistas a uma educação inclusiva requer, além da sensibilização e conscientização da sociedade e da própria comunidade escolar frente à diversidade humana, o desenvolvimento de parcerias entre a escola regular e as instituições especializadas, o reconhecimento da ausência de investimentos financeiros para capacitação em todos os níveis e, finalmente, o apoio permanente ao docente (CARNEIRO, 2008).

## 2.4 O professor no contexto da inclusão escolar

Para que a escola inove no caminho da inclusão são necessárias estratégias que remetam a mudanças de atitudes e posturas por parte da comunidade escolar, superando preconceitos e estereótipos. Sendo assim, é importante tornar acessível o currículo a todos os alunos, bem como multiplicar as zonas de ação em educação inclusiva, sem, no entanto simplificar as dificuldades envolvidas na questão. Salienta-se que o papel do docente neste novo cenário da educação é decisivo para este caminhar.

Abenheim (2005, p.51) afirma que ser uma escola inclusiva significa ser capaz de trabalhar com a diversidade humana com qualidade e diz:

A inclusão dá muito trabalho, ela não permite que o professor, no primeiro dia de aula, já saiba como serão todas as suas aulas naquele ano, quais os assuntos que ele vai ensinar, quais os exercícios que ele vai passar, quais as provas que ele vai fazer, sem dar nenhuma importância ao que está acontecendo com seus alunos. Não é possível aceitar a idéia de que aconteça o que acontecer o conteúdo tem que ser dado.

Para Martínez (2009, p.44), os professores estão diante de uma contradição não resolvida, em função dos objetivos que a escola assumiu ao longo dos tempos. O referido autor destaca a contradição dos modelos pedagógicos que norteiam o trabalho da escola: de um lado a sociedade industrial e os objetivos da informação, que tendem à padronização e massificação do ensino, e de outro, o modelo projetado para o momento atual, o da pluralidade, do respeito à diversidade cultural e humana, à individualidade dos sujeitos:

[...] em alguns momentos pensamos que, se baixarmos a guarda com relação a um modelo de escola mais enciclopédico, estaremos perdendo o rigor e a qualidade; em outros momentos, achamos que se não abordamos novos desafios e novos problemas estaremos construindo uma escola que não se adapta à sociedade atual.

Partir da representação do espaço da sala de aula como um espaço de diversidade exige dos docentes e dos demais profissionais envolvidos no contexto escolar, novos conhecimentos (MARTÍNEZ, 2007) e também novas propostas, visto que a heterogeneidade proporciona novos cenários. Neste sentido, Prieto (2005) aponta que no campo da educação inclusiva são necessárias ações para a formação dos profissionais da educação, para que, assim, sejam construídas, de fato, propostas que avancem na ruptura da exclusão social e escolar.

De acordo com Oliveira (2009), em cursos de formação de docentes, tem-se observado, por parte dos alunos, a preocupação em como trabalhar pedagogicamente com as diferentes NE. A partir de seus estudos, a autora demonstra que o discurso docente aponta para o reconhecimento da proposta inclusiva, mas a sua operacionalização é permeada por desconfiança, em função dos conflitos apresentados, pois exige dos gestores mudanças estruturais e pessoais.

Além disso, frequentemente é atribuída à formação do professor a responsabilidade pela crise na educação e busca-se a solução em programas de formação continuada. Confere-se ao professor, apenas a ele, a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do aluno. Desse modo, Abenheim (2005, p.50) considera que “a formação continuada é importantíssima, mas ela não pode ser pensada fora de um contexto pessoal-cultural-histórico-político-social e econômico”.

Nesse sentido, a prática escolar com uma postura inclusiva prima pelas interações, convívio em grupo, troca de experiências, construção e vivências de valores, configurando-

se em um cenário que vai além da aquisição de conhecimentos, mas sim na constituição de uma identidade aberta e acolhedora da pluralidade e diversidade. (BEZ, 2010).

Desse modo, quando os princípios da educação inclusiva são realmente implementados, obtém-se a adequação e viabilidade das necessidades dos alunos em relação à acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Destaca-se também o desenvolvimento dos conceitos de autonomia, independência e empoderamento, através de práticas que valorizam a diversidade humana, envolvendo a comunidade escolar, as famílias e a comunidade local. (SASSAKI, 2005).

Este envolvimento de múltiplos elementos na proposta da educação inclusiva tem levado as escolas a receber vários apoios neste processo de inclusão, oriundos de diversos segmentos da sociedade. De acordo com Mendes et al (2009), o aumento de alunos com NE na escola regular a fortalece como campo de atuação e diminui o foco de encaminhamento para especialistas externos. Uma proposta recente tem sido a de trazer esses especialistas externos para dentro da escola, em um trabalho chamado de consultoria colaborativa, onde a comunidade escolar é envolvida na busca de solução às situações problematizadoras. No Brasil, essa proposta tem sido investigada como estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes e como tema de pesquisa. Conforme aponta Penin (2009, p. 30),

Há que se confiar mais na força do cotidiano e experimentá-la. Tais experiências, abrigadas em lei, podem ser multiplicadas utilizando-se a formação continuada no local de trabalho, com interlocutores - das universidades e outros espaços formativos - que as incentivem e as acompanhem. [...] Definir o cotidiano como espaço preferencial de formação continuada reveste-se ainda de maior importância pelo fato de que hoje, mais do que em outro período, em grande parte das escolas brasileiras se acrescem novas dificuldades na relação professor/aluno.

Diante desses aspectos, percebe-se que a exclusão não ocorre somente quando há segregação e discriminação, mas também quando há um discurso de igualdade, postulando acesso igual àqueles que são diferentes. Cabe aos profissionais inseridos na educação, especialmente os docentes, terem oportunidades para observar e refletir sobre quem são os seus alunos e como é possível estabelecer pressupostos de igualdade, quando todos são diferentes, analisando o contexto escolar em que estão inseridos.

De acordo com Mendes et al (2009), um dos problemas pesquisados sobre a temática da inclusão escolar tem sido o de como oferecer condições aos docentes para qualificar a sua prática diante das NE de seus alunos. Abenhaim (2005, p.48) apresenta os seguintes questionamentos quanto ao processo de inclusão escolar:

Será que a proposta de Educação para todos numa escola que exige que todos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo e de uma única maneira possibilita a inclusão? Onde ficam as diferenças? Quem dá conta da diversidade humana? Quando propomos a escola para todos pensando apenas na identidade, na igualdade, excluimos a todos pela diferença.

Desta forma, entende-se que todos que fazem parte da escola necessitam passar por um processo de transformação, de ressignificação de conceitos, de construção ou reconstrução de valores, ou seja, os profissionais da escola devem possuir um olhar crítico sobre o que significa incluir de fato. Essa seria uma tarefa da formação inicial e da formação continuada. Neste sentido, é imprescindível que o docente, tomado como um dos principais atores deste processo, encontre, na própria escola, estímulo e oportunidade de aprofundar-se na temática da educação inclusiva, como garantia de uma atuação pedagógica que contemple a diversidade de aprender de todos os alunos (BEZ, 2009).

E ainda, como reforça Martínez (2009), o outro compromisso ao se assumir a proposta da educação inclusiva, refere-se especificamente ao docente, no que diz respeito a sua disponibilidade para essa formação, entendendo-a, não apenas como cursos, mas com a disponibilidade e interesse em saber.

Finalmente, a inclusão é, portanto, uma proposta que demanda o envolvimento de vários elementos. Tais elementos não estão, necessariamente, inseridos apenas no ambiente físico da escola, tampouco apenas nas pessoas que nela trabalham: são alunos, professores, pais, gestores, legisladores, parceiros sociais. Estão, pois, presentes na forma de pensar e de agir de toda a sociedade e a escola é o ponto de interseção entre todos eles, sendo que o professor é o mediador de processos que podem construir aprendizados em um ambiente de diversidade.

### **3 CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO GRUPO DE DISCUSSÃO DO IFC CAMPUS SOMBRIO**

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada no estudo, bem como a análise e interpretação dos dados coletados. Assim, é feito o detalhamento do percurso metodológico, incluindo-se nisso a caracterização do ambiente de estudo e também são apresentados os resultados obtidos.

Atendendo a fins de sistematização, a parte de análise e interpretação dos dados está estruturada em quatro eixos: o perfil dos participantes e caracterização do grupo de discussões; a compreensão do professor acerca do processo de inclusão escolar com base da experiência do grupo; as contribuições do mesmo para a formação docente no que tange à sua prática em sala de aula.

#### **3.1 O estudo de Caso como Caminho Metodológico**

Este estudo propôs-se realizar uma pesquisa exploratória, com uma abordagem qualitativa caracterizada como estudo de caso, que, de acordo com Furasté (2006, p.37), é um tipo de pesquisa onde "é feito um estudo de algum caso em particular, de pessoa ou instituição, para analisar as circunstâncias específicas que o envolvem".

Os procedimentos metodológicos desse estudo encontram-se divididos conforme sugere André (2005), em três principais fases: exploratória, coleta de dados e análise dos dados.

##### **3.1.1 Fase exploratória**

A fase exploratória visou caracterizar o campo de estudo da pesquisa, a saber o grupo de discussão do campus Sombrio, iniciado em 2008. O referido grupo é um espaço de discussões e estudos, no qual participam professores, gestores da área pedagógica, e equipe pedagógica, visando atualização, troca de experiências pedagógicas e aprofundamento de estudos em torno da inclusão de alunos com NE.

A participação é voluntária e os trabalhos têm como foco a relação entre o aluno com NE e a construção do conhecimento. Atualmente, seus encontros acontecem em espaços das reuniões pedagógicas ordinárias realizadas pela instituição. Os trabalhos do grupo se desenvolvem com uma agenda pré-estabelecida, em espaços de tempo de aproximadamente duas horas para cada encontro, com frequência média bimestral.

##### **3.1.2 Fase de Coleta de Dados**

A fase de coleta de dados ocorreu através das técnicas de observação sistemática (diário de campo), questionário e pesquisa documental. Adotou-se o diário de campo a partir do segundo semestre de 2009, durante as reuniões do grupo. O questionário foi aplicado no início do segundo semestre de 2010 e os dados documentais foram obtidos a partir de registros da Coordenação Geral de Ensino (CGE/IFC campus Sombrio).

Os dados coletados também valeram-se de registros anteriores, referentes ao início das atividades do grupo.

Os Instrumentos de Coleta de Dados (ICD) se caracterizam por duas funções básicas: demonstrar a presença ou ausência de um fenômeno e capacitar à qualificação e/ou quantificação dos fenômenos presentes, devendo ser capaz de fornecer uma mensuração da realidade. (RAUEN, 1999).

A realização da pesquisa exigiu a aplicação de instrumentos em diferentes momentos visando coletar informações que remetam aos objetivos do trabalho. Para isso, foram construídos da seguinte maneira:

- ICD<sub>1</sub>, do tipo roteiro de observação, destinado à observação dos encontros do Grupo de Discussões; (Apêndice A)
- ICD<sub>2</sub>, do tipo questionário, destinado a conhecer o conceito de inclusão manifesto pelos docentes e a alterações nas práticas pedagógicas. (Apêndice B)

### **3.1.3 Fase de análise e interpretação dos dados**

Essa fase consistiu em uma organização dos dados coletados e sua interpretação. Por se tratar de pesquisa de natureza qualitativa, a técnica utilizada para esta interpretação foi a análise de conteúdo.

A técnica de análise de conteúdo passou a ser utilizada para produzir inferências de dados verbais e/ou simbólicos, obtidos por meio de perguntas e observações de interesse do pesquisador. Consiste atualmente em um conjunto de técnicas de comunicações, e tem como intenção a inferência de conhecimentos. Essa metodologia de análise deve ser considerada como uma das dimensões do exercício de compreensão e interpretação a ser enfrentado pelo pesquisador, sendo que não exclui uma análise lógica, formal e objetiva. (BARDIN, 2010; FRANCO, 2008).

Neste sentido, Franco (2005) diz que, para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é necessário observar que estas situações ocorrem em determinado ambiente e no centro de certos campos de interação pessoal e institucional, mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens.

A utilização do tema para a interpretação das respostas de determinados grupos de pessoas implica, geralmente, em um grande número de respostas, com significados diferentes. Para tanto, se faz necessário analisar e interpretar o conteúdo da cada resposta em seu sentido individual e único, para depois recodificá-la e analisá-la (MUCCHIELLI, 1974 APUD FRANCO, 2008).

Desse modo, primeiramente foi realizada uma pré-análise, ou seja, estabeleceu-se um contato inicial com os dados coletados visando o conhecimento das mensagens contidas. Na sequência, foram definidas as unidades de análise por temáticas, seguidas da organização da análise e definição das categorias. A categorização consiste na classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogia, a partir de critérios definidos (FRANCO, 2008).

Cabe destacar, que segundo Mynayo (1999), os métodos qualitativo e quantitativo não se excluem, mas, ao contrário, em muitos casos se complementam para melhor evidenciar os aspectos do estudo. Assim, durante esta fase metodológica, alguns dados provenientes dos instrumentos aplicados foram apresentados quantitativamente.

## **3.2 O Grupo de Discussão: perfil do professor participante**

Sabendo o quanto é importante o papel do professor para a implementação da inclusão na escola e a construção da escola inclusiva, julgamos ser fundamental conhecer os professores da instituição onde foi realizada a investigação, principalmente dos que participaram do Grupo de Discussão promovido pelo NAPNE.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram os professores participantes do Grupo de Discussão no período de setembro de 2008 a junho de 2010, em número de quarenta e cinco



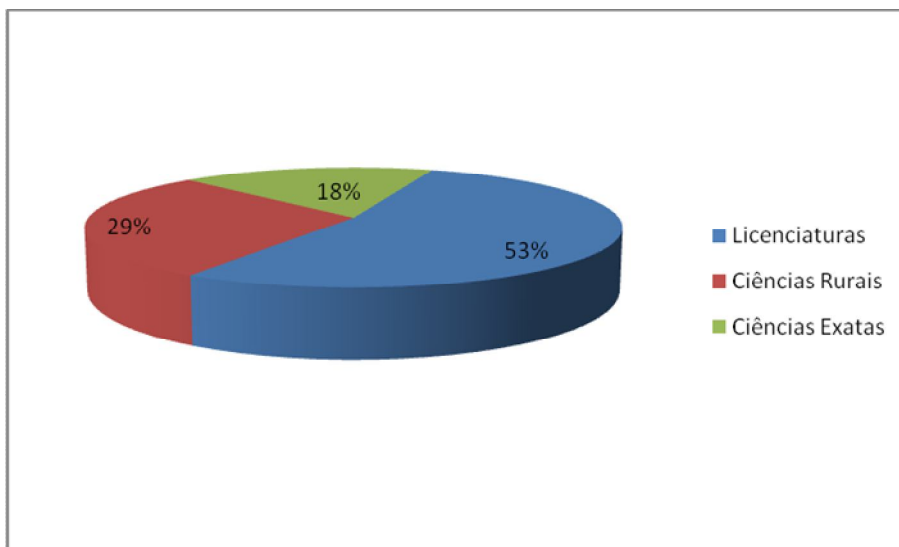
(45), conforme consta nos registros dos encontros e nas listas de presença das reuniões pedagógicas. Este número representa praticamente 100% dos docentes da instituição à época, excluindo os que se encontravam licenciados para capacitação. A instituição encontra-se em pleno processo de expansão de vagas docentes, sendo que o corpo docente atual é composto por 64 professores, após as novas contratações realizadas em 2011. Entretanto, cabe ressaltar que o quantitativo de 45 docentes foi o que efetivamente participou do Grupo e respondeu aos instrumentos.

O perfil do professor participante está estruturado quanto à área profissional, titulação, tempo de atuação como docente antes do IFC - Campus Sombrio e tempo de atuação no próprio Instituto.

Pontuamos que no ano de 2010 novos docentes ingressaram no Instituto durante o primeiro e segundo semestre e, aos poucos, foram convidados a participarem das discussões, o que justifica o aumento no número de integrantes no grupo do primeiro semestre de 2010.

De acordo com dados obtidos junto à Coordenação Geral de Ensino do IFC, este grupo apresenta uma formação profissional diversificada, onde se encontram profissionais das áreas de licenciaturas, ciências exatas e ciências rurais (CGE/IFC, 2010), conforme demonstra o gráfico 1, apresentado abaixo:

**Gráfico 1:** Professores do Grupo de Discussão por áreas profissionais



Fonte: CGE/IFC, 2010.

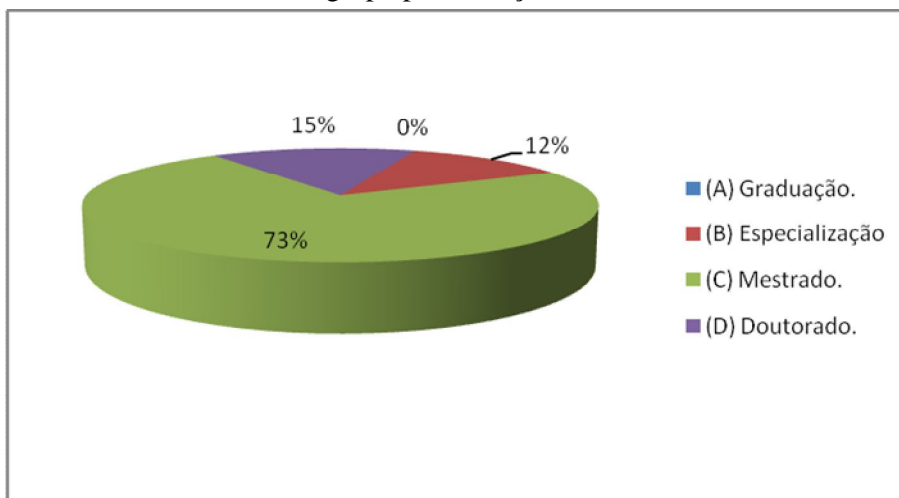
Observando os dados apresentados, vemos que mais de 50% dos professores possui licenciatura, o que pressupõe alguma formação na área pedagógica. Porém, somados os percentuais dos professores com formação nas áreas de ciências rurais e ciências exatas, é representativo o número de docentes sem uma formação mais aprofundada no que concerne aos temas da educação.

As resistências ao processo de inclusão por parte de docentes que não tiveram acesso a uma formação, inicial ou continuada, que os capacitasse a mediar o processo de aprendizagem de alunos com necessidades específicas (NE) é maior do que aos que tiveram uma formação pedagógica. Encontramos então, o que poderia ser um primeiro entrave à construção de uma proposta inclusiva para o IFC – campus Sombrio, a saber, um percentual expressivo de docentes (47%) sem formação pedagógica, o que pode significar, ainda que não necessariamente, um domínio menor quanto a diferentes metodologias de ensino, uso de

recursos e instrumentos de avaliação diversificados, a par de talvez, um desconhecimento sobre planejamento de ensino.

Ainda de acordo com estes dados, os docentes que integram o grupo apresentam diferentes níveis de titulação, obtidas após o curso de graduação, conforme gráfico 2:

**Gráfico 2:** Professores do grupo por titulação

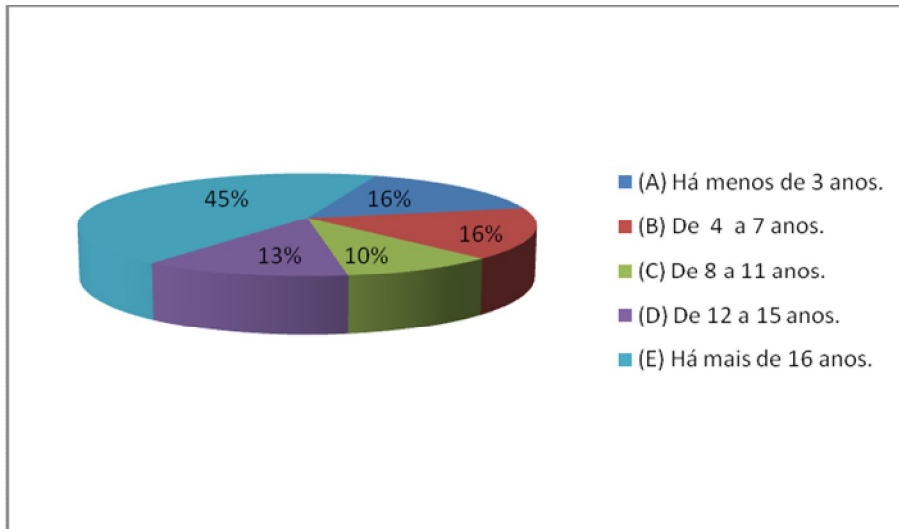


De acordo com o gráfico acima, 12% dos docentes possuem especialização, 73% dos docentes possuem mestrado e 15% doutorado. Vemos que o IFC campus Sombrio, possui um corpo docente qualificado no que tange à titulação, visto que os professores possuem cursos de pós-graduação, sendo que a maioria na modalidade *strito sensu*.

Entretanto, muitos docentes tiveram um percurso formativo em nível de pós-graduação, que privilegiou a continuidade da sua formação inicial, que não contemplava a formação para docência. Nos encontros realizados, as discussões em vários momentos abordaram dificuldades apontadas pelos docentes, devido à falta de formação na área pedagógica.

A experiência no magistério é um dado importante quando se analisa o ensino, por isso é interessante identificar qual o tempo de atuação como docente dos professores do Campus Sombrio. O gráfico 3, ilustra os dados referentes ao tempo em que os professores exercem a profissão.

**Gráfico 3:** Tempo de atuação como docente.

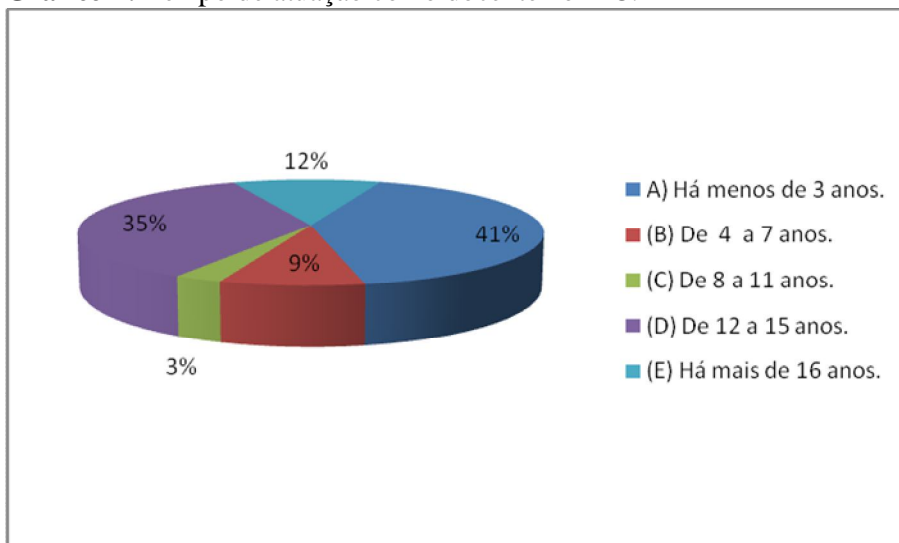


O gráfico 3, possibilita afirmar que existe uma concentração significativa de docentes (45%) que atuam há mais de 16 anos nessa profissão, sendo que com mais de 11 anos o percentual sobe para 58%.

O movimento pela inclusão escolar ganhou força na década de 1990 e é, portanto, relativamente recente em termos de educação. Nesse sentido, ao cruzar os dados referentes ao tempo de atuação, áreas de formação e o tempo que a proposta da inclusão escolar está presente nas discussões e propostas pedagógicas das instituições escolares, pode-se confirmar as angústias quanto ao desconhecimento e como proceder diante das NE dos alunos.

Outro dado interessante para analisar a qualidade de ensino nas instituições, é além do tempo de experiência no magistério dos professores, o tempo em que o professor atua na instituição. Esse dado permite aferir a vinculação do docente ao projeto institucional e o sentimento de pertença à escola. O próximo gráfico (Gráfico 4) apresenta o tempo de atuação do docente no IFC - Campus Sombrio.

**Gráfico 4:** Tempo de atuação como docente no IFC.



Vemos, assim que, 41% dos docentes atuam há menos de três anos na instituição, 9% entre 4 a 7 anos, 3% de 8 a 11 anos e 35% atuam entre 12 a 15 anos. Vemos também que metade dos docentes está há menos de 7 anos no campus Sombrio, sendo que apenas 12% dos professores está na instituição há mais de 16 anos.

Analisando o Gráfico 4, é possível afirmar que um grupo representativo de docentes apresenta um tempo de atuação recente, o que é compatível com o acelerado processo de expansão da rede técnica federal, em curso nos últimos 4 anos, com a abertura de centenas de concurso e vagas para atender à demanda dos novos cursos criados.

De acordo com as falas dos próprios docentes, a realidade de atuação encontrada no IFC - Campus Sombrio é consideravelmente diversa da realidade vivenciada anteriormente, em outras instituições de ensino. O diferencial principal seria o fato da instituição possuir um corpo discente composto por adolescentes que estudam em tempo integral nos cursos técnicos de nível médio, sendo uma grande parcela deles residentes, além do tipo de estrutura pedagógica para atendê-los e acompanhá-los.

Os professores há menos tempo na instituição, veem a atuação recente no IFC como algo positivo. Atribuíram, ainda, como aspecto positivo, o fato de que quando chegaram, já

estava instalada a possibilidade de ingresso no grupo de discussões, entendido como espaço de reflexão e troca de experiências.

Diante dos aspectos apresentados para a caracterização do perfil dos docentes participantes do grupo é possível inferir que a formação é diversificada. No que tange à titulação, esta se concentra no mestrado. Quanto à docência, a significativa maioria dos professores já atuava há um tempo considerável anterior ao IFC, enquanto que em relação ao tempo de atuação no Instituto os percentuais são inversos.

A apresentação inicial do perfil dos docentes permite compreender o propósito do grupo de discussões. O mesmo se propõe a abordar temáticas relativas ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com NE. A implantação desta ação teve início com a sensibilização dos profissionais da instituição, por meio da análise conjunta de situações que se apresentavam no cotidiano escolar.

Posteriormente, deu-se a formação do grupo, por adesão voluntária e a construção do diagnóstico das necessidades a curto prazo. A seguir, elaborou-se um cronograma dos encontros e respectivas temáticas. A organização dos encontros (horário, pauta na reunião pedagógica, materiais) é realizada em conjunto com a coordenação do NAPNE e alguns membros da equipe pedagógica. Atualmente, a mesma é composta por pedagogos, dois com formação em supervisão pedagógica e outro em orientação escolar e um psicólogo escolar.

O desenvolvimento das temáticas acontece em reuniões com frequência média bimestral, em encontros de aproximadamente duas horas e por meio de materiais e informações disponibilizados *on line*, por grupo de e-mails entre os participantes.

Como resultados a serem alcançados o Grupo de Discussão visa à sensibilização dos profissionais para a questão da inclusão escolar; à revisão e adoção de novas metodologias com base na atualização técnica e científica, considerando as particularidades de cada aluno ou situação apresentada (NE); o aumento da confiança do docente com vistas a desenvolver um trabalho que contemple a proposta inclusiva e a construção de um espaço permanente para atualização técnica e científica.

Os critérios de avaliação dos encontros constituem-se na execução do cronograma, nas temáticas desenvolvidas, no atendimento dos alunos percebidos e identificados com alguma NE. Para tanto, definiu-se como estratégia o registro dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de discussão e avaliação ao final de cada semestre das temáticas trabalhadas.

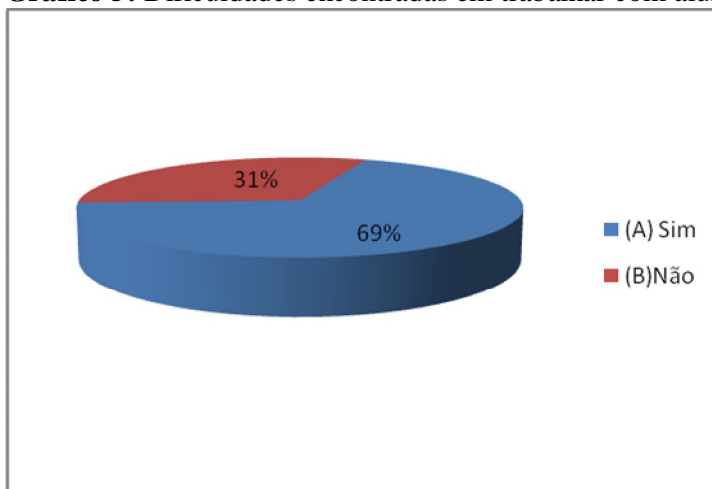
### **3.3 O conceito de inclusão a partir das experiências do grupo**

Apresentado o perfil dos participantes do grupo de discussões, se faz necessário conhecer a compreensão dos mesmos acerca do processo de inclusão escolar a partir das experiências oportunizadas neste espaço. Para tanto, estabeleceu-se que focaríamos nos seguintes aspectos: dificuldades encontradas, avaliação da aprendizagem e conceitos e preconceitos.

#### **3.3.1 Dificuldades encontradas**

Os docentes foram questionados quanto a encontrarem ou não dificuldades em trabalhar com alunos com NE, e no caso de terem assinalado a existência de dificuldades, quais seriam estas. O gráfico a seguir apresenta os resultados obtidos quanto a essa questão.

**Gráfico 5:** Dificuldades encontradas em trabalhar com alunos NE.



O Gráfico indica que a maioria (69%) dos professores afirmou ter dificuldades em trabalhar com alunos com NE, enquanto 31% relatam não encontrar dificuldades. Esse dado é importante, pois confirma que a inclusão requer a preparação do docente, para receber e ensinar alunos com NE. Caso não haja essa preparação prévia para o docente, teórico e prática, inúmeras dificuldades vão surgir, prejudicando o aluno que pode não desenvolver a aprendizagem e o professor, pois fere sua autoestima profissional ou ainda amplia o seu grau de estresse, visto que, por falta de formação, desconhece quais estratégias, recursos e metodologias pode utilizar com o aluno com NE.

Quanto aos tipos de dificuldades encontradas, as respostas dos docentes foram agrupadas em três categorias, classificando o tipo de dificuldade apontada pelo professor: *Desconhecimento quanto à forma de atendimento; Didática e metodologia; Atendimento individualizado e particularizado.*

A tabela 1 apresenta exemplos de respostas, número de respostas por categorias e percentual obtido do total de respostas.

**Tabela 1:** Relação das Dificuldades Encontradas

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos de Respostas</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Desconhecimento quanto à forma de atendimento	<i>Desconhecer a melhor forma de abordagem deste aluno</i> <i>Não sei reconhecer a melhor forma de alcançar esse aluno</i> <i>Como lidar após identificá-los</i>	15	39
Didática e metodologia	<i>Realizar avaliações diferenciadas de acordo com a necessidade específica de cada aluno</i> <i>Elaboração de material didático específico</i> <i>Encontrar uma metodologia adequada às necessidades específicas.</i>	13	33
Atendimento individualizado e particularizado	<i>Disponibilidade para atender individualmente</i> <i>Falta de tempo para um trabalho individualizado com esses alunos</i> <i>Dar atenção ao aluno em turmas numerosas.</i>	11	28
	<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100</b>

Desse modo, 39% apontou dificuldades referentes *ao desconhecimento quanto à forma de atender esses alunos*, 33% apontou *a didática e a metodologia* a ser adotada para o atendimento das NE, enquanto que 28% referiu-se à possibilidade de *atendimento individualizado e particularizado*.

As dificuldades apontadas, de modo geral nas três categorias, possibilitam inferir que as mesmas são relacionadas a aspectos pedagógicos-práticos. Alguns indicadores expressam insegurança em função de questões de base estrutural e pedagógica, como por exemplo, o funcionamento de suporte da instituição especializada, o número de alunos com NE diferenciadas por sala, entre outros (OLIVEIRA, 2009).

Com relação à categoria *atendimento individualizado e particularizado*, a maior inquietação direciona-se à dinâmica do cotidiano na sala de aula. Tendo em vista, os alunos que já necessitam de atenção, além desses, que necessitam de atendimentos diferenciados (WEISS & CRUZ, 2007).

Freitas (2006, p.179) afirma que o compromisso com a aprendizagem de todos “[...] exige que o professor (des)considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão.”

Neste sentido, um dos aspectos pedagógicos que deve ser trabalhado junto aos docentes é a adaptação curricular. Segundo Oliveira e Machado (2007, p.36), o mesmo consiste em “*ajustes realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento da diversidade do alunado; ou seja, um currículo verdadeiramente inclusivo*”(grifos do autor).

Desse modo, envolve várias modificações, desde a organização didática, a filosofia e as estratégias de avaliação. As autoras destacam ainda, a dificuldade em fazê-las na prática, em função, de em parte os docentes não terem recebido essa preparação.

Pacheco (2009, p.33) pontua que é preciso investigar os alunos com NE no contexto da escola tradicional, para assim compreender o porquê das mencionadas dificuldades. E ainda, orienta, “Será preciso desconstruir práticas para as reconfigurar à medida da diferença no pressuposto de que cada ser humano é único e irrepitível.”

Todavia, quando se afirma que os professores não estão preparados, na opinião de autores como Skliar (2006), isso não é totalmente verdadeiro. Para ele, não existe um consenso sobre o que significa estar preparado e de como deveria ser a formação em relação às políticas de inclusão.

Para Abenhaim (2005, p.51), “O professor sempre usa como argumento para não incluir que ele não está capacitado, que ele precisa ser preparado. Mas como poderemos preparar para a diversidade humana? A Educação Inclusiva requer radicalidade!”

O atendimento de alunos com NE configura-se como um desafio e neste sentido, é preciso então investigar, buscar, descobrir. Entretanto Tunes e Bartholo (2008, p.147) fazem um contraponto, ao afirmarem que a questão principal não consiste apenas em se preparar para o desafio, mas também querer aceitá-lo e “requer um sair de si e ir ao encontro, ofertando-lhe aquilo de que, efetivamente, necessita.”

No que tange a essa análise sobre as dificuldades, Gomes (2009, p. 19), apresenta a sua vivência nesse contexto:

Ao longo dos anos pude perceber que apesar das dificuldades específicas que cada criança enfrentava existiam potenciais reprimidos que precisavam ser estimulados, como um caminho para aumentar a autoestima destes alunos, dando-lhes condições de sentirem-se capazes como todas as outras crianças ditas normais pela sociedade.

Conforme orienta Denari (2006), para que o sistema escolar se prepare para a diversidade e realize de fato adequações curriculares, poderia ser elaborado um plano de estudo com ênfase no desenvolvimento, na aprendizagem e na sua avaliação. A autora

reforça ainda, a importância do processo de investigação documental, aliada à prática docente.

A observação do contexto escolar é fundamental para a proposição de ações. No cotidiano escolar pode-se observar quais relações o aluno estabelece com as pessoas e quais as atividades que expressam o seu desenvolvimento. Isso permite indicar possibilidades de ações em uma perspectiva inclusiva (AMARO, 2006).

Diante dos dados apresentados, entende-se que as dificuldades apontadas giram em torno de como proceder diante das NE dos alunos, com enfoque nas intervenções pedagógicas-práticas.

### 3.3.2 Avaliação da Aprendizagem: concepções e pressupostos

A avaliação dos docentes quanto ao processo de aprendizagem buscou identificar quais concepções e pressupostos estão envolvidos na compreensão da aprendizagem dos alunos percebidos com NE.

Foram construídas as seguintes categorias a partir das respostas dos docentes sobre a avaliação da capacidade de aprendizagem: *Apresentam limitações e dificuldades, Diferenciada para cada pessoa, Desconhecida, Depende do esforço pessoal.*

**Tabela 2:** Avaliação da capacidade de aprendizagem

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos de Respostas</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Apresentam limitações e dificuldades	<i>Dentro de suas necessidades apresentam dificuldades em acompanhar as atividades propostas necessitando maior atenção. Penso que não é muito diferente da capacidade de aprendizagem dos demais alunos, pois dificuldades todos apresentam em maior ou menor grau. Limitada de acordo com suas particularidades.</i>	11	41
Diferenciada para cada pessoa	<i>Cada aluno possui um “tempo” diferenciado para absorver e interiorizar cada conteúdo/atividade. A forma e a capacidade de aprender é diferente para cada pessoa. Todos nós temos diferentes aprendizagens, pois as inteligências são diferentes.</i>	8	30
Desconhecida	<i>Nunca trabalhei com alunos que tem essas características. Desconhecida pelo pouco tempo em que houve a inclusão, e específica de cada indivíduo. (...) A forma que esses alunos têm para a aprendizagem é pouco conhecida de nós, acredito que esta é a razão pela qual o seu desempenho não é o mesmo dos demais.</i>	5	18
Depende do esforço pessoal	<i>Acredito que o aluno deve receber atenção, mas buscar suprir as suas dificuldades. A capacidade de aprendizagem depende diretamente do esforço do aluno e não apenas no empenho do professor. Avalio como boa a capacidade. Acho que o problema, na maioria, não é a capacidade, mas principalmente o esforço e o interesse em aprender. Estão bem abaixo da média da turma. Se não fizer bagunça, conversar e demonstrar algum interesse já é alguma coisa.</i>	3	11
<b>TOTAL</b>		<b>27</b>	<b>100</b>

Foi obtido um total de 27 respostas, organizadas nas quatro categorias que perfizeram um percentual de 41% para a categoria *apresentam limitações e dificuldades*, 30% *diferenciada para cada pessoa*, 18% *desconhecida*, 11% *depende do esforço pessoal*.

Partindo da análise da primeira categoria mencionada, *apresentam limitações e dificuldades*, entende-se que é preciso que os atores do processo educacional se coloquem presentes na avaliação da relação ensino-aprendizagem. Afirmar que um aluno não tem condições de aprender, sem questionarem-se quanto a quais expectativas, condições, estratégias de ensino foram ofertadas para esse aprendizado são questões que devem ser analisadas quando se trabalha em uma proposta inclusiva (AMARO, 2006).

Freitas (2006) apresenta uma significativa contribuição ao analisar esses aspectos com base na abordagem histórico-cultural, a qual possibilita ressignificar alguns conceitos, dentre eles os das pessoas com NE. As mesmas carregam o estigma da incapacidade, com isso vivem a impossibilidade de acesso ao conhecimento. A teoria redimensiona essas concepções, ao entender “(...) que os processos psicológicos superiores têm sua origem em processos sociais, em uma constituição mútua entre os fenômenos interpessoais e intrapessoais (p.163).”

Gomes (2009, p.19) apresenta a seguinte reflexão quanto aos limites pré-julgados e estabelecidos ao desenvolvimento dos alunos:

[...] pergunto-me como podemos rotular um aluno como incapaz apenas pelo seu baixo potencial em determinadas áreas, quando existem outras que podem se sobressair e proporcionar ao indivíduo o direito de alcançar a realização e o sucesso profissional.

Desse modo, trabalhar no contexto escolar numa perspectiva inclusiva consiste em tomar o aluno com uma NE como um sujeito singular. Com características físicas, cognitivas, expectativas, entendimento que lhe são próprias/únicas (AMARO, 2006).

Mantoan (2006b) chama atenção quanto à mudança de perspectiva educacional que a inclusão implica, pois atinge todos os alunos. É fato que os alunos com deficiência são fonte de preocupação para os docentes, todavia não são eles a grande maioria que fracassou na escola até então.

Nesse sentido, a segunda categoria, que avalia o processo de aprendizagem como sendo *diferenciado para cada pessoa*, pode ser compreendida então, partindo do princípio da construção diferenciada do conhecimento e da utilização de recursos, assim como, da possibilidade de demonstrá-lo de maneiras diferenciadas (AMARO, 2006). A avaliação da aprendizagem deve respeitar isso e é feita considerando o progresso individual, e não o que é esperado da maioria.

Na perspectiva histórico-cultural, a deficiência é compreendida então como um constructo social. Isso não significa negá-la, mas entendê-la, partindo de que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio das atividades no meio social. Desse modo, o processo de aprendizagem exige uma abordagem sistêmica, onde os aspectos interpessoais e intrapsíquicos se articulam e possibilitam novas configurações de sentido. (ANACHE & MARTÍNEZ, 2009).

Em relação à categoria que avalia a aprendizagem como sendo *desconhecida*, chamou à atenção as respostas obtidas. O que parece em um primeiro momento ser a exceção, na verdade poderia ser tomado como a regra do contexto escolar, tendo em vista a diversidade existente nesse espaço.

As condições são as mais diversificadas possíveis, desde aspectos biológicos, como econômicos, sociais e culturais. Compreender o contexto escolar partindo do valor da



diferença e reconhecê-lo como tal, pode provocar uma alteração significativa da representação de como se constrói o processo ensino-aprendizagem.

Mantoan (2006b, p.15) afirma que,

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber. Ocorre que a escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos.

E por fim, na categoria *depende do esforço pessoal*, o destaque é o sentido extraído e que reflete uma postura, de manutenção da prática pedagógica tradicional. A preocupação é a transmissão do conhecimento e as dificuldades/ especificidades do aluno em relação à aprendizagem pouco dependem do professor, e sim são compensadas unicamente pelo esforço do aluno. (OLIVEIRA, 2009).

Um dos aspectos principais da proposta da educação inclusiva consiste em orientar que todas as pessoas devem aprender juntas, independente das suas características. Cabe à escola reconhecer-se como espaço de diversidade e adequar-se. Para tanto, se faz necessário analisar e rever a compreensão do processo de ensino-aprendizagem presente em seu currículo, bem como avaliar estratégias e recursos de aprendizagem, e suporte pedagógico especializado.

E conforme discutem Hazin e Meira (2004, p.46),

A aprendizagem é um desafio para o ser humano ao longo de todas as etapas de seu desenvolvimento. O tema é objeto de reflexões mais ou menos explícitas em muitos ambientes pelos quais circulamos, dentro ou fora das instituições acadêmicas e escolares. Todos, de uma forma ou de outra, construímos idéias acerca de como os indivíduos aprendem e quais as formas mais adequadas de ensiná-los.

De acordo com Anache e Mitjans Martínez (2009), cada cultura, relacionada a um momento histórico, gera formas particulares de se apropriar dos conhecimentos construídos, e com isso, formas diferentes de aprendizagem. Desta forma, não existe um modo homogêneo de aprender.

Diante da análise e discussão das categorias *apresentam limitações e dificuldades, diferenciada para cada pessoa, depende do esforço pessoal*, a compreensão da aprendizagem remete a conceitos e pressupostos teóricos distintos. O enfoque é dado às dificuldades e limitações ao invés das possibilidades e potencialidades e em função disso também são percebidos como diferenciada em seus ritmos e nas capacidades. E ainda, quando *desconhecida*, leva a dois questionamentos: quem são os alunos percebidos com NE? Ou ainda, eles continuam invisíveis dentro da escola, por uma questão de desconhecimento ou por ser uma válvula de escape? O fracasso escolar e a evasão estão presentes na escola há muito tempo denunciando algo.

Com o propósito de obter mais subsídios quanto à compreensão da inclusão escolar nos aspectos relacionados às dificuldades, compreensão da aprendizagem, conceitos e pré-conceitos em torno da temática inclusão escolar, relacionou-se um conjunto de afirmativas para análise do nível de concordância dos pesquisados. A mesma foi elaborada utilizando-se de categorias construídas em um estudo realizado por BEZ (2009) com professores da rede municipal de ensino de Santa Rosa do Sul (SC).

**Tabela 3:** Conceitos e Pré-conceitos em relação à inclusão escolar

<b>ANALISE CADA ALTERNATIVA E RESPONDA CONFORME A LEGENDA:</b> (CT) Concordo totalmente (CP) Concordo em Parte (DT) Discordo Totalmente (NOF) Não tenho Opinião Formada	<b>CT%</b>	<b>CP%</b>	<b>DT%</b>	<b>NOF %</b>
a) O professor precisa de uma formação que propicie conhecimentos para atender alunos com necessidades específicas.	73%	23%	0%	3%
b) A escola técnica não é lugar para alunos com necessidades específicas.	0%	33%	67%	0%
c) É difícil atender alunos com necessidades específicas devido à falta de recursos.	13%	77%	10%	0%
d) A escola técnica deve receber alunos com necessidades específicas, não somente por uma questão legal, mas também social, pois todos devem ter as mesmas oportunidades.	70%	27%	0%	3%
e) As políticas educacionais relativas à inclusão desses alunos se distanciam muito da realidade vivenciada pela escola.	14%	68%	11%	7%
f) Não basta garantir o acesso, mas deve-se dar condições de permanência.	80%	17%	3%	0%
g) Os alunos com necessidades específicas devem frequentar escolas especializadas como a APAE e outras, pois serão melhor assistidos lá.	0%	34%	59%	7%
h) É difícil atender alunos com necessidades específicas devido ao grande número de alunos por turma.	43%	47%	10%	0%
i) Alunos com necessidades específicas estão no ensino regular, apenas por que a legislação determina.	0%	43%	37%	20%
j) O direito a uma escola para todos, deve se estender também à aprendizagem.	77%	20%	0%	3%

Essa escala de concordância possibilita estabelecer relações a partir de inferências construídas na análise dos resultados obtidos. Desse modo, são realizadas correlações iniciais onde os resultados obtidos nas alternativas se assemelham, em segundo, cruzamentos onde foram identificadas possíveis contradições.

Inicia-se com a correlação das respostas obtidas nas alternativas A e D, onde a primeira alternativa trata da formação docente e a segunda do ingresso de alunos com NE na escola técnica. Os percentuais obtidos são semelhantes, no que concerne o nível de concordância para as duas afirmativas. Esses assuntos estão bem presentes nas discussões atuais em torno da estruturação e organização da instituição escolar, enquanto condições básicas para atuar em uma perspectiva inclusiva.

As alternativas F e J, que tratam das condições de permanência e do direito à aprendizagem, indicam níveis de concordância semelhantes. Podem ser consideradas afirmativas que apresentam o paradigma da inclusão, como reconhecimento das necessidades de estruturação pedagógica para a aprendizagem e permanência desse aluno com NE na escola. Pode-se inferir que esse paradigma carrega um valor moral e social.

Skliar (2006, p. 25) apresenta a seguinte reflexão, que aproxima-se das análises feitas anteriormente:

Em educação, o “politicamente correto” tem servido para nos cuidarmos das palavras, para nos resguardarmos dos seus efeitos possivelmente perigosos ou

inadequados. Mas não tem servido para nos perguntarmos sobre aquilo que dizem as palavras. E muito menos para compreender de que altura alguma coisa é dita, e qual boca pronuncia essas palavras. (grifo do autor).

Com relação às alternativas C, E, H, os índices obtidos se assemelham no nível de concordância entre si. O que fica mais presente são dificuldades que se reportam ao aluno com NE e as condições para recebê-lo. Isso chama atenção, pois leva a pensar que esses são os principais motivos por não conseguir atendê-los da maneira adequada, e assim incluí-los. Da mesma forma, cabe uma reflexão pontual referente à alternativa E. Os pesquisados concordam que a legislação se distancia muito da realidade da escola. Neste aspecto, cabe um questionamento: de fato é isso, ou a escola é que se distancia e não “vê” a própria realidade que encontra em sala de aula?

A análise das alternativas B, G e I remetem ao entendimento de que mesmo apresentando certo nível de concordância, elas denotam uma contradição. Merece destaque essa contradição, ao que 1/3 dos entrevistados migrou suas respostas para as alternativas que representavam a negativa da inclusão. Por exemplo, ao se cruzar os resultados das alternativas B e D, 33% concordam que a escola técnica não é lugar para alunos NE, todavia 97%, concordou que é dever da escola técnica em receber esses alunos.

Pode-se também estabelecer uma relação entre a alternativa G e J, 34% concorda que os alunos com NE serão melhor atendidos nas escolas especiais, todavia na J, que trata sobre o direito a uma escola para todos que garanta a aprendizagem, o índice aumenta para praticamente 97%.

Mantoan (2006b) apresenta uma reflexão bem pontual no aspecto que tange a não aceitar as formas de exclusão, mas contraditoriamente, junto a isso, as válvulas de escape adotadas quando do não dar conta desses alunos e encaminhá-los a outros serviços, expresso na citação:

É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola”. É mais fácil ainda encaminhar os alunos com dificuldades de aprendizagem – sejam deficientes ou não - para as classes e as escolas especiais ou para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados”. Assim não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais. (MANTOAN, 2006b, p. 22, grifos do autor).

As alternativas D e I, também apresentam essa questão, onde na alternativa D concorda-se em 97% com o direito a ingressar na escola técnica não apenas por uma questão legal, todavia na questão I, 43% também concorda que esses alunos só estão no ensino regular por que a legislação determina.

As análises estabelecidas denotam que existe o imperativo do dever social e por que não legal, da escola técnica receber esses alunos, oferecendo condições estruturais, organizativas e pedagógicas. Entretanto, as contradições elencadas também denotam o quanto o paradigma da inclusão encontra-se ainda em um nível de distanciamento para ser assumido de fato, ou seja, de ser uma escola para todos, assumindo o valor da diversidade.

### **3.4 Contribuições das discussões**

As contribuições das discussões foram analisadas a partir das mudanças apontadas pelos docentes tomando como parâmetro as discussões realizadas, as alterações na prática em sala de aula, bem como a avaliação dos docentes quanto ao processo de inclusão escolar do IFC - Campus Sombrio.

### 3.4.1 Discussões, relações e reflexões realizadas

Os registros tomados para análise nesse estudo são referentes aos encontros realizados no período de setembro de 2008 a junho de 2010. Os três primeiros encontros consistiram na apresentação e formação da proposta junto aos docentes. Já os encontros seguintes destinaram-se às discussões das temáticas.

A relação das temáticas abordadas no grupo de discussões, bem como o número de participantes em cada encontro e o período do ano letivo em que os mesmos ocorreram são apresentados a seguir:

**Tabela 4:** Temáticas desenvolvidas em 2009 e 2010

TEMAS	Participação	Data
Tema1 – Dislexia: do diagnóstico ao fazer pedagógico	35	Mar/09
Tema 2 - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: conceitualização e implicações na escola.	36	Abr/09
Tema 3 - Aprendizagem, cognição e neurociências: fundamentos básicos	30	Jun/09
Tema 4 - Teoria sócio-histórica.	35	Jul/09
Tema 5 - Afetividade e aprendizagem: dimensões da relação professor aluno.	35	Set/09
Tema 6 - Ansiedade e motivação: interferências no processo de ensino-aprendizagem.	45	Mai/10
Tema 7 - Subsídios para avaliação escolar: propostas para a sala de aula.	44	Jun/10

De acordo com a tabela 4, foram desenvolvidas um total de sete grandes temáticas, no decorrer do ano letivo de 2009 e primeiro semestre de 2010. Os dois primeiros temas discutidos nos encontros (Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade) foram escolhidos em função de situações já existentes no contexto escolar. As demais temáticas foram escolhidas no percurso das discussões, a partir de necessidades levantadas em cada encontro.

É importante mencionar, ainda, que conforme Penin (2009, p.34-35):

A formação de um docente começa, pois, no momento em que junto com uma comunidade busca equacionar uma dada realidade; continua com a proposição de medidas locais de enfrentamento; termina com o acompanhamento e a avaliação dos resultados, e assim sucessivamente.

O registro das discussões realizadas no primeiro semestre de 2009 foi também organizado a partir dos aspectos elencados no roteiro de observação (APÊNDICE A) partindo de registros já existentes. Esses registros das primeiras atividades do grupo constituíram-se em subsídios iniciais para compreensão do desenvolvimento do grupo.

O *envolvimento dos docentes* foi analisado a partir dos seguintes critérios: a participação nos encontros; as relações estabelecidas (prática em sala, dificuldades, relação ensino-aprendizagem); o tempo de discussão (tempo previsto e tempo efetivamente utilizado nas discussões).

Os registros realizados (APÊNDICE C) demonstram que o tempo destinado às discussões do grupo sempre foi esgotado, entretanto houve encontros em que o tempo previsto inicialmente, no planejamento da reunião pedagógica, não foi cumprido em função do não seguimento da pauta. Os docentes se manifestaram solicitando que fosse dada prioridade aos aspectos pedagógicos.

Ao se analisar a categoria *envolvimento nas discussões* a partir do critério “participação nos encontros”, os registros indicam que esta participação foi representativa e significativa, tendo ocorrido através de seus questionamentos, dúvidas, correlações feitas, troca de experiências e exemplos.

Esta mesma categoria, quando analisada através do critério das relações estabelecidas, permite identificar que houve uma mudança gradativa no percurso das discussões. É possível apontar uma sutil diferença entre a discussão da primeira temática (Dislexia) para a segunda (TDAH).

Na primeira, as relações estabelecidas com o processo de ensino-aprendizagem desses alunos centrou-se nas limitações e nas necessidades que o aluno teria, e as soluções e respostas para essas questões foram direcionadas à equipe pedagógica.

Conforme discute Glat e Blanco (2007), mesmo diante de um discurso de aceitação a diversidade, as escolas não se modificam para atender às demandas dos alunos com NE e direcionam ao apoio especializado a responsabilidade por dar respostas a essas questões.

No entanto, na discussão da segunda temática, as relações estabelecidas inicialmente apresentaram essa característica de foco na limitação do aluno, mas logo a seguir encaminharam-se para uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas em sala, conforme indicam as seguintes falas:

*\_Uma aula expositiva de 4 horas de uma mesma disciplina é favorável para o aluno?*

*\_Isso pode favorecer ou prejudicar a atenção do aluno?*

*\_Será que o aluno tem um bom aproveitamento de uma aula organizada dessa forma?*

É preciso refletir sobre os motivos do fracasso escolar e levar em conta que o mesmo não se resume as deficiências ou problemas intrínsecos do sujeito. Neste sentido, Glat e Blanco (2007, p.25) afirmam “[...] que a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados!”.

Nas discussões da terceira temática, o que foi mais marcante no aspecto que se refere às relações estabelecidas, foi a necessidade de buscar mais informações sobre temas relativos à atuação docente. As reflexões articularam-se no desenvolvimento da adolescência e as características do jovem atual.

Segundo Penin (2009, p.33), “buscar compreender as principais características da cultura presente nas manifestações dos sujeitos que vivem o cotidiano escolar e trabalhar produtivamente sobre elas, ainda que de maneira experimental são exercícios que devem fazer parte da formação do professor.”

Outro foco dado ao encontro foi sobre a avaliação da aprendizagem. Algumas falas já indicavam que o processo não estava sendo percebido como algo confiável. Segundo os professores, muitas vezes a avaliação da aprendizagem do aluno é feita de maneira equivocada ou ainda limitada, pois foca apenas a dificuldade do aluno, sem analisar os progressos. Consequentemente, ainda rotula-se o aluno como preguiçoso, desinteressado, indisciplinado, sem investigar as reais condições dadas ou o que levou esse aluno a esse tipo de percurso.

Na discussão da quarta temática, como se tratava de uma revisão teórica, as relações estabelecidas inicialmente enfocaram a formação do docente, mais especificamente sobre o

que foi oportunizado na formação dos professores do ensino médio e dos professores do ensino técnico. Uma provocação à reflexão foi a fala de um professor da área técnica:

*\_O professor se questiona em como avaliar, mas se coloca em uma situação de ser avaliado? Como reage quando isso é proposto?*

Diante dessa fala, outros professores se manifestaram apresentando angústia e incerteza quando de sua atuação nesse aspecto. Ao final, vários docentes manifestaram interesse que o setor de supervisão pedagógica acompanhasse as suas aulas e avaliações, sugerindo encaminhamentos, quando necessário. Também se reforçou a necessidade de continuar a abordar temáticas que deem condições de orientar a prática.

Martínez (2009, p.62) apresenta a seguinte reflexão sobre a autoavaliação do docente,

Estamos talvez entre os que mais avaliam neste mundo, depois dos juízes, mas somos os que menos temos integradas a cultura da avaliação. Não me refiro à avaliação de rendimentos, no sentido de que sempre criticamos quando não queremos falar do tema, mas a uma cultura de avaliação diagnóstica de que estamos fazendo: por que o fazemos? O que queremos conseguir?

Nas discussões sobre a quinta temática, as relações estabelecidas enfocaram a necessidade de se aproximar e conhecer os alunos para assim compreender o processo de ensino-aprendizagem. No decorrer das discussões chegou-se a uma contradição, que pode ser melhor representada nessa fala:

*\_Acabamos incentivando os melhores resultados e pouco fazemos por aqueles que apresentam dificuldades.*

*\_Muitas vezes o resultado da avaliação não é a realidade do desempenho do aluno, mas acaba por ser o resultado considerado.*

Na discussão da sexta temática, o que ficou mais presente foi a inquietação originada a partir da percepção de que quanto mais se conhece os alunos, mais se compreende as suas necessidades e, conseqüentemente, a urgência de se alterar algumas práticas. Nesse aspecto, os professores também apontaram a preocupação de que, ao se compreender o aluno e querer ofertar tudo, corre-se o risco de culpabilizar o professor pela falta de êxito do mesmo.

Na última discussão tomada para análise, ganham destaque as reflexões desencadeadas por questionamentos e angústias, como estas:

*\_Temos falta de compromisso do aluno em não realizar as tarefas e deixar trabalhos para a última hora ou excesso de atividades?*

*\_O professor sabe de fato fazer uma avaliação? Ele não pode levar o aluno ao erro?*

Isso denota a necessidade de refletir e até mesmo modificar as práticas avaliativas adotadas, pois,

Elas não afetam apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, mas contribuem para uma ambiência predisponente à exclusão, mascarando algumas dificuldades de aprendizagem, acentuando outras e até criando dificuldades que não se estabeleceriam em outras condições. (OLIVEIRA & MACHADO, 2007, p. 49).

Os encaminhamentos sugeridos na reunião também foram significativos, onde se destaca o levantamento sobre o número de atividades extraclasse e a criação de um espaço para acolhida e troca de experiências dos novos docentes.

Para Penin (2009), o sujeito da vivência de uma realidade é um protagonista fundamental para influenciar resultados, relações e processos. Ao partilhar isso no cotidiano escolar, objetivos podem ser melhor definidos e, conseqüentemente, alcançados.

Diante de todas as discussões realizadas, observa-se que as mesmas apresentaram uma evolução. Inicialmente, o foco era apenas o aluno e as suas dificuldades. Todavia, conforme as discussões prosseguiram, surgiu a compreensão de que entre o aluno e as suas dificuldades surge o professor, com reflexões sobre esse processo, relacionando com a sua prática no cotidiano.

O reconhecimento das situações vivenciadas no cotidiano pode contribuir: “primeiro, para abrir-se a essa compreensão, segundo, para afirmar-se como sujeito de conhecimento, terceiro, para manifestar-se como sujeito de ação e definir caminhos de um acontecimento.” (PENIN, 2009, p. 34).

Freitas (2006) adota um posicionamento semelhante ao confirmar que a reflexão na e sobre a ação em sala de aula, permite que o professor refaça a sua prática. Isso também exige que ele seja capaz de analisar situações, identificar problemas e procurar soluções.

As relações estabelecidas apontam tanto para as dificuldades enfrentadas como para a necessidade de buscar novas alternativas para atender as NE dos alunos. No aspecto que tange à aprendizagem desses alunos, percebe-se que há uma grande preocupação quanto à capacidade de aprendizagem dos mesmos.

Em vários momentos nas discussões reconhece-se as diferenças em como é construído o processo de aprendizagem, mas ao final, ainda permanecia a angústia do que poderia ser feito de fato em sala de aula. Discutiui-se que fatores que podem levar a uma NE podem ser os mais variados e relacionados a aspectos intrínsecos ou extrínsecos aos alunos. Todavia, questionam-se quanto aos padrões que existem e que devem ser atendidos: notas, conceitos, competências.

Desse modo, percebe-se que as discussões avançaram na compreensão e reflexão de aspectos que envolvem o processo de ensinar e aprender, voltando-se não mais apenas para o aluno e a sua NE. Inicialmente os posicionamentos recorriam a uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem como algo estanque, homogêneo, amparado por padrões de aprender, modelo de aluno ideal e, assim, justificar a inércia.

As discussões caminharam na compreensão de que a escola é um espaço de diversidade, que os alunos têm trajetórias escolares diferenciadas, assim como a sua história de vida, familiar, social. E, esses são importantes componentes para o entendimento da aprendizagem.

Além desses aspectos, percebeu-se também um movimento de reflexão sobre as práticas pedagógicas, bem como as discussões entre os docentes de forma colaborativa. Entretanto, o desconhecimento quanto a como proceder na prática em algumas situações, gera ainda muitas inseguranças e inquietudes.

### **3.4.2 Possibilidades construídas, práticas alteradas: O que mudou?**

Além dos registros das discussões tomados para análise, foram elaboradas questões quanto ao que as discussões haviam possibilitado e se haviam provocado alguma alteração na prática.

As categorias elaboradas a priori partiram das discussões realizadas no grupo, tendo como base afirmações feitas durante os encontros. Os pesquisados poderiam escolher mais de uma alternativa que assim representasse a sua opinião quanto às possibilidades.

**Tabela 5:** Mudanças a partir das discussões realizadas

<b>Na sua opinião, o que as discussões desenvolvidas nas reuniões pedagógicas possibilitaram? Marque a(s) alternativa(s) que expressam a sua opinião:</b>	<b>FR</b>	<b>FR%</b>
(A) Identificação de necessidades específicas dos alunos.	26	22%
(B) Percepção das dificuldades presentes no processo de inclusão.	19	16%
(C) Constatação de que é necessário mudar algumas metodologias para o que os alunos aprendam.	22	19%
(D) Utilização de outras metodologias e estratégias de ensino.	17	14%
(E) Superação de pré-conceitos quanto à inclusão.	10	8%
(F) Compreensão sobre a necessidade do aluno.	22	18%
(G) Confirmação de que não é possível incluir alunos com necessidades específicas na escola técnica.	1	1%
(H) Não alterou minhas opiniões.	0	0%
(I) Outros	2	2%
<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>100%</b>

A tabela 5, assim como a seguinte, trabalham com a frequência (%) sobre o número de respostas dadas, desse modo os índices obtidos referem-se ao número de respostas a cada alternativa.

Vemos que as alternativas que obtiveram um maior número de escolha, expressam a opinião dos pesquisados sobre o que possibilitaram as discussões e relacionam-se aos aspectos de identificação (22%) e compreensão das NE (18%) e constatação da necessidade de mudar algumas metodologias (19%).

Vemos que 16% das respostas indicam uma mudança no que tange à percepção das dificuldades presentes no processo de inclusão. Conforme alerta Weiss e Cruz (2007, p. 67), o diagnóstico e a conceitualização dos problemas e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar “[...] só terá sentido se for para traçar estratégias de ação que busquem metodologias e recursos, considerando também o desenvolvimento de um perfil para o educador que atue dentro da realidade inclusiva da escola regular.”

No que se refere às alterações na prática pedagógica (14%), a tabela das respostas nos mostra um índice mais reduzido, o que se acentua ao que se relaciona na categoria superação dos pré-conceitos (8%).

A compreensão de que no espaço da escola seja lugar de alunos com diferentes necessidades, implica em também reconhecer que se faz necessário que sejam atualizados conhecimentos e revistas propostas pedagógicas. Mantoan (2006a) afirma que a inclusão é um forte motivo para que a escola se modernize e os professores se aperfeiçoem.

Chama a atenção que a alternativa G, apenas 1%, colocou que as discussões confirmaram que não é possível incluir alunos com NE. Além disso, nenhum pesquisado assinalou a questão “*Não alterou minhas opiniões*”. Isso permite inferir que a totalidade do grupo percebe alguma possibilidade de mudança, seja de sensibilização, constatação ou mesmo alguma alteração em práticas.

Assim vemos que a maioria, indicou que a participação nas discussões do grupo possibilitou uma série de alterações seja de âmbito pedagógico, seja na mudança de percepção e concepção, seja inclusive existencial, propiciando mudanças, melhorando a atuação do professor.



De acordo com Oliveira (2009), a obrigatoriedade da matrícula de alunos com NE em classe regulares instigou a comunidade escolar a refletir sobre a inclusão escolar, bem como, sobre as diferenças.

As alterações na prática em sala de aula foram investigadas de forma semelhante a das alternativas das possibilidades, sendo também construídas a priori categorias, tendo como base afirmações feitas durante os encontros.

**Tabela 6:** Alterações na prática em sala de aula

<b>As discussões das reuniões alteraram a sua prática em sala de aula? Marque as opções que você concorda:</b>	<b>FR</b>	<b>FR%</b>
(A) Sim, identifiquei necessidades específicas de aluno(s) nas turmas em que trabalho.	18	36%
(B) Sim, desenvolvi algumas atividades diferenciadas.	16	32%
(C) Sim, fiz adaptação de alguns materiais.	8	16%
(D) Não alterou minha atuação, por que não houve necessidade.	4	8%
(E) Não mudou minha prática por que acredito que não vai alterar os resultados.	0	0%
(F) Não, mantive a mesma prática.	1	2%
(G) Outros	3	6%
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

O primeiro dado que chama atenção nessa tabela é o número total de respostas dadas, (50 respostas), enquanto que na tabela anterior o número foi de 119. A primeira relação estabelecida entre esses dois dados diz respeito ao que foi investigado em cada uma dessas tabelas, na primeira, as possibilidades; na segunda, o que de fato mudou na prática do professor em sala.

Nessa tabela também prevalece como alterações na prática do docente em sala de aula, a identificação das NE (36%), seguidas da alteração de algumas práticas pedagógicas, tais como desenvolvimento de atividades diferenciadas (32%) e adaptação de materiais (16%).

Anache (2007) pontua que mesmo diante das tentativas de transpor uma visão classificatória das NE, as práticas pedagógicas denunciam as dificuldades em identificar quais as necessidades dos alunos. A autora atribui esse aspecto a visão homogênea de trabalho realizado nas salas de aula, afirmando que estar preparado tecnicamente é fundamental, mas o essencial é o compromisso e a motivação para transformar essa situação.

Outro aspecto que pode ser destacado nesses dados, refere-se a alternativa E “*Não mudou minha prática por que acredito que não vai mudar os resultados*”, por não ter recebido nenhuma resposta. Isso pode demonstrar tanto o aspecto mencionado na tabela 3 em relação as alternativas A, D, F, J quanto o que foi discutido nas correlações dessa tabela, em relação ao que é culturalmente correto de se dizer e ao imperativo do dever.

As práticas pedagógicas estão expostas às influências do pressuposto que as pessoas com NE apresentam dificuldade para aprender. Isso demonstra a necessidade de reflexão sobre a formação docente e a concepção de competência profissional. Para tanto, destaca-se a adoção de metodologias pautadas na articulação teórico-prática, na resolução de situações problema e na reflexão sobre a atuação profissional. (FREITAS, 2006).

Alguns professores ao se depararem com a inclusão escolar de alunos com NE, tornaram-se um problema, pois antes os mesmos se encontravam fora da escola, ou ainda, quando já estavam, era de forma segregada, eram então invisíveis. Isso evidencia uma

transição de um estado de negação para o de problematização, de invisíveis para visíveis (OLIVEIRA, 2009).

De acordo com os resultados apresentados nas duas tabelas, percebe-se que as discussões possibilitaram, primeiramente, trazer esse aluno da condição de “invisível” para “visível”, sendo problematizado no contexto escolar. No entanto, também apresenta dados relativos às alterações nas práticas pedagógicas que podem indicar duas situações: uma, referente ao desconhecimento e à insegurança, ainda existentes, de como fazer adaptações e conseqüentemente alterações na sua prática; outra, relativa a um posicionamento de tornar esse aluno visível, mas de continuar excluindo por meios não perceptíveis. Neste último caso, há uma “sensibilização” com a proposta, mas que não promove alteração nas práticas.

E como último enfoque de análise desse eixo de discussão, apresenta-se a opinião dos pesquisados sobre o processo de inclusão escolar do IFC - Campus Sombrio.

A avaliação de como está o processo é apresentado na tabela 7, onde os professores relataram suas opiniões sobre a questão. As mesmas foram organizadas em quatro categorias, onde o processo é avaliado como: *Em construção, Apresenta dificuldades e resistências, Caracterizado pelo apoio técnico pedagógico e Avanços quanto a conhecimento e compreensão das NE.*

**Tabela 7:** Processo de inclusão no IFC- Campus Sombrio

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos de Respostas</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Em construção	<i>Está acontecendo a inclusão porém, temos ainda muito que aprender pois as necessidades são diversas(...). Começamos a “engatinhar” nesse processo, (...) temos pela primeira vez passado do estágio de constatação para o de algumas ações efetivas. Está melhorando muito com relação ao início da escola onde tínhamos dificuldades de identificar estas necessidades.</i>	14	37
Apresenta dificuldades e resistências	<i>Um grande problema. (...) Processo lento e dificultoso. (...) Existem ações proporcionando a inserção desses alunos no IFC, mais ainda existe muita resistência como tudo que é novo.</i>	9	23
Caracterizado pelo apoio técnico pedagógico	<i>Temos uma estrutura organizada que possibilita atenção e identificação das ocorrências, especialmente o conselho de classe. Bom, pois existe uma equipe técnico pedagógica que se preocupa em dar suporte aos docentes e em desenvolver um trabalho que favorece diretamente a inclusão. (...) a equipe pedagógica está sempre à disposição para tirar dúvidas, dar sugestões e realizar acompanhamentos.</i>	9	23
Avanços quanto a conhecimento e compreensão das NE	<i>Considero que passos importantes foram dados, como a identificação desses alunos e a assimilação da necessidade de uma ação específica para eles.</i>	7	18

	<i>Em relação à parte teórica acredito que avançou bastante, principalmente a partir das leituras propostas e palestras(...) Uma realidade que muitas vezes não era percebido pelo professor devido o tipo de necessidade, e que hoje após algumas discussões, o professor já tem condições de reconhecer em sala de aula algumas NE que os alunos apresentam.</i>		
TOTAL		39	100

Foram obtidos os seguintes resultados referentes ao processo de inclusão no Instituto expressos nas categorias: *Em construção*, 37%; *Apresenta dificuldades e resistências*, 23%; *Caracterizado pelo apoio técnico pedagógico*, 23%; *Avanços quanto a conhecimento e compreensão das NE*, 18%.

Com relação à categoria *em construção*, entende-se que a proposta da inclusão implica em redesenhar os objetivos da escola, e compreendê-la como um espaço social, para assim proporcionar condições de aprendizagem e atendimento de todos os alunos.

Nesse sentido, é preciso compreender esse espaço como componente da constituição desses indivíduos e não apenas como simplesmente algo que favorece ou desfavorece (MARTÍNEZ, 2007). Esse processo ao ser compreendido como estando *em construção*, indica uma mudança na compreensão do cotidiano da escola frente à inclusão escolar.

Podem ser identificados dois movimentos da escola em relação à inclusão, o primeiro que aceita pelo seu ideário, e os que não acreditam e julgam ser algo impossível (OLIVEIRA, 2009). Desse modo a categoria que expressa o processo apresentando as *dificuldades e resistências*, pode ser reflexo de uma dessas posições, ou ainda do confronto das mesmas. O discurso médico-psicológico, com foco apenas na NE, percebida como problema, também pode ser tomado como desconhecimento da proposta da educação inclusiva.

E, citando Ferreira (2006, p.111) compreende-se que, “a escola não se torna inclusiva ou democrática apenas porque amplia o acesso ou porque matricula alunos com deficiência em classes comuns. De outra parte, não há como esperar que ela se torne um espaço ideal, sem os alunos, para apenas depois os matricular.”

Outro dado interessante é expresso na categoria que caracteriza o processo pelo *apoio técnico-pedagógico*. De acordo com Amaro (2006) as ações educacionais realizadas por diferentes profissionais devem ser consideradas complementares e indissociáveis para a realização do processo de aprendizagem. Sendo assim, infere-se que a forma como encontra-se estruturado esse apoio no instituto tem colaborado para o envolvimento da comunidade no processo. Para a autora a partir de seus estudos, conviver com a diversidade é algo possível, mas isso não foi historicamente oportunizado nas práticas escolares. Bem como, não bastaram leis, programas, mas sim, a tomada de consciência, e esta não aconteceu em pouco tempo.

Com relação à última categoria, *avanços quanto aos conhecimentos*, Oliveira (2009) confirma que a prática inclusiva nas escolas deve avançar, enquanto a discussão tem o seu espaço demarcado e está acontecendo. O autor conclui que se acredita na proposta da inclusão, mas existe uma insegurança e desconhecimento em sua prática.

Conforme Freitas (2006, p.166):

Sabemos que refletir sobre a educação para todos implica pensar nas relações entre os alicerces da educação geral e da especial, com a formação geral e especial dos professores. A educação das necessidades educacionais especiais, no contexto do

ensino regular, permite, tanto aos professores, já atuantes quanto aos que estão em formação, rever os referenciais teórico-metodológicos que se alicerçaram na distinção entre educação especial e geral [...].

Neste sentido, entende-se que o professor deve estar preparado teoricamente, mas também aplicar na prática essas teorias, partindo da análise das situações e melhorando-as, adaptando-as a sua realidade. (FREITAS, 2006).

De modo geral, percebe-se que o processo de inclusão escolar no IFC - Campus Sombrio está acontecendo, de forma que os pesquisados se sentem apoiados e envolvidos com a questão. As resistências e dificuldades se fazem presentes, mas o campus avançou em relação a anos anteriores, onde esse espaço não era oportunizado.

Concorda-se com Pacheco (2009, p.35) ao dizer que:

Felizmente para os “desiguais”, nem todas as universidades e escolas são “iguais”. Eu creio no potencial transformador dos seus professores e que a escola há de resgatar o seu papel de “berço de oportunidades”. Apenas será necessário que se reelabore a sua cultura de formação, que cada professor reelabore a sua cultura pessoal e profissional, e que cada escola se reconfigure. (grifos do autor).

Então, entende-se que o maior desafio em efetivar a proposta da inclusão consiste em ser compreendida e assumida no seu significado, isso se deve em parte em função do sistema educativo e à própria sociedade ser historicamente excludente. (MARTÍNEZ, 2007). Todavia, o Campus Sombrio movimenta-se no sentido da educação inclusiva, assumindo-a como política institucional e apresentando iniciativas que incentivam a comunidade escolar para a adesão a esta proposta. O Grupo de Discussão é uma destas iniciativas.

Sendo assim, finalizo com uma citação de Carvalho (2009a, p.50) que confirma esse movimento de mudança: “ Trata-se de um desafio, mas é possível melhorar as escolas que temos em busca da que queremos. E felizmente, o processo já começou.”

## 4 CONSIDERAÇÕES

Este trabalho versou sobre a Educação Inclusiva e ateve-se à análise do grupo de discussão do IFC - Campus Sombrio. Os caminhos traçados no referencial teórico mostram um movimento que implicou e ainda implica na quebra de paradigmas, que repercutem em modelos de escola, alunos idealizados e concepções de ensino.

Fez-se inicialmente uma definição de alguns conceitos com intuito de situar a perspectiva que permeou todo esse estudo, bem como o papel da educação especial e o da escola regular, com a diferenciação do movimento da integração e a proposta da educação inclusiva.

Confunde-se ainda o movimento da integração com a proposta da inclusão escolar. Além disso, entende-se que é importante reforçar que essa proposta não consiste em apenas atender os alunos ora da escola especial, mas sim a garantia de condições de aprendizagem e sucesso de todos os alunos que compõem a escola. Esse sucesso não se restringe a conceitos que remetem a boas notas, mas ao desenvolvimento máximo das potencialidades de cada indivíduo, que na minha opinião, apenas um número não será preciso o suficiente para aferi-lo.

Entretanto, é um movimento que configura-se não somente no âmbito educacional, mas da sociedade, que acredito não admitir mais retrocessos, e sim, avanços. Todavia, não simplifico as dificuldades envolvidas nessa questão.

Diante dos resultados e das análises realizadas, primeiramente entende-se que as concepções de inclusão expressas nas dificuldades encontradas enfocam as intervenções pedagógicas-práticas em sala de aula junto aos alunos com NE. No entanto, pontua-se que para que as mesmas se efetivem, faz-se necessário embasamento teórico-político sobre as demais questões envolvidas no processo de inclusão.

Com relação à compreensão da aprendizagem, a mesma remete a conceitos e pressupostos teóricos distintos, bem como na opção do *desconhecimento*, levando a questionamentos sobre quem são esses alunos ou se ainda eles continuam invisíveis no contexto escolar.

O imperativo do dever social e da sua responsabilidade legal da escola frente aos alunos em situação de exclusão está presente, mas existem contradições frente a assumir de fato esse dever e instaurar mudanças. Permito-me inferir que, para uma parte significativa dos pesquisados, posicionar-se favorável à inclusão escolar, está em um plano diferente de modificar-se e autoavaliar suas práticas para efetivá-la de fato.

Todavia, as discussões avançaram na compreensão e reflexão de aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, não mais centralizado apenas no aluno, mas envolvendo também o professor e sua prática.

O desconhecimento gera ainda muitas inseguranças e inquietudes, principalmente quanto às alterações na prática pedagógica. Percebeu-se que houve um movimento quanto à reflexão sobre aspectos dessa ordem, mas as iniciativas ainda são recentes.

Pode-se concluir então, que, efetivamente as discussões realizadas provocaram uma mudança em termos de sensibilização e visualização das NE dos alunos, inclusive na compreensão e construção conjunta desse termo.

O cotidiano escolar apresentado como foco das discussões do grupo, a partir de seus desafios, dificuldades e experiências, configurou-se como uma possibilidade de espaço formativo dos educadores, no qual estão incluídos docentes e também a técnicos da área pedagógica.

Ao se analisar o tempo de desenvolvimento do grupo, considera-se como positiva a abertura e legitimação desse espaço para esse tipo de discussão, bem como para uma

consolidação da política de inclusão. Destaca-se o envolvimento dos docentes nas discussões e a aproximação da equipe pedagógica.

O Grupo de Discussão pode ser considerado um espaço de formação continuada, ainda que não formal, e que efetivamente produziu mudanças na concepção de parcela dos professores participantes, bem como mudanças na sua prática pedagógica. Entretanto, é importante que se construa uma proposta de formação continuada que atenda a algumas das demandas apontadas pelos docentes, principalmente no que tange à atualização didático-metodológica, para a facilitação da aprendizagem do aluno com NE.

Desse modo, entendo que essa experiência deve avançar para a provocação que segue: de fato é possível se preparar para a diversidade? Aceitá-la e compreendê-la não seria o início para mudanças mais efetivas? Ou ainda, assumir os nossos preconceitos e limitações? Isso consiste em uma escolha ou é apenas dever moral, ou ainda determinação legal?! Qual, de fato, é o nosso papel na escola?

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABENHAIM, Evanir. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, Adriana Marcondes. et al. (Orgs.). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 39-53.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a Deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.

AMARO, Deigles Giacomelli. **Educação Inclusiva, Aprendizagem e Cotidiano Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ANACHE, Alexandra Ayach. O psicólogo nas redes de serviços de educação especial: desafios em face da inclusão. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. (Org.). **Psicologia Escolar: e compromisso social**. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2007. p 115-134.

\_\_\_\_\_, MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, Denise Meyrelles. et al. (Orgs.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.43-53.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROS, Aidil de Jesus Paes, LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BEYER, Hugo Otto. Aspectos orgânicos, sociais e pedagógicos da síndrome de Down: focando o déficit ou o potencial? In: GOMES, Márcio. (Org.). **Construindo trilhas para a inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a. p. 246-254.

\_\_\_\_\_. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, Denise Meyrelles. et al. (Orgs.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009b. p. 75-81.

\_\_\_\_\_. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, v. 1, n.2, p. 8-12, ago. 2006.

BEZ, Andréia da Silva. A educação inclusiva e a formação docente: desafios e caminhos. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2010, Belo Horizonte. **ANAIS...**, Belo Horizonte, 2010. CD-Rom.

\_\_\_\_\_. **A educação inclusiva no município de Santa Rosa do Sul: realidade, dimensões e contribuições**. Monografia (conclusão da especialização em Educação

Profissional Tecnológica Inclusiva), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, Cuiabá, 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Apresentação. In: MACHADO, Adriana Marcondes. et al. (Orgs.) **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 9-14.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In: GOMES, Márcio. (Org.). **Construindo trilhas para a inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a. p. 36-50.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009b

\_\_\_\_\_. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre, Mediação, 2008.

CGE. Coordenação Geral de Ensino. **Quadro de Formação dos Docentes**. Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio, 2009.

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.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009. Seção 1, p. 17.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Eixos da acessibilidade: caminhos pedagógicos rumo à universidade inclusiva. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 4, p. 16-21, jun. 2007.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

DIONNE, Hugues. **A Pesquisa Ação para o Desenvolvimento local**. Brasília: Líber Livro, 2007.

DORZIAT, Ana. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, Denise Meyrelles. et al. (Orgs.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 54-62.

FARIAS, Sandra Sâmara Pires, MAIA, Shirley Rodrigues. O surdocego e o paradigma da inclusão. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 4, p. 26-29, jun. 2007.



FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.161- 181.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: elaboração e formatação**. 14. ed. Porto Alegre: 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, Denise Meyrelles. et al. (Orgs.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-20.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 9-11.

\_\_\_\_\_, BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15 -35.

\_\_\_\_\_, FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

GOMES, Márcio. (Org.). **Construindo trilhas para a inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 19-21.

HADDAD, Fernando. Entrevista. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, v. 4, n.1, p. 4-6, jan./jun. 2008.

HAZIN, Izabel, MEIRA, Luciano. Múltiplas interpretações para a zona de desenvolvimento proximal na sala de aula. In: CORREIA, Mônica. (Org.). **Psicologia e Escola: uma parceria necessária**. São Paulo: Alínea, 2004. p. 45-60.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães, ARRUDA, Elcia Esnarriaga de, BENATTI, Marielle Moreira Santos. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles. et al. (Orgs.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 21-31.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de, BATISTA, Cecília Guranieri. O desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência visual. In: GOMES, Márcio. (Org.). **Construindo trilhas para a inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 175-189.

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

MALUF, Maria Regina. O Psicólogo Escolar e a Alfabetização. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. (Org.). **Psicologia Escolar:** e compromisso social. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2007. p 67-92.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006a. p.15-30.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar:** o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2006b.

\_\_\_\_\_. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006c. p.183-209.

\_\_\_\_\_. A hora da virada. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial.** Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 01, p. 24-34, out. 2005.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In:TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). **Aprendizagem:** e trabalho pedagógico. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2008. p 69-94.

\_\_\_\_\_. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Psicologia Escolar:** e compromisso social. 2.ed. São Paulo: Alínea, 2007. p 95-114.

MARTÍNEZ, Miquel. O trabalho docente e os desafios da educação. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Profissão Docente:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009. p. 41-63.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Investindo na escola pública visando a contribuir com a inclusão: relato sobre uma pesquisa participante. . In: JESUS, Denise Meyrelles. et al. (Orgs.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 93-100.

MEC/SEESP. Política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria ministerial nº 555 de 05 de julho de 2007. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial.** Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, v. 4 , n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

MEC. **Educação Profissional e Tecnológica: projetos e ações 2010.** Brasília: Editora IFB, 2010.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Plano decenal de educação para todos. Brasília : MEC, 1993. 120p.

MENDES, Enicéia Gonçalves, TOYODA, Cristina Yoshie, BISACCIONE, Paola. S.O.S. inclusão escolar: avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários

de campo. In: JESUS, Denise Meyrelles. et al. (Orgs.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 63-74.

MENEZES, Anna Paula de Avelar Brito, ARAÚJO, Cláudia Roberta. Redescobrimo a teoria psicognética à luz da psicologia educacional: contribuições e possíveis desdobramentos. In: CORREIA, Mônica. (Org.). **Psicologia e Escola: uma parceria necessária**. São Paulo: Alínea, 2004. p.15-43.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NETO, Alfredo Veiga. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, Adriana Marcondes. et al. (Orgs.). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p 55-70.

OLIVEIRA, Eloíza de, MACHADO, Kátia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 36-52.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles. et al. (Orgs.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 32-40.

PACHECO, Roberto. Inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular I Semana Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense. 2010.

PACHECO, José. Berços da desigualdade. In: GOMES, Márcio.(Org.). **Construindo trilhas para a inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 23-35.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. Aprender e ensinar – família e escola: uma inclusão necessária. In: GOMES, Márcio. (Org.). **Construindo trilhas para a inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 36-50.

PDI/IFC. Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. Blumenau, 2009.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Profissão Docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, Adriana Marcondes. et al. (Org.). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola..** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 99-105.

- RAUEN, Fábio José. **Elementos da iniciação à pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 1999.
- REALI, Aline, TANCREDI, Regina, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.1 p.77-95, Jan/abril, 2008.
- REY, Fernando L. González. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). **Aprendizagem: e trabalho pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2008. p. 29-44.
- RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.299-318.
- SALGADO, Simoni da Silva. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, Mônica Pereira dos Santos, PAULINO, Marcos Moreira, (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-68.
- SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n.01, p. 7-17. out. 2005.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 01, p. 19-23. out. 2005.
- SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.15-34.
- TUNES, Elizabeth, BARTHOLO, Roberto. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). **Aprendizagem: e trabalho pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2008. p. 129-148.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação. Espanha, 1994.
- VARGAS, Gardia, BECHE, Rose Clér Estivaletes, SILVA, Solange Cristina da. **Educação especial e aprendizagem**. UDESC, Florianópolis, 2003.
- VEIGAS, Conceição de Maria Corrêa. **Educação Profissional: indicações para a ação: interface educação profissional/ educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.
- WEISS, Alba Maria Lemme, CRUZ, Mara Monteiro da. Compreendendo os alunos com dificuldades. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p.65-78.

## **6 APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### ICD<sub>1</sub> Roteiro de Observação



#### REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS DO GRUPO DE DISCUSSÕES

ENCONTRO:      DATA:      PARTICIPANTES:  
TEMPO DE DISCUSSÃO:      TEMPO PREVISTO:  
TEMA ENCONTRO:  
RECURSOS UTILIZADOS:  
CONFIRMAÇÃO LEITURA MATERIAIS:

#### **Roteiro:**

##### **a) Envolvimento nas discussões:**

**- participações no encontro;**

**- relações estabelecidas: com a prática, dificuldades apontadas, ensino-aprendizagem**

**- tempo de discussão**

##### **b) Observações gerais.**

## APÊNDICE B

### ICD<sub>2</sub> Questionário



Prezado colega,

Pelo presente venho informar-lhe que estou realizando uma pesquisa junto aos docentes do IFC campus Sombrio. O objetivo consiste em avaliar as discussões realizadas no espaço das reuniões pedagógicas, enquanto uma instância formativa, no que tange ao conhecimento sobre a inclusão escolar de alunos com **necessidades específicas**<sup>3</sup> e a influência na prática docente. Essa pesquisa trará subsídios para a compreensão do papel desse espaço, bem como, para a estruturação das ações do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Nesse sentido, conto com a sua colaboração no preenchimento desse questionário.

Atenciosamente,

Andréia da Silva Bez<sup>4</sup>  
Psicóloga Escolar IFC campus Sombrio

---

<sup>3</sup> Este estudo adota o termo necessidade específica, entendendo que a mesma pode ser permanente ou temporária, e pode estar relacionada a diferentes aspectos, tais como: **cognitivos** (ex. deficiência intelectual, altas habilidades, dislexia, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, dificuldades de aprendizagem...); **físicos** (ex. cegueira, surdez, fratura temporária, obesidade, epilepsia...); **emocionais/ psicológicos** ( transtorno de ansiedade, depressão, anorexia); **sociais** (ex. crença religiosa, diversidade sexual, diversidade cultural, drogas, situação familiar, violência, situação econômica...). (BEZ, 2010; MEC, 2010).

<sup>4</sup> Coordenadora do NAPNE. Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola/UFRRJ.

<p><b>1. QUAL O TEMPO DE SUA ATUAÇÃO COMO DOCENTE?</b>  (A) Há menos de 3 anos.  (B) De 4 a 7 anos.  (C) De 8 a 11 anos.  (D) De 12 a 15 anos.  (E) Há mais de 16 anos.</p> <p><b>2. QUAL O TEMPO DE SUA ATUAÇÃO NO IFC campus SOMBRIO:</b>  (A) Há menos de 3 anos.  (B) De 4 a 7 anos.  (C) De 8 a 11 anos.  (D) De 12 a 15 anos.  (E) Há mais de 16 anos.</p> <p><b>3. ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI:</b>  (A) Graduação.  (B) Especialização (mínimo de 360 horas).  (C) Mestrado.  (D) Doutorado.</p> <p><b>4. VOCÊ PARTICIPOU DE QUAIS DISCUSSÕES REALIZADAS NO ESPAÇO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS:</b></p> <p>(A)<b>Tema 1:</b> Dislexia do Diagnóstico ao fazer pedagógico</p> <p>(B)<b>Tema 2:</b> Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: conceitualização e implicações na escola.</p> <p>(C)<b>Tema3:</b>Aprendizagem, cognição e neurociências: fundamentos básicos</p> <p>(D) <b>Tema 4:</b> Teoria sócio-histórica.</p> <p>(E) <b>Tema 5:</b> Afetividade e aprendizagem: dimensões da relação professor aluno.</p> <p>(F) <b>Tema 6:</b> Ansiedade e motivação: interferências no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>(G) <b>Tema 7:</b> Subsídios para avaliação escolar: propostas para a sala de aula.</p> <p>(H) Não participei, mas realizei a leitura dos materiais encaminhados.</p> <p>(I) Não participei de nenhuma reunião onde houve essas discussões.</p> <p><b>5. VOCÊ ENCONTRA DIFICULDADES PARA TRABALHAR COM ALUNOS QUE APRESENTAM ALGUMA NECESSIDADE ESPECÍFICA?</b>  (A) Sim (B) Não</p> <p><b>6. SE SIM, ELENQUE-AS POR GRAU MAIOR DE DIFICULDADE:</b></p> <p>(1) _____</p> <p>(2) _____</p> <p>(3) _____</p>	<p><b>7. COMO VOCÊ AVALIA A CAPACIDADE DE APRENDIZAGEM DESSES ALUNOS?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>8.NA SUA OPINIÃO, O QUE AS DISCUSSÕES DESENVOLVIDAS NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS POSSIBILITARAM? MARQUE A(S) ALTERNATIVA(S) QUE EXPRESSAM A SUA OPINIÃO:</b></p> <p>(A) Identificação de necessidades específicas dos alunos.</p> <p>(B) Percepção das dificuldades presentes no processo de inclusão.</p> <p>(C) Constatação de que é necessário mudar algumas metodologias para o que os alunos aprendam.</p> <p>(D) Utilização de outras metodologias e estratégias de ensino.</p> <p>(E) Superação de pré-conceitos quanto à inclusão.</p> <p>(F) Compreensão sobre a necessidade do aluno.</p> <p>(G) Confirmação de que não é possível incluir alunos com necessidades específicas na escola técnica.</p> <p>(H) Não alterou minhas opiniões.</p> <p>(I) Outros: _____</p> <p><b>9. AS DISCUSSÕES DAS REUNIÕES ALTERARAM A SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA? MARQUE AS OPÇÕES QUE VOCÊ CONCORDA:</b></p> <p>(A) Sim, identifiquei necessidades específicas de aluno(s) nas turmas em que trabalho.</p> <p>(B) Sim, desenvolvi algumas atividades diferenciadas.</p> <p>(C) Sim, fiz adaptação de alguns materiais.</p> <p>(D) Não alterou minha atuação, por que não houve necessidade.</p> <p>(E) Não mudou minha prática por que acredito que não vai alterar os resultados.</p> <p>(F) Não, mantive a mesma prática.</p> <p>(G) _____</p> <p>Outros: _____</p> <p><b>10. COMO VOCÊ AVALIA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IFC-CAMPUS SOMBRIO?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	---



<b>11. ANALISE CADA ALTERNATIVA E RESPONDA CONFORME A LEGENDA:</b> (CT) Concordo totalmente (CP) Concordo em Parte (DT) Discordo Totalmente (NOF) Não tenho Opinião Formada	CT	CP	D T	N O F
a) O professor precisa de uma formação que propicie conhecimentos para atender alunos com necessidades específicas.				
b) A escola técnica não é lugar para alunos com necessidades específicas.				
c) É difícil atender alunos com necessidades específicas devido à falta de recursos.				
d) A escola técnica deve receber alunos com necessidades específicas, não somente por uma questão legal, mas também social, pois todos devem ter as mesmas oportunidades.				
e) As políticas educacionais relativas à inclusão desses alunos se distanciam muito da realidade vivenciada pela escola.				
f) Não basta garantir o acesso, mas deve-se dar condições de permanência.				
g) Os alunos com necessidades específicas devem frequentar escolas especializadas como a APAE e outras, pois serão melhor assistidos lá.				
h) É difícil atender alunos com necessidades específicas devido ao grande número de alunos por turma.				
i) Alunos com necessidades específicas estão no ensino regular, apenas por que a legislação determina.				
j) O direito a uma escola para todos, deve se estender também a aprendizagem.				
12. COMENTÁRIOS				

***OBRIGADA!!!!***

## APÊNDICE C

### Registros dos Encontros

#### **1º ENCONTRO**

DATA: setembro 2008      PARTICIPANTES: 20 professores e coordenação de ensino

OBJETIVO: Apresentação da proposta do grupo de discussão

#### **Memória do encontro:**

Os professores tiveram a redução de hora aula nesse dia para ser possível a sua participação. Os presentes consideraram interessante a proposta, mas relataram a importância do envolvimento de todos os professores. Desse modo, deram a sugestão de que os encontros acontecessem em espaço previsto nas reuniões pedagógicas.

Ao final foi entregue uma folha para o levantamento das necessidades e sugestão de temáticas. De modo geral, apontaram dificuldades em entender demandas específicas dos alunos, bem como em quais situações a sua intervenção vai colaborar ou ainda prejudicar determinada situação que o aluno esteja vivenciando.

#### **2º ENCONTRO**

DATA: novembro 2008      PARTICIPANTES: 30 professores e Coordenação de Ensino

OBJETIVO: Discussão da proposta na reunião pedagógica

#### **Memória do encontro:**

Como definido na reunião de setembro a proposta do grupo de discussão foi apresentada na reunião pedagógica. Deliberou-se que o início das discussões das temáticas deve ser em 2009, com definição da data na primeira reunião pedagógica do ano.

### 3º ENCONTRO

DATA: março/ 2009 PARTICIPANTES: 35 professores

TEMPO DE DISCUSSÃO: 1 hora TEMPO PREVISTO: 2 horas

TEMA ENCONTRO: *Dislexia: do diagnóstico ao fazer pedagógico*

RECURSOS UTILIZADOS: apresentação Power point, textos

CONFIRMAÇÃO LEITURA MATERIAIS: 28

Registro:

#### a) Envolvimento nas discussões:

##### - participações no encontro;

Vários professores se manifestaram através de questionando, sugestões de encaminhamentos e relacionando a situações do cotidiano

##### - relações estabelecidas: com a prática em sala, as dificuldades apontadas, a relação ensino-aprendizagem;

Foi apontado que outros alunos já passaram pela escola com essas características e não foram percebidos. No momento outros são percebidos com essas dificuldades e pelo desconhecimento e não foi tomado providências.

Questionamentos: *Esse aluno vai ter condições de ser um técnico? Que profissional vamos formar? Como avaliar esse aluno? Como atender em especial esse aluno, se temos um número grande de alunos por turma? Como um aluno com essa NE passa no exame seletivo?*

Afirmações: *Era melhor esse aluno frequentar uma escola especial. Esse aluno não tem condições de cursar o ensino médio e técnico.*

Ensino-Aprendizagem: a aprendizagem é percebida como comprometida ou até mesmo limitada, por haver a compreensão que a NE esta associada a um déficit cognitivo. Mas também é exposta uma compreensão da aprendizagem explorando alternativas diferenciadas de ensino às possibilidades. Professores sugeriram que deve ser explorada a capacidade cognitiva do aluno, através de trabalhos orais, avaliações, atividades práticas.

##### - tempo de discussão

A pauta da reunião tinha a discussão da temática como último assunto, como os assuntos anteriores avançaram o horário, o tempo previsto de duas horas não foi cumprido. Foi solicitado por alguns professores prioridade no horário para essas discussões.

#### b) Observações gerais.

- Outros focos apontados em relação à temática: a questão legal, avaliação, legalidade em mudar a avaliação, currículo.

-Alguns professores direcionaram ao corpo pedagógico as respostas a suas angústias e dificuldades, não se colocando como atores desse processo.

-Encaminhou-se ao final uma reunião com os professores desses alunos, para discutir a questão prática e também para conversar com os alunos, pois ele já devem ter construído meios na outra escola que devem ser apropriados pela nossa.

**Reunião decorrente do encaminhamento do encontro:**

- Estabeleceu-se algumas estratégias: avaliação oral, utilizar-se de trabalhos em grupos, incentivar o uso do computador em sala, usar agenda, dar material impresso e ampliado.

- Discutiu-se o comportamento do aluno (indisciplina) e as “facilidades” que estávamos oferecendo a ele. Esclareceu-se que existe um aspecto pedagógico a ser atendido e outro disciplinar a ser trabalhado. Um não exclui o outro.

Fala que causou polêmica na reunião: *Desse jeito vamos nos tornar uma escola especial.*

#### **4 ° ENCONTRO**

DATA: abril/ 2009      PARTICIPANTES: 36 professores

TEMPO DE DISCUSSÃO: 2 horas      TEMPO PREVISTO: 2 horas

TEMA ENCONTRO: *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: conceitualização e implicações na escola*

RECURSOS UTILIZADOS: apresentação Power point, testes, textos

CONFIRMAÇÃO LEITURA MATERIAIS: 33

#### Registro:

##### **a) Envolvimento nas discussões:**

###### **- participações no encontro;**

O encontro teve grande participação dos docentes, motivados pela curiosidade de compreender quais as implicações do TDAH no processo na aprendizagem.

###### **- relações estabelecidas: com a prática, dificuldades apontadas, ensino-aprendizagem**

Apontou-se características de outros alunos que já passaram pela escola, e que no momento necessitam ser investigados.

Relacionaram as características apresentadas com a vida pessoal de cada um.

Questionamentos: *Existe alguma relação entre os casos de alunos com TDAH e outros alunos que não prestam atenção? Uma aula expositiva de 4 horas de uma mesma disciplina é favorável para o aluno? Isso pode favorecer ou prejudicar a atenção do aluno? Será que o aluno tem um bom aproveitamento de uma aula organizada dessa forma? Cada aluno exige um atendimento diferenciado, como dar conta disso?*

Ensino-Aprendizagem: Para alguns foi percebido como possível, entretanto apontaram que é preciso saber se é do aluno a falta de atenção ou a forma como esta organizada a aula. Inclusive sugeriram que isso deveria ser investigado em alguma aula do técnico concentrada.

###### **- tempo de discussão**

O tempo de duas horas previsto foi esgotado, mas outras demandas surgiram, por exemplo a compreensão da cognição.

##### **b) Observações gerais.**

Ao ser apresentado questionamento sobre as possibilidades de desenvolvimento do aluno, as limitações encontradas, um professor mencionou que ele próprio se percebia dessa forma na sua trajetória acadêmica, e que se tivesse sido compreendido muitas dificuldades teriam sido amenizadas. Um outro mencionou ainda, que se fosse um filho seu, como seria a nossa reação como pais diante da escola, que tipo de cobrança faríamos.

Ao final, foi decidido por uma reunião para discussão de casos na escola percebidos com essas características.

**Reunião decorrente do encaminhamento do encontro:**

Foram discutidos os casos e investigados outras situações;

Relataram-se as dificuldades ao mesmo tempo apontaram as possibilidades, os bons resultados já alcançados com alguns alunos e as estratégias utilizadas. Combinou-se que todos buscariam seguir as estratégias semelhantes para favorecer o aprendizado do aluno.

A equipe pedagógica responsabilizou-se por conversar com a família e repassar o que esta sendo feito.

## 5º ENCONTRO

DATA: junho/ 2009      PARTICIPANTES: 30 professores

TEMPO DE DISCUSSÃO: 2 horas      TEMPO PREVISTO: 2 horas

TEMA ENCONTRO: *Aprendizagem, cognição e neurociências: fundamentos básicos*

RECURSOS UTILIZADOS: apresentação Power point, textos

CONFIRMAÇÃO LEITURA MATERIAIS: 28

### Registro:

#### **a) Envolvimento nas discussões:**

##### **- participações no encontro;**

O número de participações foi bem representativo, com falas direcionadas a essa temática e as anteriores. Apontavam a necessidade de cada vez buscar mais informações nesse espaço.

##### **- relações estabelecidas: com a prática, dificuldades apontadas, ensino-aprendizagem**

Fizeram relações com aspectos do desenvolvimento da adolescência do aluno e as suas características em sala de aula. Destacou-se a mudança do perfil do aluno, que atualmente se envolve e faz duas a três coisas ao mesmo tempo.

Os alunos estão num momento especial quando chegam à escola (adolescência). É necessário se aproximar e responsabilizar também a família junto ao seu papel na escola

Questionamentos: *Qual o papel do professor nesse sentido (relacionado a essas características da adolescência)? Como dar conta desses vários aspectos, tendo em vista que trabalham com adolescentes?*

Ensino-Aprendizagem: Relataram as possibilidades quando se estimula a criatividade deles. E a importância da afetividade nessa relação. Muitas vezes a avaliação da aprendizagem do aluno fica equivocada ou limitada, pois se percebe apenas a dificuldade, o comportamento manifesto, entendido como indisciplina, preguiça ou desmotivação, sem foco para o curso... Muitas vezes uma questão individual pode estar interferindo no processo. E como saber disso?

##### **- tempo de discussão**

A discussão da temática estava prevista para o primeiro horário da pauta da reunião pedagógica, mas após o intervalo da manhã o mesmo não havia sido cumprido. Desse modo, ao final da manhã os professores solicitaram à coordenação de ensino que reduzisse o horário das aulas a tarde para que a discussão da temática acontecesse. Em função da troca de horário alguns professores não puderam participar. O tempo previsto para a discussão à tarde foi de duas horas o que foi esgotado.

**b) Observações gerais.**

Diante da discussão foi apontado a necessidade de compreender aspectos relacionados às teorias de aprendizagem que estão inseridas nesse contexto, e como se dá o processo de aprendizagem.



## **6º ENCONTRO**

DATA: julho/ 2009      PARTICIPANTES: 35 professores

TEMPO DE DISCUSSÃO: 1:30      TEMPO PREVISTO: 2 horas

TEMA ENCONTRO: *Teoria sócio-histórica*

RECURSOS UTILIZADOS: apresentação Power point,

CONFIRMAÇÃO LEITURA MATERIAIS: não foi encaminhado material

### Registro:

#### **a) Envolvimento nas discussões:**

##### **- participações no encontro;**

No início foram poucas as participações, quando começaram a fazer as relações com as situações vivenciadas em sala a participação aumentou.

##### **- relações estabelecidas: com a prática, dificuldades apontadas, ensino-aprendizagem**

Mesmo já tendo estudado na graduação conteúdos sobre as teorias pedagógicas, sempre é bom rever ou ainda ressignificar com a prática do momento. Da mesma forma os professores das áreas técnicas podem ter contato com aspectos do processo de ensino-aprendizagem, sob a ótica das teorias que muitos não tiveram oportunidade ainda.

Questionamentos: *O professor se questiona em como avaliar, mas se coloca em uma situação de ser avaliado? Como reage quando isso é proposto?*

##### **- tempo de discussão**

Suficiente, o tempo foi esgotado seguindo a ordem da pauta. Neste dia foi mudado o local e o horário da reunião pedagógica

#### **b) Observações gerais.**

-Pontuaram que a temática deveria ser mais aprofundada, correlacionando com as situações vivenciadas, os temas abordados devem dar condições de orientar a prática.

Foi sugerido ao setor pedagógico que acompanhe algumas aulas dos professores para propor alternativas, bem como, acompanhar as avaliações...

## 7º ENCONTRO

DATA: setembro/ 2009 PARTICIPANTES: 35 professores

TEMPO DE DISCUSSÃO: 2:30 horas TEMPO PREVISTO: 2 horas

TEMA ENCONTRO: *Afetividade e aprendizagem: as dimensões da relação professor-aluno*

RECURSOS UTILIZADOS: apresentação Power point, textos.

CONFIRMAÇÃO LEITURA MATERIAIS: 30

### Registro:

#### **a) Envolvimento nas discussões:**

##### **- participações no encontro;**

A participação foi representativa, em função disso o tempo de discussão se estendeu além do previsto.

##### **- relações estabelecidas: com a prática, dificuldades apontadas, ensino-aprendizagem**

Relacionaram com as situações vivenciadas com os alunos em sala de aula, onde já houve aproximações e mudanças positivas percebidas.

Questionamentos: *Como se aproximar daquele aluno que não dá abertura: tímido, inseguro, rebelde...? Como trabalhar com alunos que apresentam estar desmotivados? O que fazer com aquele aluno que você percebe que se empenhou nas aulas, mas na avaliação os resultados não corresponderam a suas potencialidades?*

Afirmações: *Acabamos incentivando os melhores resultados e pouco fazemos por aqueles que apresentam dificuldades. Muitas vezes o resultado da avaliação não é a realidade do desempenho do aluno, mas acaba por ser o resultado considerado. Sobre avaliação se fala muito! São várias teorias, autores, mas a vivência e prática em sala de aula é outra. Uma coisa é dizer como fazer, outra bem diferente é fazer.*

Ensino-Aprendizagem: Necessidade de compreender o processo que envolve a aprendizagem: aspectos cognitivos, afetivos, comportamentais, biopsicossociais. Muitas vezes compreende-se como algo apenas orgânico, estanque, inato, sem perceber esses outros aspectos.

##### **- tempo de discussão**

O tempo para discussão previsto para temática foi esgotado, mas não foi suficiente em função do aprofundamento que o grupo direcionou a outras temáticas: avaliação, motivação e ansiedade.

#### **b) Observações gerais.**

Foi proposto estudar e entender mais a fundo as temáticas da ansiedade, motivação e avaliação.

## **8º ENCONTRO**

DATA: março/ 2010      PARTICIPANTES: 45 professores

TEMPO DE DISCUSSÃO: -      TEMPO PREVISTO: 2 horas

TEMA ENCONTRO: *Ansiedade e motivação: interferências no processo de ensino aprendizagem.*

RECURSOS UTILIZADOS: - CONFIRMAÇÃO LEITURA MATERIAIS: -

### Registro:

A pauta da reunião não foi vencida e o não houve tempo suficiente para tratar a temática. Foi comentado pelos presentes que a pauta da reunião deveria ser seguida e alguns temas priorizados, dentre eles os que tratam da questão pedagógica. A temática foi adiada para a próxima reunião pedagógica.

## 9º ENCONTRO

DATA: maio/ 2010 PARTICIPANTES: 45 professores

TEMPO DE DISCUSSÃO: 2 horas TEMPO PREVISTO: 2 horas

TEMA ENCONTRO: *Ansiedade e motivação: interferências no processo de ensino aprendizagem.*

RECURSOS UTILIZADOS: apresentação Power point, textos, livros

CONFIRMAÇÃO LEITURA MATERIAIS: 38

### Registro:

#### **a) Envolvimento nas discussões:**

##### **- participações no encontro;**

O grupo foi participativo, vários professores se manifestaram.

##### **- relações estabelecidas: com a prática, dificuldades apontadas, ensino-aprendizagem**

-Relacionaram com o processo seletivo, no aspecto relacionado à motivação e interesse pelo cursos. Apontaram nesse contexto as mudanças que os alunos enfrentam quando chegam na escola, somada à passagem pela adolescência e as suas descobertas.

-A diversidade de conhecimentos que os alunos trazem em sua bagagem é muito grande.

Questionamentos: *Como trabalhar essa adaptação dos alunos à escola? A falta de atenção e interesse se deve às turmas grandes, imaturidade ou falta de foco na área técnica? Hoje há proteção do aluno e uma culpabilização do professor, como inverter esse processo?*

Afirmações: *A competitividade, ou ainda o perfeccionismo de alguns alunos é incentivado pela prática, sem que percebamos. Tem que se ter cuidados para o aluno ser visto como coitadinho e o professor por ruim por não dar conta das necessidades. Os alunos estudam na véspera da prova. Se não entendem jogam a culpa no professor.*

Ensino-Aprendizagem: O nível de conhecimento é muito diverso. Concordam que devem trabalhar os aspectos cognitivos e afetivos, mas acabam por priorizar e valorizar apenas o cognitivo. Com isso, a avaliação como está organizada hoje, gera mais preocupações, isso acarreta mais ansiedade e o resultado acaba sendo ruim.

-Entendem que o aprender é individual, o ensinar é geral e depende do professor. É preciso valorizar espaço da sala de aula como espaço de estudo. É preciso também reforçar tarefas/exercícios, mas não esquecendo que são adolescentes e estudam em dois turnos.

##### **- tempo de discussão**

Tempo foi suficiente, e foi seguida a ordem da pauta.

**b) Observações gerais.**

O grupo retomou o assunto relacionado à prioridade desse espaço das discussões pedagógicas, sugerindo que houvesse um maior cuidado na organização da reunião.

Encontrar maneira de valorizar mais o espaço de sala de aula como momento de aprendizado. Ajudar o aluno a encontrar maneiras de prestar atenção e envolver a família nessa responsabilidade. Foi sugerido abordar intervenções didáticas nesse contexto para orientações na avaliação.

## **10º ENCONTRO**

DATA: jun/ 2010 PARTICIPANTES: 44 professores

TEMPO DE DISCUSSÃO: 2:20 TEMPO PREVISTO: 2 horas

TEMA ENCONTRO: *Subsídios para avaliação escolar: propostas para sala de aula.*

RECURSOS UTILIZADOS: apresentação Power point, textos

CONFIRMAÇÃO LEITURA MATERIAIS: 40

Registro:

### **a) Envolvimento nas discussões:**

#### **- participações no encontro;**

A participação foi bem representativa, com várias sugestões de encaminhamentos.

#### **- relações estabelecidas: com a prática, dificuldades apontadas, ensino-aprendizagem**

Percebem que a turma entende, mas nas avaliações o rendimento é baixo.

As metodologias adotadas dependem do objetivo da aula e podem ser aplicadas enquanto processo e diagnóstico em diferentes momentos.

Questionamentos: *Temos falta de compromisso do aluno em não realizar as tarefas e deixar trabalhos para a última hora ou excesso de atividades? Como relacionar a importância do conteúdo, por ex; matemática para o aluno contextualizar? O professor sabe de fato fazer uma avaliação? Ele não pode levar ao erro?*

Afirmações: *Temos vários alunos com necessidades diferenciadas, turmas grandes para atender. Entendo que deve ser cobrada a tarefa, mas ai ele fica fazendo essa tarefa na minha aula e não presta atenção no que estou passando, inclusive chega até a pedir...Não existe uma única maneira de avaliar.*

Ensino-Aprendizagem: Trabalham de maneira homogênea em turmas que são heterogêneas.

-- - Os alunos aprendem em sala. Monitorias, exercícios, leitura, é uma complementação. Alguns consideram que falta horário extra de estudo dos alunos. Todavia, ao final, ao aspecto relacionado a tarefas pontuaram que é preciso também avaliar se o aluno não fez a tarefa por que não quer, ou se é o volume de atividades (trabalhos, pesquisas, leituras, tarefas) solicitado pelos professores, que impede esse aluno, tendo vista também que são adolescentes e estudam em período integral.

Trabalhar com o erro na avaliação, mas também é preciso verificar se de fato o professor sabe desenvolver a avaliação, muitos erros acontecem por uma avaliação mal formulada.

#### **- tempo de discussão**

Foi suficiente, mas deixou em aberto outras discussões que não foram concluídas.

**b) Observações gerais.**

Pontuou-se no início a importância da reunião ter esse momento de fato pedagógico.

Encaminhamentos: - fazer orientações gerais em como organizar trabalhos de pesquisa, haja vista que ocorrem muitas cópias de trabalhos da internet, ou transcrição de livros, por não se focarem no qual o objetivo do trabalho.

- Os professores solicitaram ao setor pedagógico que faça um levantamento no início do ano letivo junto aos professores sobre a quantidade de atividades extraclasse dadas aos alunos.

- Alguns professores sugeriram criar um ambiente de troca exitosas de experiências para auxiliar os novos professores, como elaborar um plano de aula, avaliação...

Trabalhar com os alunos formas de se organizar para estudar, técnicas...

- Ter calendário de provas, trabalhos e exercícios