



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA**  
**CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS,**  
**MATEMÁTICA E LINGUAGEM**

**INCLUSÃO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS: SABERES E PRÁTICAS**  
**DOCENTES EM SALA REGULAR COM ESTUDANTE COM**  
**NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

**CLEIDE MARIA VELASCO MAGNO**

**ORIENTADORA: MARIA DE FÁTIMA VILHENA DA SILVA**

**BELÉM - PARÁ**

**05/12/2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA**  
**LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS,**  
**MATEMÁTICA E LINGUAGEM**

**INCLUSÃO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS: SABERES E PRÁTICAS**  
**DOCENTES EM SALA REGULAR COM ESTUDANTE COM**  
**NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

**CLEIDE MARIA VELASCO MAGNO**

Relatório de pesquisa apresentado como Trabalho de Conclusão do  
Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências,  
Matemática e Linguagens.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria de Fátima Vilhena da Silva.

**BELÉM**  
**2014**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –  
Biblioteca do IEMCI, UFPA**

---

Magno, Cleide Maria Velasco.

Inclusão escolar nos anos iniciais: saberes e práticas docentes em sala regular com estudante com NEE / Cleide Maria Velasco Magno, orientadora Profa. Dra. Maria de Fátima Vilhena da Silva. – 2015.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, Belém, 2015.

1. Inclusão escolar. 2. Prática de ensino. I. Silva, Maria de Fátima Vilhena da, orient. II. Título.

CDD - 22. ed. 371.9

---



**CLEIDE MARIA VELASCO MAGNO**

**INCLUSÃO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS: SABERES E PRÁTICAS  
DOCENTES EM SALA REGULAR COM ESTUDANTE COM  
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão do Curso para obtenção do título de graduada em Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens.

**MEMBROS DA BANCA:**

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria de Fatima Vilhena da Silva (Orientadora)

Prof. Dr. Francisco Hermes Santos da Silva

Prof. Dr. Elielson Ribeiro de Sales

Prof<sup>ª</sup> Me Emilly Hanna Souza da Silva

Conceito Obtido: EXCELENTE

Data: 15/12/2014

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por seu amor incondicional, a meu amado esposo Flamaiano, companheiro de todas as horas, a meus filhos Vitor, Eric e Mayana, minha inspiração para seguir sempre adiante, a meus netinhos Samuel e Rayana, minha alegria e a meus pais Júlio e Izabel Velasco com amor.

## AGRADECIMENTOS

A meu senhor e Deus, pelo dom de minha vida, por estar sempre comigo, pela confiança em mim e por me dar sabedoria, força e coragem para concluir esta etapa da minha vida.

A minha mãe do céu que sempre a interceder por mim, me fez seguir a diante confiante rumo à vitória que me aguardava.

A Universidade Federal do Pará e ao meu querido IEMCI, pelo curso e tudo aquilo que tive oportunidade de experimentar e aprender.

A CAPES e ao PIBID pelo apoio e incentivo sem o qual provavelmente não teria conseguido chegar aqui.

A minha professora, orientadora e amiga Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Vilhena da Silva, por tudo que aprendi, pelo carinho e amizade que levarei por toda minha vida.

Ao Prof<sup>o</sup> Francisco Hermes da Silva, Prof<sup>o</sup> Elielson Sales e Prof<sup>a</sup> Emilly Hanna por suas experiências e contribuições neste trabalho e ao longo de minha formação.

A professora Adriane Gonçalves pelos conselhos nos momentos de dúvidas e pela amizade.

As escolas e as professoras sujeitas desta pesquisa, com seus respectivos estudantes, por me proporcionarem o conhecimento, não apenas racional, mas a manifestação do caráter e a afetividade da educação no processo da minha formação profissional.

A todos os docentes que direta e indiretamente fizeram parte da minha formação

A minha turma pelo conhecimento construído conjuntamente nas experiências cotidianas.

Ao meu companheiro de jornada Benedito Vieira, por tudo que construímos juntos.

A meu esposo Amado por sonhar, acreditar e trabalhar junto comigo, a meus queridos filhos Vitor, Eric e Mayana pela paciência e carinho e a minha nora Mirian e ao meu genro Rafael pelo apoio ao longo desta jornada.

Aos meus pais Júlio e Izabel pela esperança que nunca deixaram se apagar em mim.

Aos membros do grupo Servos Missionários pelas orações e motivação.

A todos que sempre me incentivaram e torceram por mim, meu muito obrigado.

# **INCLUSÃO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES EM SALA REGULAR COM ESTUDANTE COM NEE**

**CLEIDE MARIA VELASCO MAGNO**

## **RESUMO**

Este trabalho é referente à investigação realizada em aproximadamente dois anos em duas escolas públicas, com duas professoras e suas respectivas turmas, com pelo menos um estudante com NEE, entre os quais elegemos como sujeitos uma estudante diagnosticada autista da primeira escola e da outra escola dois estudantes com NEE sem diagnóstico confirmado de dislexia e TDAH. Nosso objetivo principal foi analisar as práticas docentes com a vista a inclusão escolar desses estudantes. Especificamente pretendemos compreender como os professores percebem a questão da educação inclusiva em sala regular de ensino nos anos iniciais e identificar nas estratégias pedagógicas, utilizadas pelos professores, os saberes mobilizados necessários à inclusão. A metodologia assumida foi coleta e análise posterior de dados transcritos de observações, entrevistas não estruturadas, anotações de diário de campo, fotografias, pequenos vídeos, desenhos e documentos para a compreensão ampla do estudo de caso. A análise dos dados consistiu na leitura detalhada de todo o material, observados as situações, o ambiente, as pessoas, os procedimentos, a atitude e valores das professoras objeto desta investigação e de todos envolvidos na pesquisa, confrontando-os com o referencial estabelecido conforme os aspectos da Educação Inclusiva e saberes necessários para a prática docente. De acordo com as análises, em resposta ao nosso problema de pesquisa, concluímos que os professores ao se confrontarem com situações de inclusão escolar reagem conforme sua constituição emocional, psicológica e sobre tudo conforme o conceito de si mesmo enquanto educador. Quanto às práticas inclusivas na escola são aquelas que consideram e valorizam as experiências do estudante, além do apoio que o educador pode oferecer à família e à escola enquanto comunidade de aprendizes, ressalvadas as suas limitações quanto aos aspectos de formação ou de organização escolar. A prática escolar inclusiva é aquela que procura superar os preconceitos e se aproxima de uma avaliação coerente que assegure perceber a evolução do outro e os saberes docentes devem ser adquiridos e usados sem conjunto, afim de que haja espaço para uma prática na perspectiva da inclusão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão escolar. Práticas docentes. Anos iniciais

## **ABSTRACT**

This work is a narrative on the research carried out in approximately two years in two public schools with two teachers and their classes with at least one student with SEN, including elected as subjects diagnosed an autistic student of the first school and the other two school student with SEN without a confirmed diagnosis of dyslexia and TDAH. Our objective was to analyze teaching practices with a view to school inclusion of these students to understand how teachers perceive the issue of inclusive education in regular school room in the early years and identify the pedagogical strategies used by teachers, mobilized knowledge necessary for inclusion. The methodology was assumed collection and subsequent analysis of transcripts of observations data, unstructured interviews, journal notes field, photos, small videos, drawings and documents for the comprehensive understanding of the case study. The data analysis consisted of detailed reading of all the material, observed situations, the environment, people, procedures, attitude and values of teachers object of this investigation and all involved in the research, confronting - with the established framework as the aspects of Inclusive Education and knowledge needed for teaching practice. According to the analysis, in response to our research problem, we conclude that teachers when faced with situations of school inclusion react as their emotional makeup, psychological and especially as the concept of himself as an educator. As for inclusive practices in school are those that consider and value the student experience and the support that the educator can offer the family and the school as a community of learners, subject to the limitations to the aspect of training or school organization. The inclusive school practice is one that seeks to overcome the prejudices and approaches consistent assessment to ensure understand the evolution of the other and the faculty knowledge must be purchased and used without set, so that there is room for a practice from the perspective of inclusion.

**KEYWORDS:** School inclusion. Teaching practices. Early years.

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial-  
CNE- Câmara Nacional de Educação  
CEB - Conselho de Educação Básica  
COEES - Coordenadoria de Educação Especial do Estado  
CONAE - Conferências Nacionais de Educação  
DA - Dificuldades de Aprendizagem  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
EPT- Educação Para Todos  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LIBRAS – língua Brasileira de Sinais  
MEC- Ministério da Educação  
NEE- Necessidade Educacional Especial  
OMS - Organização Mundial de Saúde  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola  
PIBID- O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PNE - Plano Nacional de Educação  
REI - Regular Education Initiative (USA)  
RMG - Relatório de Monitoramento Global  
SEESP - Secretaria Estadual de Educação Especial  
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso  
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade  
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. -  
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	PROJEÇÃO DO ALCANCE DOS OBJETIVOS DO PROGRAMA DE EPT ATÉ 2015.....	18
QUADRO 2	DEMANDA DOS PROFESSORES PARA O ALCANCE DO OBJETIVO DA EDUCAÇÃO BÁSICA UNIVERSAL ATÉ 2015.....	19
QUADRO 3	NÚMEROS DE ALUNOS MATRICULADOS INICIALMENTE EM 2013.....	22
QUADRO 4	CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PESQUISADAS.....	42
QUADRO 5	CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES PESQUISADOS.....	43

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	ENCONTRO DOS PROFESSORES COM A ESPECIALISTA ALINE NATÁLIA VILHENA DA SILVA.....	44
FIGURA 2	FOTOGRAFIA DA CAPA DO LIVRO SOBRE LENDAS USADO NAS ATIVIDADES.....	48
FIGURA 3	REGISTRO DA ESTUDANTE KAROL SOBRE A LENDA DA MANDIOCA.....	49
FIGURA 4	DESENHO DO VEGETAL TAJÁ FEITO PELA PROFESSORA P1 NO QUADRO DA SALA.....	51
FIGURA 5	FRASES ORDENADAS E COLADAS NO CADERNO POR KAROL.....	53
FIGURA 6	DESENHOS FEITOS POR KAROL REFERENTES ÀS FRASES DA LENDA DO BOI BUMBÁ.....	54
FIGURA 7	DESENHOS FEITOS POR KAROL REFERENTES ÀS FRASES DA LENDA DO BOI BUMBÁ (cont.).....	55
FIGURA 8	REGISTRO DO GRUPO DE KAROL SOBRE A LENDA DO CURUPIRA.....	61
FIGURA 9	ATIVIDADE AVALIATIVA DE PORTUGUÊS DE UM ESTUDANTE DA TURMA DE KAROL.....	66
FIGURA 10	ATIVIDADE AVALIATIVA DE MATEMÁTICA DE KAROL.....	67
FIGURA 11	REGISTRO DE MATEMÁTICA DE KAROL.....	70
FIGURA 12	REGISTRO DE PORTUGUÊS DE KAROL.....	71
FIGURA 13	REGISTRO DE CIÊNCIAS DE KAROL.....	72
FIGURA 14	REGISTRO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE KAROL.....	73
FIGURA 15	PINTURA DE TARSILA DO AMARAL COM O TÍTULO A GARE.....	74
FIGURA 16	A PRAÇA DA REPÚBLICA COM SEUS PASSEIOS E O TEATRO DA PAZ AO CENTRO.....	79
FIGURA 17	DESENHOS DE MARIA (1), DE OUTRA CRIANÇA (2) E DE LUIS (3) APÓS A AULA PASSEIO.....	82

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 FUNDAMENTO DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	14
1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO HISTÓRICO.....	15
Contexto internacional.....	15
Contexto nacional.....	20
Contexto do estado do Pará.....	21
1.2 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	23
1.3 A DISCUSSÃO CONCEITUAL E OS IMPACTOS PARA INCLUSÃO A ESCOLA.....	28
Integração ou inclusão?.....	28
Educação especial e educação inclusiva.....	31
1.4 AS EXPRESSÕES OU VERBETES USADOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	31
2 PRÁTICAS E SABERES DOCENTES.....	37
3 CARACTERIZANDO A PESQUISA.....	40
3.1 Tipo de pesquisa e abordagem.....	40
3.2 O método.....	40
3.3 A técnica.....	40
3.4 O lugar da pesquisa.....	41
3.5 Os sujeitos.....	41
3.6 Materiais.....	43
3.7 Estratégias e procedimentos adotados para produção dos dados.....	43
3.8 A análise sistemática.....	45
4 QUE SABERES E PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	47
4.1 EPISÓDIOS DA ESCOLA E1/P1.....	47
As lendas amazônicas.....	48
Socializando as leituras.....	59
Culminância da semana do folclore.....	62
Outros episódios.....	64
A história da Escola E1 (46 anos).....	65
Atividades Avaliativas.....	68
Atendimento de estudantes com dificuldade de aprendizagem.....	68
Registros das atividades de karol.....	69
Produção oral de histórias.....	75
4.2 EPISÓDIOS DA ESCOLA E2/P2.....	76
Uma aula de Português.....	77
Socialização de uma aula passeio.....	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
6 REFERÊNCIAS.....	90
ANEXOS.....	95

## INTRODUÇÃO

O meu interesse pelo tema da inclusão vem de muito tempo, convivi com um menino diagnosticado autista aos seis anos, logo que ingressou na escola, o acompanhei em toda sua fase escolar, posso dizer das dificuldades, anseios e lutas que passa um estudante que apresenta características que o enquadram como “especial” ou com “necessidades educacionais especiais”. A partir dessa experiência, estes estudantes me chamavam à atenção ao ponto de procurar me informar e estudar sobre as dificuldades de aprendizagem que eles demonstravam em sala de aula.

Pela minha experiência e observação ao longo do tempo de acompanhamento desse menino, percebi que crianças mesmo diagnosticadas com alguma deficiência têm possibilidades de alguma evolução, se tiverem o apoio necessário, por parte da família e da escola e aprenderem a acreditar, desde cedo, que são capazes.

Assim, quando ingressei na Universidade e me tornei membro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) e fui para a escola, logo o tema inclusão foi se ampliando e lá estava eu interessada em conhecer e aprender a lidar com os distúrbios, síndromes e deficiências que se apresentavam comum nas salas de aulas.

Como bolsista Pibidiana acompanhei por um ano uma professora do Ensino Fundamental, de uma escola, que tinha em sua sala estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) com e sem diagnóstico. Na mesma escola na Educação Infantil, novamente estive, oito meses, com outra professora com um caso de autismo severo, associado a outros transtornos. E por fim fiquei por aproximadamente um ano, agora em outra escola, com outra professora com uma estudante autista, entre outros casos.

Todas essas experiências fizeram, cada vez mais, me interessar pela temática, ao ponto de escolher esse tema para meu Trabalho de Conclusão de Curso, porém, se antes só via a perspectiva do estudante com NEE, suas necessidades e direitos, agora, depois do acompanhamento dessas professoras me senti motivada a investigar na perspectiva do professor, que precisa acolher, saber lidar e ensinar todos os estudantes, incluído aqueles com NEE. Foram no total, aproximadamente quatro anos, de aprendizado e investigação, possibilitados pelo PIBID, mas finalmente apresento agora os resultados e conclusões, não como esgotados, mas como fase superada, pois muito há que se aprender e trabalhar sobre o tema inclusão.

O discurso atual sobre inclusão é o de que a escola urge em mudança estrutural. Parece incoerente falarmos de **Educação Inclusiva** se as escolas ainda funcionam com séries, currículos fechados e ou adaptados, avaliações inadequadas; professores trabalhando isolados, com práticas reducionistas ou improvisadas. A família que deveria ser a primeira a lutar e promover mudanças, quase sempre se omite ou não conhece o direito de seus filhos à educação.

Estamos vivenciando dificuldades na rede regular de ensino para incluir estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), isto afeta todos os envolvidos na questão, desde os familiares até aqueles que convivem diariamente com eles na escola (OLIVEIRA, 2011) todos querem ajudar, mas não sabem como e nem por onde começar.

Outros autores também vêm discutindo e se posicionando a respeito das práticas docentes com vistas à inclusão de estudantes com NEE em sala regular. Por exemplo, Mantoan (2006) critica que os professores recebem formação fragmentada e essencialmente instrucional e que por esta razão esperam das formações com vistas à inclusão que recebem a certificação de sua capacidade para serem inclusivos. Talvez essa justificativa seja uma das razões para a resistência ou medo para o serviço no atendimento e por vezes a não aceitação de estudantes com NEE.

Assim sendo, a formação continuada é necessária, porém mais que isso é preciso então resignificar o papel do professor, das práticas, da escola, da educação em todos os níveis. Entre esse e outros discursos surgem teorias, que por vezes parecem utópicas quando observamos a realidade escolar, embora se perceba um movimento contínuo a esse respeito.

Os Pais geralmente não conhecem os direitos dos filhos, os poucos que se arriscam a buscar uma escola, logo se cansam de incluí-los no processo regular de ensino, por diversos motivos, entre eles, é ver seus filhos todo ano retidos na mesma série, como se recebessem um atestado de sua incapacidade, quando eles sabem que seus filhos podem e devem avançar.

Por outro lado as escolas, ainda não conseguem se adequar à realidade que se apresenta diferenciada em todos os aspectos em sua constituição, o que se vê é uma tentativa de adequação às avessas: é mais fácil o aluno se adequar a escola do que ela se adequar a grande diversidade que bate à sua porta.

Nosso interesse por esta temática é justamente pesquisar questões sobre inclusão nas seguintes perspectivas: 1- **Como o professor (a) reage frente à diversidade de estudantes na sala de aula e ainda ao atender aqueles que apresentam alguma deficiência ou**

## **necessidade de atenção educativa especial? 2- Que saberes e práticas docentes são utilizados pelos professores que possibilitam a inclusão escolar?**

Discute-se o problema da inclusão quase sempre sob a ótica do estudante que precisa ser incluído, seus direitos e os deveres dos professores em atendê-lo adequadamente sob a regência da legislação em vigor, porém nosso olhar está voltado para a questão da docência frente ao problema apresentado.

A legislação atual trata do direito de todos à educação, porém, como trata o direito do professor que já atua e daqueles que ainda estão em formação, a se prepararem para lidar com estas questões e situações por vezes tão complexas, que vai além de seu papel como professor? Afinal qual é o papel do professor? O que muda neste contexto?

Oliveira (2011) destaca que a resolução CNE/CEB nº 2/2001 e o Plano Nacional de Educação, 2001 já falavam da necessidade de formação continuada dos professores que trabalham com estudantes com NEE e que estes deveriam requerer assessoria de professores especializados, mas embora esteja na lei não significa real efetivação, por uma série de fatores, entre eles, a falta de conhecimento da própria legislação por parte dos educadores e gestores.

Desta forma compreendemos, que a iniciação científica na educação é de suma importância para compreensão de todo o processo inclusivo em andamento nas escolas. Desta forma decidimos investigar e ver como este processo ocorre dentro de duas escolas públicas de ensino fundamental, em salas regulares, com pelo menos um estudante com NEE. Apresentamos neste trabalho resultados que poderão vir a ser uma contribuição no contexto educacional dos anos iniciais.

Com base nesses pressupostos definimos como objetivo geral Investigar práticas docentes em turma regular de ensino básico com estudantes com NEE; e como objetivos específicos: analisar práticas docentes que justifiquem a inclusão escolar de estudantes com NEE; Compreender como os professores percebem a questão da educação inclusiva em sala regular de ensino nos anos iniciais; Identificar nas estratégias pedagógicas, utilizadas pelos professores, os saberes mobilizados necessários à inclusão de estudantes com NEE nos anos iniciais.

## **1- FUNDAMENTO DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL**

Os pressupostos teóricos que utilizamos neste trabalho se pautaram nos fundamentos do movimento de inclusão educacional e da racionalidade na constituição da natureza do trabalho docente, sobretudo no que se refere ao ensino em sala de aula. A seguir apresentamos alguns aspectos do contexto histórico do movimento de inclusão que consideramos importante explicitar e depois trazemos autores que tratam da natureza da prática docente que nos auxiliaram na análise da pesquisa.

## 1. 1- A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO HISTÓRICO

### Contexto Internacional

Entre os anos 80 e 90 inicia-se no contexto internacional um movimento feito por profissionais, pais e deficientes que lutam a favor de uma educação especial e igualitária para todos, uma vez que a prática integralista até então desenvolvida atendia uma porção reduzida dos estudantes, qualificados como deficientes e não resolvia a questão da segregação tão criticada por todos.

Destaca-se neste período um movimento nos Estados Unidos da América (EUA) denominado *Regular Education Initiative* (REI), cujo objetivo era a inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência, sendo este um passo prévio ao que depois veio a ser chamado de *inclusão*, tendo como principais autores Stainback & Stainback, (1989) e Reynolds, Wang & Walberg, (1987), que criticavam a ineficácia da educação especial e apresentavam como necessária a unificação da educação especial e a regular num único sistema educativo. O *REI* luta pela reestruturação da educação especial, o desaparecimento da educação compensatória e separatista dos programas, para atender os estudantes com NEE; a fim de constituí-la como um recurso de maior alcance para todos os estudantes (SÁNCHEZ, 2005).

Surge então, em enfoque internacional, o movimento da inclusão. Entre suas principais vozes encontram-se Fulcher (1989) e Slee (1991) na Austrália; Barton (1988), Booth (1988) e Tomlinson (1982) no Reino Unido; Ballard (1990) na Nova Zelândia; Carrier (1983) em Nova Guiné; e Biklen (1989), Heshusius (1989) e Sktirc (1991 a) na América do Norte. Na Espanha, ainda que um pouco mais tarde, cabe destacar os trabalhos de Arnaiz (1996, 1997), García Pastor (1993) e Ortiz (1996).

Segundo Sánchez (2005), as principais reivindicações desses autores eram baseadas na insatisfação pela trajetória da integração, onde o tratamento dado aos estudantes com NEE no

sistema de ensino em muitos países seguia o modelo médico para a avaliação e, as dificuldades de aprendizagem (DA) eram consideradas pela deficiência do estudante; reconhecem que essas dificuldades são determinadas formas de organizar e de ensinar adotados pelas instituições. Conforme o movimento todos os estudantes, sem exceção, deveriam estar e receber uma educação eficaz em salas de ensino regular; As separações deveriam ser mínimas e requerer reflexões; além das proposições apresentadas sugeriram um novo delineamento do conceito de necessidades educacionais especiais e a necessidade de uma mudança de paradigma.

Em consequência desse movimento, organizações como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) promoveram encontros internacionais para debater o tema, tais como: a *Convenção dos Direitos da Criança* realizada em Nova York em 1989; a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, que aconteceu em Jomtiem (Tailândia) em 1990; a *Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”*, desenvolvida em Salamanca (Espanha), 1994; e ainda o *“Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos”* no ano de 2000, acontecido em Dakar (Senegal), que definiu um programa (EPT) com seis objetivos a serem alcançados até 2015, conforme apresentado no Relatório de Monitoramento Global na Educação pré-primária, educação primária, 1º nível de educação secundária, alfabetização de adultos, paridade de gêneros na educação primária e na educação secundária (Quadro 1).

Sánchez (2005) ainda afirma que a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, de 1994, em Salamanca, foi um marco definitivo para educação inclusiva, haja vista que foi reconhecido, pelos 88 governos e 25 organizações internacionais participantes da conferência, a necessidade e a urgência de que o ensino no âmbito da escola regular chegasse a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

Desse encontro resulta a ‘Declaração de Salamanca’, cujos princípios norteadores baseiam-se no reconhecimento das diferenças; no atendimento às necessidades de cada um, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras; na promoção de aprendizagem; no reconhecimento da importância da escola para todos; e na formação de professores (FERNANDES & HEALY, 2007).

Neste sentido esta declaração estabelece uma série de recomendações que deveriam ser desenvolvidas por todos os países participantes nos anos que se seguiram, proclamando que:

1. Todas as crianças têm direito à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos;
2. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
3. Os sistemas de ensino devem ser organizados e os programas aplicados de modo que levem em conta todas as diferentes características e necessidades;
4. As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns;
5. As escolas comuns devem implementar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos. (BRASIL, 1994)

Assim também a Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO posicionando-se em favor dos desfavorecidos tem contribuído notavelmente para o reconhecimento dos direitos humanos e dos princípios de igualdade e equidade. Elegendo o ano de 1996 como: Ano Internacional contra a Exclusão, decisão tomada na Conferência dos Direitos da Criança no Século XXI, realizada em Salamanca no mesmo ano. (SÁNCHEZ, 2005).

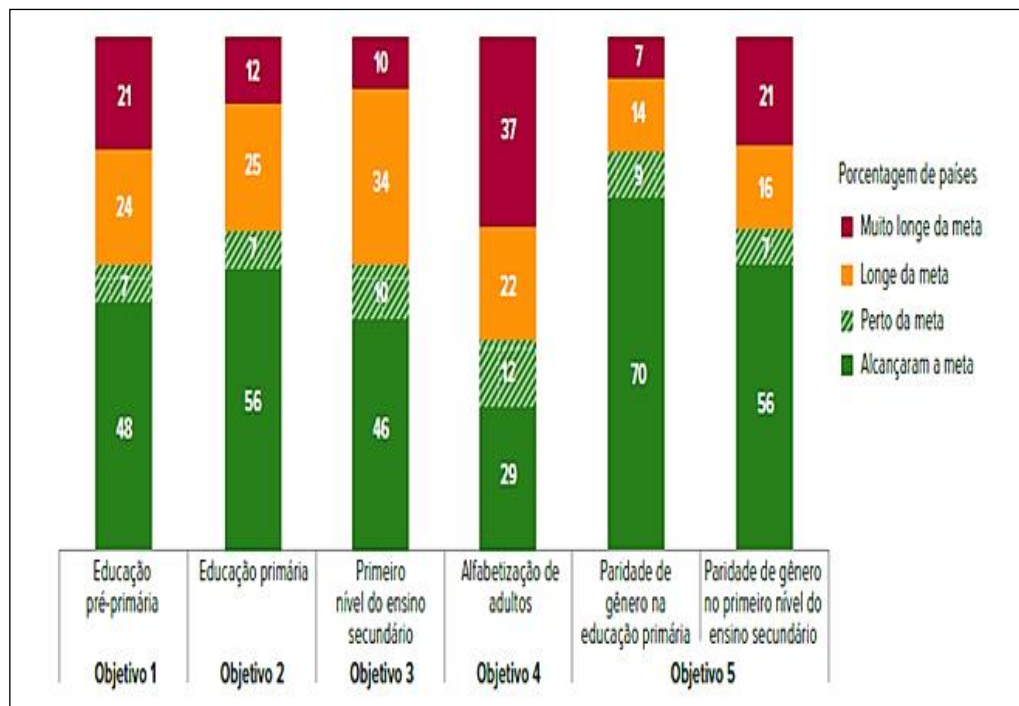
Segundo o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT) de 2013/14 da UNESCO (BRASIL, 2014) a educação é um direito humano fundamental e é essencial para o exercício de todos os direitos. Mesmo assim, existem ainda cerca de 774 milhões de analfabetos no mundo, cerca 57 milhões de crianças que ainda se encontram fora da escola primária, e muitos jovens, mulheres e homens adultos continuam sem aprender o que precisam saber para dirigir suas vidas com saúde e dignidade. O acesso não é o único problema – a baixa qualidade compromete a aprendizagem, mesmo daquelas que frequentam a escola. Um terço das crianças em idade de cursar a educação primária não está aprendendo o básico, estejam ou não na escola.

Quanto aos resultados, segundo os objetivos do Programa, o Relatório de EPT 2013/14 apresenta uma síntese e um gráfico atualizado com projeção até 2015 (Quadro 1), conforme os termos e as explicações a seguir:

- 1- **Acesso à educação na primeira infância:** em 2011 25% das crianças tiveram acesso à escola e apenas 18% na África;
- 2- **A educação primária universal:** 57 milhões de estudantes estavam fora da escola em 2011, se continuar assim a meta só seria alcançada em 2086;

- 3- **Habilidades básicas adquiríveis no primeiro nível do ensino secundário:** em 2011 pouco menos que 69 milhões de estudantes estavam fora da escola, sendo 37% nos países ricos e 18% nos países pobres; se continuar assim só em 2111 que meninas mais pobres da África Subsaariana alcançaram a meta.
- 4- **A alfabetização de adultos:** haverá 743 milhões de analfabetos em 2015, sendo assim a meta só será alcançada em 2072;
- 5- **A paridade de gênero:** Em 2011 se alcançou por países apenas 60% no primário e 38% no secundário; meta que era pra ter sido alcançada em 2005.
- 6- **A qualidade da educação:** cerca de 250 milhões de estudante estão sem aprender sendo que a metade frequenta a escola e menos de 75% de professores são capacitados com padrões nacionais.

**Quadro1:** Projeção do alcance dos objetivos do Programa de EPT até 2015



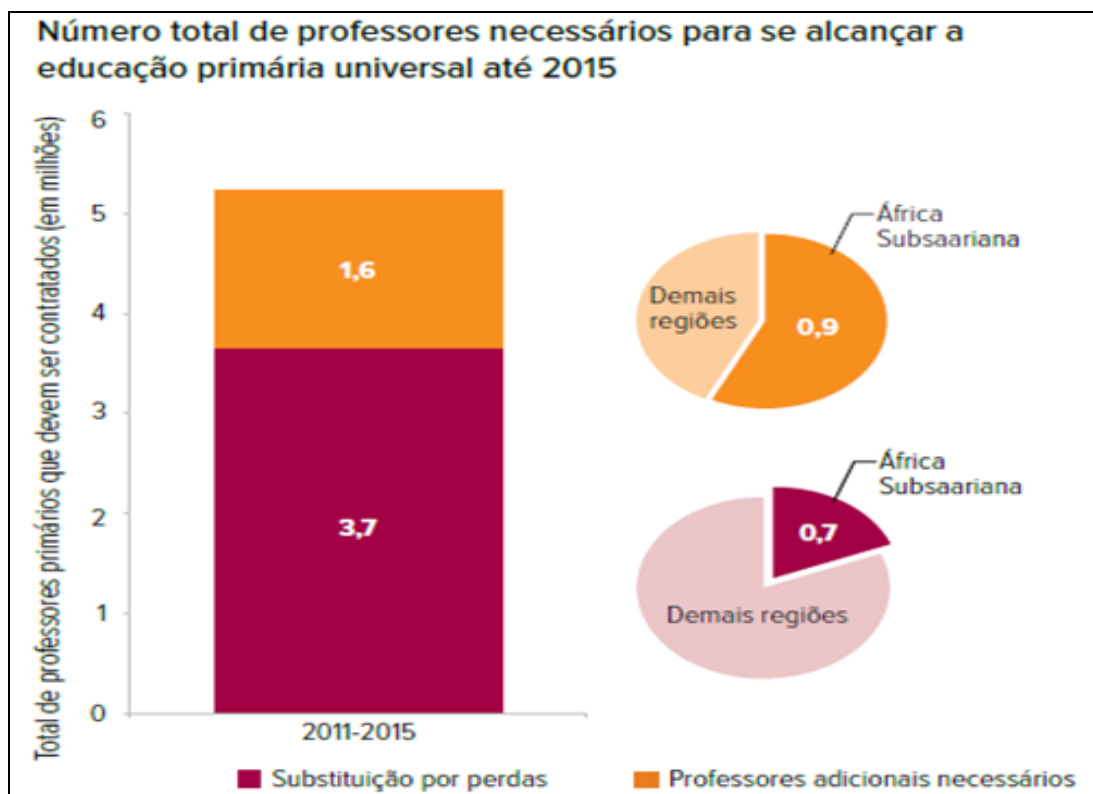
Fonte: Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/14 da UNESCO

Segundo o relatório considera-se que o país atingiu a meta se tiver alcançado conforme os objetivos os seguintes percentuais: objetivo1- uma taxa bruta de matrículas na educação pré-primária de 80%; Objetivo 2- uma taxa ajustada de matrículas na educação pré-primária de 97%; Objetivo 3- uma taxa de matrículas ajustada no primeiro nível do ensino secundário de 97%; Objetivo 4- Uma taxa de alfabetização de adultos de 97%; Objetivo 5-

Um índice de paridade de gênero entre 0,97 e 1,03, respectivamente na educação primária e no nível de ensino secundário.

O Quadro 2 a seguir, apresenta outros dados relevantes do Relatório de EPT. Entre 2011 e 2015 seriam necessários 3,7 milhões de professores para substituir os que vão se aposentar, mudar de profissão ou deixar o trabalho, em função de doença ou morte. O 1,6 milhão restante corresponde a professores adicionais, necessários para compensar o déficit existente e o aumento das matrículas, bem como garantir a qualidade, de modo que não se tenha mais do que 40 alunos por professor no mundo. Dessa forma, é necessário contratar 400 mil professores a mais, a cada ano, para que se tenham professores suficientes até 2015.

**Quadro 2:** Demanda dos professores para o alcance do objetivo da Educação Básica Universal até 2015



Fonte: Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/14 da UNESCO

O Brasil, ainda segundo o relatório, está entre os 53 países que ainda não atingiram e nem estão perto de atingir os objetivos da **Educação para Todos** até 2015, apesar de ter apresentado avanços significativos nas duas últimas décadas, ou seja, está quase universalizado, com 94,4% da população de 7 a 14 anos incluídos no ensino fundamental;

apresenta um expressivo avanço no acesso à educação secundária, além da redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos e o aumento no acesso ao ensino superior.

### Contexto Nacional

O processo de inclusão dos alunos com NEE vem ocorrendo gradativamente em nosso país por meio de políticas públicas, sobretudo a partir da publicação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída por meio da Resolução n. 02 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Em 2008, outro documento vem reforçar esta proposta, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que prevê a inclusão de todos os estudantes alvos da Educação Especial no ensino regular em classe comum com atendimento educacional especializado no turno inverso (BRASIL, 2008).

A regulamentação mais recente que norteia a organização do sistema educacional é o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). Esse documento, entre outras metas e propostas inclusivas, estabelece a nova função da Educação especial como **modalidade de ensino** que perpassa todos os segmentos da escolarização (da Educação Infantil ao ensino superior); realiza o atendimento educacional especializado (AEE); disponibiliza os serviços e recursos próprios do AEE e orienta os estudantes com NEE e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (PNE art.8º, § 2º)

No que se refere à temática da inclusão, as metas 2 e 4 do PNE a serem alcançadas dizem respeito à universalização do ensino fundamental de nove anos na idade certa (6 a 14 anos) e o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, ressalvados os casos específicos atestados por laudo médico competente, validado pelos sistemas de ensino. (PNE 2011 a 2020).

Estudantes com NEE, alvo do novo plano, são aqueles que apresentam deficiência (intelectual, física, auditiva, visual e múltipla), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades (DECRETO nº 7.611, 2011). Portanto se o aluno apresentar necessidade específica, decorrente de suas características ou condições, poderá requerer, além dos princípios comuns da Educação na diversidade, recursos diferenciados, como o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, no caso da **deficiência visual**

e **auditiva**; mediação para o desenvolvimento de estratégias de pensamento, no caso da **deficiência intelectual**; adaptações do material e do ambiente físico, no caso da **deficiência física**; estratégias diferenciadas para adaptação e regulação do comportamento, no caso do **transtorno global**; ampliação dos recursos educacionais e/ou aceleração de conteúdos para **altas habilidades**. (BRASIL, 2008)

Mesmo com o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência sendo consolidado ao longo dos anos e com o progressivo aumento no número de matrículas na rede regular de ensino, ainda falta muito. Em 2005, segundo dados do Censo Escolar, foram realizadas em todo o país 262.243 matrículas de pessoas com deficiência. Seis anos depois o número saltou para 558.423, considerando os dados do último censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) onde 46 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência (mental, motora, visual ou auditiva) ainda se precisa fazer muito.

### Contexto do Estado do Pará

No Pará, em 2013 já existiam aproximadamente 8 milhões de pessoas e mais de 2,4 milhões delas com algum tipo de deficiência, o equivalente a 30% do total. Esse é um número significativo e ao mesmo tempo desproporcional às políticas públicas implementadas no Estado. Em 2007, o Ministério da Educação em suas diretrizes define a educação inclusiva como “complementar ou suplementar à escolarização” para estudantes especiais matriculados em classes regulares. Também indica o atendimento desses estudantes em salas de recursos multifuncionais com professores especializados no turno oposto. Entre 2005 e 2011, segundo o Ministério da Educação (MEC), foram abertas 37.800 dessas salas, abrangendo 90% dos municípios do país. A meta é atingir 42 mil escolas com esse recurso até 2014. (JORNAL DIÁRIO DO PARÁ, SET/2013).

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) foram instituídas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, via Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007. Localizada nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino, é o lócus, espaço físico, onde se realiza, prioritariamente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

No estado do Pará em 2013 estavam matriculados 883.543 estudantes, sendo 17.034mil destes com deficiência, atendidos por mais de 2000 professores especializados em educação especial, que recebem formação continuada da Coordenadoria de Educação Especial do Estado (COEES). Quanto às escolas da rede, algumas na época estavam passando por reformas e adaptações no sentido de remover barreiras arquitetônicas, físicas, de comunicação e sinalização. (BRASIL/INEP, 2013)

O Quadro 3 apresenta os dados fornecidos pelo Censo escolar de 2013 e fornecem uma visão ampliada das questões.

**Quadro 3 - Números de alunos matriculados inicialmente em 2013**

<b>CENSO ESCOLAR DE 2013 NÚMEROS DE ALUNOS MATRICULADOS (INICIAL)</b>				
<b>DEPENDÊNCIA</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL 1ª a 4ª SÉRIES ANOS INICIAIS</b>		<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL ALUNOS DE ESCOLAS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS.</b>	
	<b>PARÁ</b>	<b>BELÉM</b>	<b>PARÁ</b>	<b>BELÉM</b>
<b>FEDERAL</b>	<b>821</b>	<b>821</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
<b>ESTADUAL</b>	<b>70760</b>	<b>39829</b>	<b>2606</b>	<b>1682</b>
<b>MUNICIPAL</b>	<b>740925</b>	<b>31901</b>	<b>13625</b>	<b>327</b>
<b>PRIVADA</b>	<b>71037</b>	<b>28715</b>	<b>795</b>	<b>236</b>
<b>TOTAL</b>	<b>883543</b>	<b>101266</b>	<b>17034</b>	<b>2253</b>

Fonte: Censo Escolar 2013/INEP

Ainda segundo o Censo, no município de Belém em 2013 estavam matriculados 101.266 estudantes, sendo 2.253 com NEE. A Secretaria Municipal de Educação disponibilizou neste ano, 33 salas de recursos multifuncionais, montadas para atender apenas 593 estudantes com deficiência, por 164 professores capacitados em atendimento educacional especializado, que participam do programa de formações continuadas para professores e funcionários, envolvendo temas como autismo, deficiência intelectual, síndrome de Down, surdez e cegueira. (BRASIL/INEP 2013)

Os dados históricos na linha do tempo fornecidos pelo MEC/SEESP - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e outras fontes nos fornece uma visão geral do caminho percorrido pela Educação Especial ao qual passamos a discriminar a seguir.

## 1. 2 - PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial apresentou ao longo do tempo perspectivas bem características que moldaram as reflexões e o atendimento dos estudantes nas escolas. A seguir de forma breve descrevemos por década essas características.

Nos **anos 50** a perspectiva predominante era aquela que via o indivíduo como tendo algum déficit, denominada de **psico-médica**; por isso havia a necessidade de uma educação especial, enquanto nos anos seguintes, na **década de 60** criticou-se essa perspectiva e se passou a defender a construção social de necessidades educativas especiais, a essa nova maneira de ver passou a se chamar perspectiva **sociológica**.

Nos **anos 70** surge uma nova abordagem que enfatiza no currículo a solução para questão, por isso denominou-se de **abordagem curricular**. Enquanto nos **anos 80** verificou-se um enfoque na melhoria da organização nas escolas e no sistema educacional, daí se chamar de **organização sistêmica** para a perspectiva.

Nos **anos 90** surge um movimento de agentes externos a educação que critica os estudos até então relacionados à deficiência e passa a elaborar respostas políticas aos efeitos exclusionista do legado psico-médico.

Já no **século XXI** se percebe o movimento que vai da integração a inclusão que enfatiza a inserção incondicional e total para todos, que fala dos direitos das pessoas com deficiências ao direito de todos, do bloco homogêneo a valorização individual, das provas de aptidão para um sistema de qualidade para todos e finalmente das transformações superficiais para as mais profundas.

Este tópico foi acrescentado neste TCC com a intenção de mostrar o que se vem discutindo em relação ao movimento em prol de mudanças nas questões sobre Educação Especial, sem a intenção de aprofundar. A seguir apresentamos o movimento da Educação na linha do tempo.

**1789** - A afirmação de direitos culminada na Revolução Francesa (1789) contrapunha-se à falta da perspectiva de igualdade existente no modo de produção feudal, mas ainda era restrita

à lógica dominante dos direitos necessários para o desenvolvimento da classe burguesa. Avançando na história.

**1854** - Criação do **Imperial Instituto dos Meninos Cegos atual Instituto Benjamin Constant-IBC/RJ.**

**1857** - Criação do **Instituto Nacional dos Surdos – INES/RJ.**

**1926** - Criação do **Instituto Pestalozzi** especializado em deficiência mental

**1945** - A **Sociedade Pestalozzi** faz o primeiro atendimento educacional de superdotação por Helena Antipoff.

**1948** - Criada a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, que foi um marco que amplia a visão de direitos universais apontando mais claramente os sujeitos de direito dessa declaração: como os povos indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, etc.

**1961** - A **LDBEN nº 4.024/61** aponta o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

**1971** - A **LDBEN/nº 5692/71** altera a lei anterior e define tratamento especial para estudantes com deficiência mental, física e superdotados, além daqueles que se encontravam em considerável atraso (quanto a idade), mas não organiza o sistema.

**1973** - Criação do **Centro Nacional de Educação Especial- CENESP** responsável pela gerencia nacional da educação especial no Brasil, de caráter integracionista e assistencialista, com campanhas e iniciativas isoladas do estado.

**1981** - **Ano Internacional da Pessoa com Deficiência.** Os deficientes passam a se organizar politicamente.

**1988** - A **Constituição Federal** define no artigo 205 o direito de todos à educação, o pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho. E ainda no artigo 206 a igualdade de condições o acesso e a permanência na escola como principio e dever do estado à oferta do atendimento especializado.

**1989** - Aconteceu a **Convenção dos Direitos da Criança**, realizada em Nova York.

**1990** - Aconteceu a **Conferência Mundial de Educação para Todos** em Jomtiem (Tailândia).

**1990** - O **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** no seu artigo 55 determina que os pais e responsáveis tenham a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

**1990** - Criada a **Declaração Mundial de Educação Para Todos.**

**1994** - Aconteceu a **Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais em Salamanca (Espanha).**

**1994 - A Política Nacional de Educação Especial** orienta o processo de integração instrucional condicionando o acesso às classes regulares aqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos normais.

**1996 - A LDBEN nº 9394/96** preconiza entre outras coisas que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organizações específicos para atender suas necessidades.

**1999 - O Decreto nº 3.298 / Lei nº 7.853/89** define a educação especial como modalidade transversal e complementar a todos os níveis ensino.

**2000 -** Aconteceu o “Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos” em Dakar (Senegal). Definindo um **Programa de Educação Para Todos (EPT)** com seis objetivos a serem alcançados até 2015. (Quadro1)

**2001 - A Resolução CNE nº 2, artigo 2º.** Define que todos os estudantes devem ser matriculados e as instituições devem se organizar para atender aqueles com NEE, além de garantir ensino de qualidade para todos.

**2001 - O PNE/ Lei nº 10.172** estabelece objetivos e metas para favorecer o atendimento dos estudantes com NEE nos sistemas de ensino. Destaca que a educação deve construir uma escola inclusiva que garanta o atendimento da diversidade humana.

**2001 - O Decreto nº 3.956** promulga a Convenção da Guatemala (1999). Esta convenção afirma que todas as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os demais; o Decreto exige a reinterpretação da educação especial compreendida no contexto da diferenciação e promove à eliminação das barreiras que impedem o acesso a escolarização.

**2002 - A Resolução CNE/CP nº 1** estabelece diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores da educação básica. Define que as instituições superiores devem prever organização curricular formação voltada para atendimento da diversidade e sobre as especificidades de estudantes com NEE.

**2002 - A Lei nº 10.436/ LIBRAS** reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão; e determina a difusão e inclusão como parte integrante do currículo como disciplina na formação de professores e de fonoaudiólogos.

**2002 - A Portaria nº 2.678** aprova diretrizes e normas para uso, ensino, a produção e a difusão do sistema BRAILLE em todas as modalidades de ensino no país. (grafia Braille para o Português.).

**2003 - O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade/ MEC** promove amplo processo de formação de gestores e educadores dos municípios brasileiros para garantir o acesso de todos a escolarização, ao atendimento especializado e a acessibilidade.

**2004 - O documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular do Ministério Público Federal”**, com objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirma o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns de ensino regular.

**2004 - O Decreto 5.296** regulamenta as **Leis: 10.048/00 e 10.098/00** e estabelece regras e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Desenvolve o **Programa Brasil Acessível** do Ministério das Cidades: acessibilidade urbana e acesso universal aos espaços públicos.

**2005 - O Decreto 5.626/ Lei 10.436** dispõe sobre inclusão de **LIBRAS** como disciplina curricular, a formação e a certificação de professores, instrutor e tradutor/interprete de LIBRAS, o ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

**2005 - Implantação do núcleo de atividades de altas habilidades/superdotação** organizado em todos os municípios para o atendimento educacional especializado, e orientação de famílias além da formação continuadas de professores.

**2006 - A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU** estabelece que os estado integrantes da convenção devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de plena participação e inclusão.

**2006 - O PNE em Direitos Humanos /Secretária Especial dos Direitos Humanos/ UNESCO/ONU** objetiva entre outras ações contemplar na educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e de ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

**2007 - O PDE/ MEC - Decreto nº 6.094** reafirmado pela **Agenda Social** tem como eixo a formação dos professores para educação especial, a implantação de salas recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônicas prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso dos favorecidos pelo benefício da prestação continuada-BPC; Busca superar a oposição entre educação regular e educação inclusiva. Fica estabelecido no Decreto o Compromisso de **Todos pela Educação**, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

**2008 - A Política de Educação Especial na Perspectiva de uma Educação Inclusiva** (Ministério da Educação) tem como objetivo assegurar a inclusão de alunos com, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, orientando os sistemas de ensino, dentre outras ações, a garantir: a) Atendimento Educacional Especializado; b) o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar; c) utilização de recursos de acessibilidade; d) articulação de políticas públicas.

**2009 - O Decreto 6.949/2009** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

**2009 - A Resolução CNE/CEB 04/2009:** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Apresenta o AEE – Atendimento Educacional Especializado como um “serviço” da Educação Especial assegurado na legislação brasileira através da Constituição de 1988.

**2011 - O Decreto 7611/2011:** Publicado em 18 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Revogou na íntegra o Decreto 6571/2008 e causou controvérsias na interpretação de seus artigos por “supostamente” recuar em políticas que já vinham se solidificando na garantia do direito de alunos com deficiência.

**2011 - O Decreto 7612/2011:** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Possui a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com **status** de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto 6.949/2009

Possui como um de seus eixos principais o acesso à educação, e prevê a garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado.

**2011 - Meta 4 do Novo Plano Nacional de Educação:** O Plano Nacional de Educação (BRASIL / PNE 2011-2020). O documento que servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do País, a partir desta década, é composto por 12 artigos e um anexo com 20 metas para a Educação, e tem como foco a valorização do magistério e a qualidade da Educação.

O PNE foi formulado por meio de um documento base elaborado pelo Ministério da Educação e adequado por representantes da educação de todo o país, mediante as Conferências Municipais e Estaduais de Educação que culminou nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), ocorrida em 2010 e 2014, depois aprovada nos trâmites legais, surgindo o novo PNE.

A meta 4 do PNE, que trata da educação de pessoas público-alvo da Educação Especial, em seu texto original, tal qual apresentado pelo Ministério da Educação, foi fruto de deliberações de centenas de delegados na Conferência Nacional de Educação, baseado na Constituição Federal e na Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência.

### 1.3 - A DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

A história da Educação Especial Brasileira apresenta a passagem de três paradigmas. O primeiro *a Institucionalização*, substituído pelo de *serviços*, que por sua vez deu lugar ao *de suporte*. Entende-se por paradigma o conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por grupo sociais, ou por toda uma sociedade, em diferentes momentos históricos. (ROMERO E SOUZA, 2008).

A seguir apresentamos algumas definições e significados referentes aos paradigmas anteriormente citados, situados num breve contexto histórico. Por entendermos que estamos num momento de transição da integração para inclusão, nosso enfoque será então baseado nestes termos.

#### Integração ou Inclusão?

A “escola inclusiva” quer acabar com os rótulos de que a criança com deficiência é aquela que necessita de uma escola paternalista e assistencialista, que a trate como incapaz ou limitado. Sobre isso, Monte & Santos (2004) dizem que a inclusão está fundada na dimensão humana e sociocultural onde as interações positivas são enfatizadas, onde o apoio e acolhimento das necessidades das pessoas são ofertados a partir da escuta do estudante, pais e comunidade escolar.

Existem ainda outras questões que precisam ser discutidas e entendidas, tais como: a questão do significado real dos termos – **integração e inclusão**, as diversidades de deficiências com suas especificidades, que são inúmeras; as próprias diferenças encontradas

em todas as salas de aulas para serem esclarecidas e a formação de professores para atuarem frente à demanda que se apresenta cada vez maior e mais complexa na escola.

O significado de ambos os termos *integração* e *inclusão* tem gerado muitas discussões no âmbito da educação, especificamente quando se trata de estudantes com alguma característica que os classifiquem como especiais. Em (BRASIL, 2005) Guijarro define a integração educacional como um movimento que tem por objetivo tornar efetivo o direito de estudantes com deficiência, receberem a devida instrução educacional em turmas regulares de ensino, uma vez que elas podem obter melhores resultados nas escolas integradas. Portanto, o foco da integração está na transformação da educação especial para atender esse objetivo.

A autora destaca que não apenas os alunos integrados são beneficiados na integração, mas também os demais estudantes desenvolvem valores, atitudes de solidariedade e respeito pelo diferente. Porém, a transferência de modelos educacionais próprios à educação especial, transferido para escola comum, juntamente com os recursos adicionais limitados apenas aos ditos “especiais”, o modelo homogeneizador da escola comum, a informação e a formação insuficiente dos docentes e profissionais da educação, se apresentam como grandes dificuldades para a integralização de fato.

No que se refere à Inclusão, Guijarro (BRASIL, 2005) a considera como um movimento mais amplo que a integração, em que o foco se encontra na transformação da educação comum para eliminar barreiras que limitam a aprendizagem e a participação, a igualdade e as oportunidades de direito para todos.

A participação refere-se ao direito dos estudantes de serem assistidos em suas comunidades, a desenvolverem atividades com todos e ter o mesmo currículo quando possível, para sua integração e efetiva participação social, ou seja, os estudantes tem o direito a aprenderem e se desenvolverem plenamente como pessoas, para isso é assegurado a eles o direito a igual oportunidade, a própria identidade e individualidade.

Osório (BRASIL, 2005) afirma que os discursos pedagógicos são revestidos de sua própria singularidade, povoados de poder, de ordem, de violência, de combatividade, de desordem e de perigo. Portanto o conceito ou a definição sobre inclusão é tecido sociohistoricamente por diversos mecanismos de exclusão. No Brasil, foram demarcados pelos períodos históricos: Colônia, Império e República, resultando atualmente num índice muito elevado de excluídos. O texto do autor explicita que.

Contraditórios, ambíguos e subjetivos, os discursos sobre a “inclusão” surgem num apaziguamento dos conflitos latentes no tecido social, fruto das estratégias neoliberais, em tentativas localizadas de categorização (pela institucionalidade), que

se enunciam nas mais diferentes ordens, como inclusão escolar, inclusão na saúde, inclusão das inclusões, carregados pelas possibilidades “utópicas e subjetivas” de igualdades dos mesmos direitos, tentando interromper os ciclos constantes agrupados pelas diferenças na história da humanidade, a exclusão. A princípio, numa síntese preliminar, “somos todos iguais”. É uma tentativa de superação aos pré-conceitos, presentes ou ausentes, mas determinantes ao longo da história das diferentes sociedades. (BRASIL/OSÓRIO, 2005. pag.25)

Costa et al (2012) definem que, quando trata-se de integração investe-se na possibilidade de indivíduos com deficiência frequentarem escolas comuns de ensino, cujo currículo e métodos pedagógicos estão voltados para crianças consideradas “normais”. Na inclusão muda-se o foco do indivíduo para a escola. Neste caso, é o sistema educacional e social que deve adaptar-se para receber a criança deficiente.

Mantoan (2006) vem dizer que ambos os termos tem significados semelhantes para expressar inserções diferentes, fundamentados em posicionamentos teóricos metodológicos divergentes. Seu entendimento a respeito de integração é que, o uso da palavra integração refere-se mais especificamente à inserção de estudantes com deficiência nas escolas comuns, porém seu emprego dá-se também para designar estudantes agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

A inclusão *prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática* (MANTOAN, 2006). Todos os estudantes devem frequentar as salas de ensino regular, observadas suas necessidades e que a estrutura educacional é montada em função delas.

Para se refletir sobre inclusão Macedo (2002) nos convida a refletir que é necessário analisar a base em que se apoia o termo. O autor afirma que existem dois modos de se organizar os trabalhos na escola: pela classe ou pelo gênero, sendo que um modo não exclui o outro, porém coordenam-se ora como meio, ora como fim. Assim sendo podemos compreender a partir da lógica de classe, a lógica da inclusão.

Na concepção de Macedo (2002) a lógica de classe ou da exclusão se define pela extensão, do possuir algo em comum, obedecendo a critérios exteriores, enquanto que a lógica da inclusão se define pela relação, que é uma forma de interação, de organizar o conhecimento e o pensamento na perspectiva do outro. É intrínseco e significativo ao conjunto. Em síntese ele diz, na lógica da exclusão ou da classe, o referente é externo, único e sucessivo, ou seja, o referente independe dos objetos, sendo que estes podem ser classificados de infinitas formas em tempos diferentes. Enquanto na lógica da inclusão o referente é interno, podendo ser múltiplo e simultâneo no espaço e tempo.

## Educação Especial e Educação Inclusiva

A partir da LDB 9394/96 a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é entendida como *modalidade transversal de educação*, perpassando por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, atuando como *complemento e suplemento* do ensino regular, por meio de atendimento educacional especializado.

A Educação Especial se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, cegos e deficientes mentais, onde as pessoas com outras necessidades educativas não são classificadas como deficientes, portanto, não estão incluídas, ou seja, a educação especial realiza-se fora do sistema regular de ensino.

Segundo Ferreira (2003), a Educação especial foi constituída em quatro fases: a 1ª fase do extermínio, a 2ª fase do assistencialismo/filantropia, a 3ª fase da institucionalização / segregação e a 4ª da inclusão.

A expressão *Educação Inclusiva* banalizada nos últimos anos e equivocadamente associada apenas a simples presença de estudantes com deficiência nas escolas comuns, refere-se a uma contemporânea de educação que entende o direito à educação como direito disponível para toda criança e adolescente, não importa de que modo se locomova, ande, pense, leia ou não leia, a despeito de sua origem, religião, temperamento e condição humana.

### 1.4 - AS EXPRESSÕES OU VERBETES USADOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Existe uma variedade de expressões e verbetes usados no contexto da Educação especial. Com relação a esta questão Sasaki (2011) assevera que jamais houve ou haverá um único termo correto e válido definitivamente em todos os tempos e espaços. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado é compatível com os valores vigentes em cada sociedade, enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência. Apresentamos aqui uma breve retrospectiva segundo o que afirma o autor.

De acordo com Sasaki (2011) no começo da história, durante séculos, romances, nomes de instituições, leis, mídia e outros meios mencionavam "**os inválidos**". O termo significava "indivíduos sem valor". Segundo o autor em pleno século 20, ainda se utilizava este termo, embora já sem nenhum sentido pejorativo. Aquele que tinha deficiência era tido

como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional.

Do **século 20 até meados de 1960** o termo derivou para “**incapacitados**”. Após a I e a II Guerras Mundiais, a mídia usava o termo assim: "A guerra produziu incapacitados"; "Os incapacitados agora exigem reabilitação física". O termo significava, de início, "indivíduos sem capacidade" e, mais tarde, evoluiu e passou a significar "**indivíduos com capacidade residual**". Durante várias décadas, era comum o uso deste termo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade.

Uma variação foi o termo "**os incapazes**", que significava "indivíduos que não são capazes" de fazer algumas coisas por causa da deficiência que tinham. Foi um avanço social reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter capacidade residual, mesmo que reduzida, mas ao mesmo tempo, considerava-se que a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos: físico, psicológico, social, profissional, etc.

**De 1960 até 1980** o termo comumente usado era “**defeituoso (a)**”. No final da década de 50, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD (hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente). E “na década de 60 surgiram às primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE”. Quanto ao termo defeituoso significava "indivíduos com deformidade" (principalmente física). E "**deficientes**" significava "indivíduos com deficiência" física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla, que os levava a executar as funções básicas de vida (andar, sentar-se, correr, escrever, tomar banho etc.) de uma forma diferente das pessoas sem deficiência. Esta nova definição começou a ser aceita pela sociedade.

Quanto ao termo "**os excepcionais**". Designava "indivíduos com deficiência mental". A sociedade passou a utilizar estes três termos, que focalizam as deficiências em si sem reforçarem o que as pessoas não conseguiam fazer como a maioria.

Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas **superdotadas** (expressão substituída por "**pessoas com altas habilidades**" ou "**pessoas com indícios de altas habilidades**"). O movimento mostrou que o termo "os excepcionais" não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência intelectual, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.

**De 1981 até mais ou menos 1987** por pressão das organizações de pessoas com deficiência, a ONU instituiu o ano de 1981 o "Ano Internacional das **Pessoas Deficientes**". Pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo "deficientes"(como em "os deficientes") passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo "pessoas".

**A partir de 1981**, nunca mais se utilizou a palavra "indivíduos" para se referir às pessoas com deficiência. Foi atribuído o valor "pessoas" àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou em 1980 a *Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades*, mostrando que estas três dimensões existem simultaneamente em cada pessoa com deficiência.

**De 1988 até 1993** alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram o termo "pessoa deficiente" alegando que ele sinaliza que *a pessoa inteira é deficiente*; outra expressão que era inaceitável para eles: "**pessoas portadoras de deficiência**". Um termo utilizado somente em países de língua portuguesa foi proposto para substituir o termo usual foi - "pessoas deficientes".

Pela lei do menor esforço, logo reduziram este termo para "portadores de deficiência". O "portar uma deficiência" passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado nas Constituições federais e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir o termo em seus nomes oficiais.

**No período de 1990 até hoje** surgiram outras expressões. O art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, explica que as necessidades especiais decorrem de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica. Aparece aí o termo "**pessoas com necessidades especiais**", primeiramente para substituir "deficiência" por "necessidades especiais", em seguida mudou para a expressão "**portadores de necessidades especiais**", logo esse termo passou a ter significado próprio sem substituir o nome "pessoas com deficiência". De início, "necessidades especiais" representava apenas um novo termo, depois, com a vigência da Resolução Nº 2, "necessidades especiais", passam a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas.

**Na mesma época acima** surgiram expressões como "crianças especiais", "alunos especiais", "pacientes especiais" e assim por diante numa tentativa de amenizar a

contundência da palavra "deficiente". O termo apareceu como uma forma reduzida da expressão "pessoas com necessidades especiais", constituindo um eufemismo dificilmente aceitável para designar um segmento populacional. O adjetivo "especial" permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às pessoas com deficiência. O "especial" não é qualificativo exclusivo das pessoas que têm deficiência, pois ele se aplica a qualquer pessoa.

**Em junho de 1994** a Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos, tenham ou não uma deficiência. "Pessoas com deficiência" e pessoas sem deficiência, quando tiverem necessidades educacionais especiais e se encontrarem segregadas, têm o direito de fazer parte das escolas inclusivas e da sociedade inclusiva. O valor agregado às pessoas é o de elas fazerem parte do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade. Trata-se do empoderamento.

**Em maio de 2002** o Frei Betto no jornal "O Estado de S.Paulo" escreveu um artigo em que propõe o termo "**portadores de direitos especiais**" e a sigla **PODE**. Alega o proponente que o substantivo "deficiente" e o adjetivo "deficiente" encerram o significado de falha ou imperfeição enquanto que a sigla PODE exprime capacidade.

O artigo, ou parte dele, foi reproduzido em revistas especializadas em assuntos de deficiência. "**Portadores de direitos especiais**": o termo e a sigla apresentam problemas que inviabilizam a sua adoção em substituição a qualquer outro termo para designar pessoas que têm deficiência. O termo "portadores" vem sendo questionado por sua alusão a "carregadores", pessoas que "portam" (levam) uma deficiência. Enquanto isso, o termo "direitos especiais" é contraditório porque as pessoas com deficiência exigem equiparação de direitos e não direitos especiais.

O termo "portadores de direitos especiais" não poderia ser exclusivo das pessoas com deficiência, pois qualquer outro grupo vulnerável pode reivindicar direitos especiais. Não há valor a ser agregado com a adoção deste termo uma vez que a sigla PODE, apesar de lembrar "capacidade", apresenta problemas de uso tais como: 1. Imaginem a mídia e outros autores escrevendo ou falando assim: "*Os Podes de Osasco terão audiência com o Prefeito...*", "*A Pode Maria de Souza manifestou-se a favor...*", "*A sugestão de José Maurício, que é um Pode, pode ser aprovada hoje...*" e 2. Pelas normas brasileiras de ortografia, a sigla PODE precisa ser grafada só com a primeira letra maiúscula (Pode), pois apresenta mais de três letras.

**A partir de 1990 até hoje.** A década de 90 e a primeira década do século XXI e do Terceiro Milênio estão sendo marcados por eventos mundiais, liderados por organizações de pessoas com deficiência. O termo "**Pessoas com deficiência**" passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência.

Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, debateram sobre o nome pelo qual elas desejam ser chamados. Mundialmente a questão, está encerrada: querem ser chamados de "pessoas com deficiência" em todos os idiomas. E esse termo faz parte do texto da **Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência**. Quanto aos valores agregados às pessoas com deficiência são: a do *empoderamento*, que refere o uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um e o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência. Entre tantos documentos que adotaram o termo citamos:

- 1993- Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência / ONU
- 1993- Inclusão Plena e Positiva de Pessoas com Deficiência em Todos os Aspectos da Sociedade / ONU
- 1994- Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Educação para Necessidades Especiais / UNESCO
- 1999- Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala) / OEA
- 2001- Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) / OMS, que substituiu a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades / OMS, de 1980
- 2003 - Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência / ONU

- **Documentos de outros organismos mundiais**

- 1992 - Declaração de Vancouver
- 1993 - Declaração de Santiago
- 1993 - Declaração de Maastricht
- 1993 - Declaração de Manágua
- 1999 - Carta para o Terceiro Milênio
- 1999 - Declaração de Washington

- 2000 - Declaração de Pequim
- 2000 - Declaração de Manchester sobre Educação Inclusiva
- 2002 - Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão
- 2002 - Declaração de Madri
- 2002 - Declaração de Sapporo
- 2002 - Declaração de Caracas
- 2003 - Declaração de Kochi
- 2003 - Declaração de Quito.
- 2004 - Declaração Mundial sobre Deficiência Intelectual

Werneck (1999) em relação ao termo, no caso de “**peessoa com deficiência**” considera mais adequado utilizar o substantivo seguido da preposição *com* mais o adjetivo referente àquela situação específica tais como: aluno com síndrome de Down; professora com surdez; cidadã com deficiência. Outras opções são as expressões *que tem* ou *que nasceu com*. Exemplos: pessoas com deficiência; ator que nasceu com síndrome de Down; menina que tem uma deficiência auditiva.

O Manual da Mídia Legal 1 – Comunicadora pela Inclusão e no livro Sociedade Inclusiva: - Quem cabe no seu Todo? Publicado em 2002, referindo-se ao uso da expressão “**portador de deficiência**” diz que: é combatido pelo movimento de pessoas com deficiência no Brasil desde 1990, mas por constar da Constituição Federal e de outros documentos governamentais do país, passou a ser adotado pela imprensa e por alguns setores.

Segundo o manual, a palavra ‘portador’ não deve ser usada porque pessoas não carregam suas deficiências nas costas, necessariamente como um fardo e, de vez em quando, descansam delas para obter a garantia de algum direito ou de um simples desejo como conseguir um trabalho melhor remunerado, por exemplo. Também não se utiliza expressões como ‘portador de olhos azuis’, porque é impossível dissociá-lo da cor de seus olhos, uma vez que faz parte de sua constituição como pessoa. E ainda, não se usa a palavra “portador” uma vez que ela não cria relação de direito-dever entre pessoas com e sem deficiência, porque não divide responsabilidades. É como se a deficiência não fosse uma questão de interesse público, uma situação intrínseca à existência da espécie humana, e apenas um problema do ‘portador’ e de seus familiares.

Na seção que segue apresentamos concepções acerca de práticas docentes que consideramos importante explicitar para compreendermos a práxis relacionadas à inclusão.

## 2. PRÁTICAS E SABERES DOCENTES

Na socialização dos resultados dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Delors (2010) inicia seu discurso dizendo: - “Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social.” Tal discurso vem afirmar a importância que a Educação tem para o desenvolvimento humano, a diminuição da pobreza e da exclusão social, entre outros.

Desta forma espera-se que os professores possam contribuir principalmente com a educação básica. Neste sentido o autor apresenta recomendações a respeito do estatuto social, cultural e material, além da formação.

Silva (2009) afirma que existe uma diferença entre a natureza dos saberes teóricos e dos saberes práticos, que exige um *modus*, de aprender e desenvolver, distintos entre si, em lugares específicos. Tardif (2002) enfatiza que estes saberes são constituídos nas práticas cotidianas do ambiente escolar, o “lugar” preponderante no processo de apreensão dos saberes, de socialização e de integração dos saberes à prática.

A trajetória pessoal, a experiência enquanto estudante são pré-profissionais. Por outro lado à interação em sala de aula com outros profissionais são elementos estruturantes da constituição da epistemologia da prática docente. Neste sentido não basta aos professores terem o domínio do *corpus* teórico de sua área de conhecimento. É preciso também externar experiências resultadas de interações, que exigem a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas, no processo de aprendizagem (SILVA, 2009).

Nesta lógica acontece também o processo de inclusão escolar com práticas adequadas a promover a interação com estudantes com NEE. Os saberes teóricos oriundos da formação inicial ao serem confrontados com a prática docente adquirem novos significados. “Os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. (SILVA, 2009).

Portanto, segundo o que afirma a autora é através de saberes práticos que os professores expressam seus próprios valores, juízos e sua concepção de ensino, e ainda realizam julgamentos, interpretam, compreendem e projetam suas próprias ações em sala de aula. Nesta condição serão capazes de modificar, adequar ou reafirmar as escolhas por determinada postura e sobre sua interação com os demais sujeitos em sala de aula.

Ainda acerca da questão o professor para ser reflexivo na ação, ou seja, precisa ter a capacidade de individualizar, prestar atenção ao estudante, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, mesmo numa turma de trinta estudantes, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades. Alega que os saberes da docência, em seu sentido mais amplo, são formados pelos saberes da experiência, científicos e pedagógicos.

A sala de aula é um *locus* para exercitar a prática docente, constituída de todos esses saberes que pode ser interessante e essencial no saber praticar a docência baseado na concepção, também de estudantes com deficiência.

Nessa direção Tardif (2002) aponta: “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. E conclui dizendo que a sala de aula é o local, mais expressivo, para a formação docente, onde verdadeiramente o estudante aprende a ensinar e a tornar-se professor.

Segundo o autor a profissão docente é aprendida e desenvolvida durante e após a formação acadêmica específica e realizada institucionalmente, enquanto os saberes práticos são aprendidos na prática do ofício, onde ele confronta as teorias aprendidas na academia com situações reais, mobilizando seus conhecimentos experienciais pessoais e coletivos das interações vividas, sendo, portanto um processo de transformação e não apenas de aquisição de conhecimentos e aptidões.

Desta forma Tardif (2002) apresenta quatro categorias de saberes necessários à prática docente que utilizaremos para as análises deste trabalho, são: saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da experiência, destacados a seguir, os quais servirão de base para analisar os dados obtidos nesta investigação.

1- Saberes da Formação Profissional: é o conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada, assim como os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

2- Saberes Disciplinares: são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história

da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

3- Saberes Curriculares: são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes. Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

4- Saberes Experienciais: são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Na próxima seção apresentamos a sistematização empregada na pesquisa: o tipo, a metodologia, a técnica, o lugar, os sujeitos, os matérias, as estratégias e procedimentos para análise dos dados.

### 3 – CARACTERIZANDO A PESQUISA.

#### 3.1 - O Tipo de Pesquisa e a Abordagem

O presente estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, haja vista que a pesquisa foi realizada no ambiente natural da sala aula que possui um campo de trabalho específico, bem definido e delimitado (LUDKE ET AL, 1986).

Escolhemos a narrativa como instrumento para coletar e apresentar os dados ancorados na questão das biografias educativas, que nos levam ao campo subjetivo e ao mesmo tempo concreto, em virtude das próprias narrativas, das representações sobre o processo ensino aprendizagem, identidade profissional, os ciclos de vida e as situações do contexto escolar (CUNHA, 2011).

A narrativa no campo educacional é utilizada para descrever por meio da escrita as experiências observadas e vividas dos envolvidos no processo investigado. Não se trata de um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação e compreensão de fenômenos (CUNHA, 2009).

#### 3.2 - O Método

A metodologia utilizada foi coleta e análise *posteriori* de dados transcritos de observações, entrevistas, anotações de campo, fotografias, pequenos vídeos, desenhos e documentos para a compreensão ampla do estudo de caso, onde o ambiente e as pessoas envolvidas são olhados o mais holisticamente possível como um todo para verificação nas atividades, procedimentos e interações diárias de como ocorre todo o processo educacional sob a ótica do professor. (GODOY, 1995).

#### 3.3 - A Técnica

Utilizamos na pesquisa a observação, definida como um processo que possui partes para o seu desenrolar: o objeto observado, o sujeito, as condições, os meios e os sistemas de conhecimento, a partir dos quais se formula o objetivo da observação (BELEI ET AL, 2008). Fizemos uso de observações ora em caráter participativo e ora em não participativo conforme os propósitos do trabalho. Os registros foram feitos de forma escritas quase sempre combinadas com gravações em áudios e fotografias, assim como conduzimos, no ambiente

natural em tom informal, entrevistas não estruturada, curtas e rápidas, que conforme Godoy, (1995) ofereceu ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção na fala do entrevistado.

### 3.4 - O Lugar da Pesquisa

As escolas em questão serão caracterizadas neste trabalho como Escola 1(E1) e Escola 2 (E2).

A E1 é uma escola pública estadual localizada em um bairro na periferia de Belém do Pará, com aproximadamente 900 estudantes matriculados e frequentes no ano 2013, divididos em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em dois turnos: matutino e vespertino. A turma observada foi do período matutino e continha 32 estudantes matriculados no 3º ano.

A E2 é uma escola pública federal também localizada em um bairro da periferia de Belém do Pará com aproximadamente 520 estudantes matriculados e frequentes, divididos em turmas do Pré I ao 5º ano do Ensino Fundamental. A turma observada foi do 2º ano, com 20 estudantes matriculados, no turno matutino.

### 3.5 - Os Sujeitos

Os sujeitos escolhidos para a pesquisa foram duas professoras da Educação básica de duas escolas públicas, com suas respectivas turmas (2º e 3º ano), com pelo menos um caso de estudante com NEE que também farão parte das análises. As professoras e os estudantes serão aqui identificados com nomes fictícios conforme os quadros 4 e 5.

A professora P1 é de uma escola pública estadual (E1), formada em Pedagogia. Sua turma regular do 3º ano, que conta com 32 estudantes entre os quais alguns com NEE: uma estudante diagnosticada com autismo, que denominamos de Karol e outros estudantes com dificuldades de aprendizagem sem diagnóstico.

A professora P2 era de uma escola pública federal (E2), formada em Pedagogia. Sua turma de 2º ano tinha dois estudantes com NEE: uma menina com sintomas próprios de dislexia que denominamos de Maria e um menino com características de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que chamaremos de Luis.

**Quadro 4-** Caracterização das professoras pesquisadas

Escola	Professora	Formação		Tempo de docência	Tempo que trabalha na escola	Nº de estudantes	
		Graduação	Pós-graduação			Total	Com NEE (pesquisado)
E1	P1	Pedagogia	Sem	8 anos	6 anos	32	01
E2	P2	Pedagogia	Sem	14 anos	8 anos	20	02

Quanto aos estudantes com NEE nos fixamos de uma menina da escola E1 que apresentava diagnóstico comprobatório de autismo atípico<sup>1</sup> (Karol). Em sala Karol demonstrava sintomas como repetição de palavras (ecolalia), gostava de rodar objetos, ficava sentada em sua cadeira, levantava muito pouco, não fixava olhar, não gostava de toque, cuspiava muito, usava o tempo todo, uma toalhinha. Às vezes gritava com turma para fazerem silêncio, demonstrando que não gostava de barulho, respondia quando alguém lhe perguntava algo, interagia quando solicitada e quando não, se incluía nas situações de sala, demonstrando desejo em participar das atividades. Recebia acompanhamento da família.

Da escola E2 assumimos como sujeitos dois estudantes: um menino com sintomas de TDAH<sup>2</sup> que se mostrava muito irrequieto e agitado, por vezes até mesmo violento, não conseguia se concentrar e tinha poucos amigos em sala, não era acompanhado pela família. E ainda uma menina com sintomas de dislexia<sup>3</sup> não conseguia associar o símbolo gráfico e as letras ao som que eles representam, por confundir direita com esquerda, no sentido espacial, escrevia de forma invertida, não conseguia ler textos, nem símbolos, como os números e a tabuada, acrescentava ou omitia letras quando escrevia, saltava ou retrocedia as linhas no momento da leitura de frases. Recebia atendimento da família, era carinhosa e por vezes se mostrava muito insegura. Ambos os estudantes sentavam-se próximo da professora e recebiam toda atenção da parte dela.

<sup>1</sup> Autismo atípico é um transtorno do desenvolvimento neurológico, presente desde nascimento ou no começo da infância (DSM-V, 2013).

<sup>2</sup> Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é um distúrbio neurobiológico crônico que se caracteriza por desatenção, desassossego e impulsividade. (<http://drauziovarella.com.br>)

<sup>3</sup> Dislexia é um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área de leitura, escrita e soletração (associação brasileira de dislexia, 2007).

**Quadro 5-** Caracterização dos estudantes pesquisados

Escola/ Professora	Nº de estudantes	Estudantes Com NEE	NEE	Diagnóstico (sim e não)	Idade (anos)	Acompanhamento (familiar / psicológico)
E1/P1	32	Karol	Autismo	Sim	13	Familiar
E2/P2	20	Luis	TDAH	Não	08	Sem acompanhamento
		Maria	Dislexia	Não	08	Familiar

### 3.6 - Os Materiais

Para a captação dos dados utilizamos câmera digital e diário de campo. O diário de campo serviu para fazermos o registro escrito das observações e das transcrições das vídeogravações; além da leitura dos episódios para compreendermos a imersão social e de contato que o contexto investigado nos proporcionava, a fim de compreendermos todo o processo e de como as interações que ocorriam ao longo da pesquisa afetavam o próprio processo e a nossa identidade como investigadores.

### 3.7 - Estratégias e Procedimentos adotados para produção de Dados

**1. Observações** em sala com anotações em diário de campo: Os períodos de observações foram de dois anos, divididos entre as duas escolas (E1 e E2), durante três a quatro dias semanais, onde foi construído o diário de campo com os registros das atividades, através de textos descritivos e transcrições de recortes de imagens de gravações em áudio e vídeo de algumas sequências de atividades.

As vídeogravações foram utilizadas como recurso tecnológico para o registro das atividades proporcionando certa exatidão na coleta de informações. Tal recurso amplia o poder de registro e captação de elementos de comunicação de extrema importância, podendo fazer pausas para reflexão, dúvidas, observar as entonações de vozes entre outros. Reduzindo a questão da seletividade, que segundo Belei et al (2008) configura a produtividade e estabilidade ao estudo de caso, além de uma comprovação diante de questionamentos das subjetividades e da fidedignidade no trabalho, comuns na pesquisa de cunho qualitativo.

**2. Entrevistas não estruturadas** com as professoras em vista da compreensão de suas práticas durante o período da pesquisa. Por meio de conversas diárias com as professoras,

recolhemos dados de suas impressões sobre o tema inclusão escolar, suas expectativas referentes à estudantes com NEE, sua formação, seu planejamento e suas dificuldades em atuar frente a esta realidade escolar.

As entrevistas aconteceram no decorrer da pesquisa, geralmente ao final de um dia letivo ou ao término do desenvolvimento de uma sequência de várias atividades. Eram curtas e rápidas, geralmente sobre a atividade do dia ou sobre as ocorrências que nos chamaram atenção ou dúvidas surgidas. Algumas foram gravadas em áudio para posterior transcrição e recortes e outras escritas no diário de campo conforme os objetivos prescritos.

**3. Intervenções.** No período da pesquisa promovemos algumas atividades para constituir dados para o trabalho, discriminados a seguir.

**Encontro dos pesquisadores e professores.** A escola estadual (E1) participante desta pesquisa contou com um encontro sobre inclusão. O evento fez parte de uma das ações do PIBID destinado para a referida escola. Pois outros projetos de TCC já vinham solicitando mais diálogo com especialista da área. Para tanto o encontro ocorreu em duas manhãs com a participação de 15 bolsistas do PIBID/ IEMCI, mais dez professores, dois supervisores, uma professora da sala multifuncional, além de monitores e outros funcionários, todos da referida escola.

O evento denominado “TDHA na escola: o que fazer?”, teve duração de dez horas, constituído de uma palestra e um momento de diálogo para que os participantes expusessem suas dificuldades ao lidar com estudantes com NEE e diagnósticos. Contou com a participação da especialista Aline Natália Vilhena da Silva, da Secretaria de Educação de S. Paulo, a finalidade foi esclarecer o processo de inclusão escolar de estudantes com NEE (Fig. 1).



Foto: C. Magno

**Figura 1** - Encontro dos professores com a Especialista Aline Natália Vilhena da Silva (terceira da esquerda para a direita), a Coordenadora PIBID Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Vilhena da Silva (quinta da esquerda para a direita), O supervisor da escola Prof.<sup>o</sup> Adriano Santos de Mesquita (segundo da esquerda para a direita), a bolsista/pesquisadora Cleide Maria Velasco Magno (quarta da esquerda para a direita) e demais bolsistas PIBID.

**Realização de oficinas** para os professores durante a Semana Pedagógica da escola. Desenvolvemos uma oficina no período de uma tarde (4horas) em que discutimos sobre abordagens educativas e as fases de desenvolvimento escolar das crianças, norteados por diversos autores entre os quais Piaget e Vygotsky. A oficina foi desenvolvida pela pesquisadora Cleide Magno com a participação do bolsista Benedito Vieira e teve como o tema “Diálogo sobre Práticas Inclusivas”

**Planejamento e execução de atividades** com uso do gênero textual lendas com vista ao atendimento e a inclusão de estudantes com NEE na turma.

### 3.8 - A Análise Sistemática

Iniciou-se nesta fase a organização prévia, leitura e releitura de todos os materiais coletados, baseados nos pressupostos adotados em vista dos objetivos gerais e específicos, a fim de confrontar com os aportes teóricos selecionados para definir, testar e avaliar explicações concorrentes e finalmente desenvolver uma estrutura descritiva da organização de todo o estudo de caso.

A sistematização do diário de campo foi sendo construído diariamente durante todo o período da pesquisa e a cada dia, sendo que novas informações foram incorporadas e ou retiradas conforme as análises feitas. As videogravações também foram analisadas, selecionadas e marcadas para recortes após serem executados inúmeras vezes. De acordo com Belei et al (2008) O filme pode ser visto muitas vezes e o material analisado até que não se visualize novas descobertas e pontos intrigantes, também para escolha e edição de imagens conforme critérios pré – estabelecidos e ainda descrever as análises formulando perguntas e respostas concernentes aos objetivos traçados.

Após as transcrições e a sistematização do diário de campo iniciou-se a análise dos conteúdos selecionados das atividades e episódios. Esta análise consistiu na leitura detalhada de todo o material, identificando palavras, conjuntos de palavras, gestos, situações, imagens, o cenário, o ambiente, as pessoas, os procedimentos, atitude e valores

das professoras objeto desta investigação de todos envolvidos na pesquisa, confrontando - os com o referencial estabelecido para a análise.

Os resultados serão apresentados a seguir em episódios, onde buscaremos explicitar nos recortes os saberes necessários para a prática docente, tais como saberes teóricos e práticos, além de saberes para as práticas inclusivas, conformes os autores assumidos neste trabalho.

## 4 - QUE SABERES E QUE PRÁTICAS INCLUSIVAS?

Um sistema educacional pode ser tão bom quanto seus educadores, sendo assim desenvolver o seu potencial é fundamental para elevar a qualidade da aprendizagem de estudantes em todos os níveis. Dados do Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos - 2013/14 mostram que a qualidade da educação melhora quando os professores são apoiados – e pioram quando eles não o são, o que contribui para os níveis alarmantes de analfabetismo juvenil apresentados neste relatório. (BRASIL/ UNESCO, 2014).

Desta forma os governos precisam intensificar os esforços para contratar 1,6 milhão de professores adicionais, a fim de alcançar a educação primária universal até 2015. Este relatório identifica quatro estratégias para que os melhores professores possam chegar a todas as crianças, com uma educação de qualidade: em primeiro lugar, devem ser selecionados os professores certos, que reflitam a diversidade das crianças que eles irão ensinar; em segundo lugar, os professores devem ser treinados para dar apoio aos alunos que apresentem maiores dificuldades, desde as séries iniciais; em terceiro lugar, as desigualdades na aprendizagem devem ser superadas, designando-se os melhores professores para as regiões do país que apresentem os maiores desafios; por último, os governos devem oferecer aos professores a combinação certa de incentivos para encorajá-los a permanecer na profissão e garantir que todas as crianças aprendam independentemente de suas circunstâncias.

No entanto, a responsabilidade não deve ser assumida somente pelos professores. Este relatório também mostra que eles somente conseguem se destacar no contexto certo, com currículos bem elaborados e estratégias de avaliação que aprimorem o ensino e a aprendizagem.

Neste sentido conforme o aporte teórico e as orientações deste relatório, apresentamos um recorte das atividades presenciadas e desenvolvidas no período da pesquisa, organizados em episódios e analisados para responder as questões levantadas a cerca das práticas docentes com vista à inclusão. Os estudantes citados serão apresentados com nomes fictícios, sendo a estudante com NEE da E1 denominada de KAROL (com diagnóstico comprovado de Autismo) e os estudantes da E2, Luís e Maria (TDHA e Dislexia, ambos sem diagnóstico) conforme dito anteriormente.

### 4.1 - EPISÓDIOS DA ESCOLA E1/P1

## Lendas Amazônicas

As atividades com lendas foram planejadas dentro do projeto de pesquisa, como intervenção para auxiliar a professora P1, na sua prática docente, além de contribuir com a aprendizagem dos estudantes, tais atividades fizeram parte de um projeto maior dentro do PIBID do qual a pesquisadora era bolsista e a escola parceira do Programa.

Para esta intervenção distribuimos a todos os estudantes da turma pesquisada o livro com o título “Lendas Amazônicas - mãos que contam em uma versão bilíngue e em Braille” de Bentes et al (IEMCI, 2009) contendo dez lendas escritas de forma simplificada apropriada para o ano em questão (Fig.2). Os livros foram doados pelo Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA.

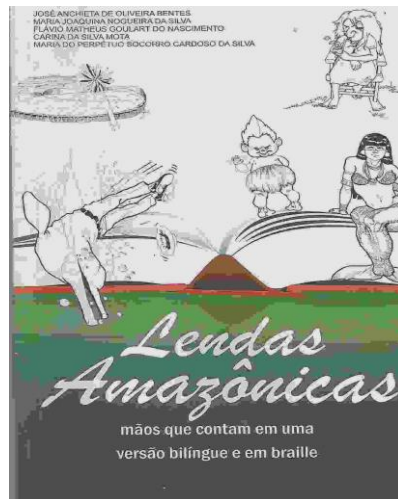


Foto: C. Magno

**Figura 2-** Fotografia da capa do livro sobre lendas usado nas atividades

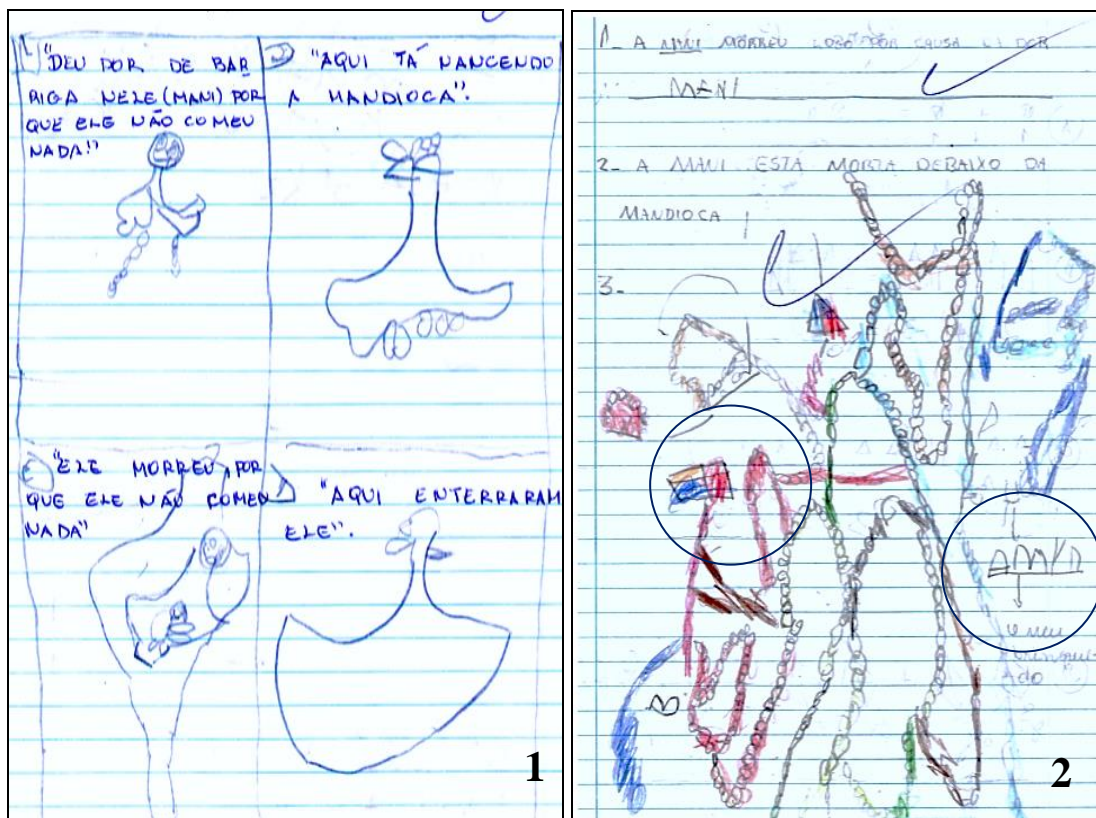
As atividades com o gênero lendas iniciaram com a apresentação da professora P1 dizendo aos estudantes que as lendas servem para explicar fatos ou fenômenos desconhecidos de uma cidade ou de um povo. Explicou brevemente que todo povo tem histórias as quais são passadas de forma oral, de geração a geração, mas atualmente podemos conhecê-las pelos livros e pela internet.

As tarefas consistiam de leituras de lendas amazônicas, em casa e na sala de aula, de forma individualizada ou coletiva, as quais a professora P1 poderia utilizar para desenvolver seu plano de aula. Aqui trazemos recortes de algumas atividades desenvolvidas nas quais a estudante Karol, foco das discussões e análises, assim como os demais estudantes da turma da escola mostravam-se muito interessados.

Neste sentido segue os recortes com as narrativas e as considerações pertinentes conforme os autores assumidos para o trabalho, observados que nem sempre a professora P1 apresentava aos pesquisadores planos de aula escritos, sendo as atividades desenvolvidas no decorrer do dia, de improviso.

### Lenda da Mandioca

Nesta atividade a professora socializou com os estudantes duas versões da Lenda da Mandioca: uma do livro didático e outra do livro *“Lendas Amazônicas”* que nós havíamos doado para a turma. As tarefas do dia foram: conversar sobre as diferenças que havia nas versões apresentadas, recontar a lenda usando desenhos em sequências de quadrinhos com uma frase explicativa de cada desenho (Fig. 3.1).



**Figura 3**—Registro da estudante Karol sobre a Lenda da Mandioca

A estudante fez sua atividade com auxílio da pesquisadora, na sequência 1 da Fig. 3 ela desenhou conforme sua própria interpretação da lenda os quadros e ao final respondeu

oralmente as questões da sequência 2, conseguiu escrever a palavra ‘Mani’, depois desenhou a seguir a raiz da mandioca onde escondeu seu ‘brinquedo’(círculos indicativos da interpretação da estudante). Esta interpretação da atividade da estudante Karol só foi possível quando a mesma foi interrogada pela pesquisadora.

Os saberes mobilizados pela professora P1 neste episódio foram: saberes de prática cotidiana de leitura e interpretação. Ela socializou com os estudantes as diferenças entre os textos da Lenda da Mandioca nos dois livros. Depois pediu aos estudantes para fazerem seus registros. Os estudantes ficaram a vontade para sua criação e produção, além de apresentar saberes de formação profissional no que se refere ao planejamento da atividade, ao tempo necessário para o desenvolvimento e avaliação individual dos resultados.

Quanto a prática docente inclusiva, a professora P1 preocupou-se em escrever no caderno da estudante Karol a tarefa, deixando-a à vontade para seu desenvolvimento, porém a estudante precisou de acompanhamento da pesquisadora presente que a auxiliou no desenvolvimento e conclusão da atividade. A professora P1 atendeu em sua mesa os demais estudantes, que lhe vinham mostrar seus desenhos com textos, porém o da Karol passou o visto em sua própria carteira, sem entender o que Karol havia feito, pois não via ligação dos desenhos da estudante com a lenda.

A atitude da Professora P1 em relação a este episódio nos remete aquilo que Tardif (2002) considera saber profissional baseado apenas na tradição pedagógica e distante de uma ação inclusiva, pois a estudante não recebeu o mesmo atendimento que os demais colegas. A professora P1 não apresentou plano de aula escrito com objetivo específico para a prática adotada. Mas demonstrou saber o que fazia quanto ao atendimento individualizado com os demais estudantes, toda via sua turma apresentava neste dia um número bastante expressivo, o que talvez tenha dificultado o atendimento da estudante com NEE.

Se tomarmos por base que Monte e Santos (2004) definem que inclusão é estarmos atentos às dimensões humanas e socioculturais, a nosso ver o episódio citado mostra um exemplo de que há muito para se chegar a uma demonstração efetiva de prática docente inclusiva, pois uma turma efetivamente grande, com diversos casos de NEE, sem que o professor receba orientação e monitoria para condução e manejo é extremamente complicado.

### **Lenda de Tamba Tajá**

Atividade da lenda de Tamba Tajá, sem um plano de aula específico, começou com as crianças fazendo leitura silenciosa e depois de um tempo (entre cinco a dez minutos) a

professora P1 pediu para um estudante ler em voz alta para a turma. Ele antecipou o que iria acontecer na história, mas não fez a leitura.

A professora P1, então, começou a indagar aos demais estudantes sobre o que tratava a história, quando um estudante perguntou - **“o que é tipoia?”**. Antes de todos os estudantes Karol respondeu prontamente - **“É uma mochila”** e no mesmo instante ela procurou confirmar com a professora P1 que lhe respondeu: **“Não é mochila”**. Sem mais atenção deu continuidade a atividade dizendo o significado do título Tamba Tajá.

Referiu-se ao vegetal tajá dizendo:- As folhas tem formato triangular e a flor tem a forma do **“órgão genital feminino - a vagina”** e desenhou no quadro o vegetal (Fig. 4) Ainda nesta atividade ensinou à turma a diferença dos sons das letras em determinadas palavras, tais como as letras **“m e n”** (exemplo: cata/canta; tapa/tampa); com as letras **“ã, õ, ã, am e na”** ( anã, tupã, mamão e irmã), entre outras.



Foto: C. Magno

**Figura 4** - Desenho do vegetal Tajá feito pela professora P1 no quadro da sala.

Percebemos que os saberes mobilizados pela professora nesta atividade foram: saber disciplinar no que tange a gramática e saber curricular referente ao tema. No entanto não demonstrou saberes referentes à experiência docente no que tange ao atendimento da

estudante Karol, quando ela não validou a compreensão que a mesma apresentou sobre o que seria ‘tipoia’.

A professora P1 simplesmente ignorou a manifestação da estudante Karol que pedia implícita e explicitamente uma confirmação ou uma explicação. A resposta “não é mochila”, pode ter deixado dúvidas na estudante e em seu colega que fez a pergunta: “o que é Tipóia?”. Karol estava interpretando o texto da lenda, segundo sua compreensão, referindo-se ao seguinte trecho:

...Então, o índio pensou que só sairia se a sua mulher fosse junto, e assim ele resolveu tecer uma tipóia para colocar a índia dentro e dessa forma a carregaria em sua costa. (BENTES et al, 2009. pg. 35)

Neste sentido Tardif (2002) afirma que os saberes da experiência são o fundamento da prática docente e se constitui de todos os outros saberes retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e vivência real do contexto profissional.

Parece-nos evidente que a atitude do não validamento da interação da estudante Karol na atividade e também da turma, impossibilitou a professora P1 de acrescentar uma palavra nova no vocabulário linguístico, não apenas dela, mas de todos os outros estudantes. Vemos uma clara demonstração de que no contexto de seu trabalho pedagógico existe uma lacuna quanto aos saberes para inclusão ou saberes de formação profissional caracterizados na literatura por Tardif, 2002, sem o qual a professora não poderá desenvolver práticas inclusivas, uma vez que exigem segundo Mantoan (2006) a inserção radical, completa e sistemática de todos os estudantes. Como não foi apresentado um planejamento com o objetivo específico não foi possível fazer a avaliação em termos de ensino da Karol e nem da turma.

### **Lenda do Boi Bumbá**

Esta atividade foi planejada com o objetivo de trabalhar oralidade, leitura e escrita, a criatividade, a socialização e a interpretação da história através de encenação e reconto da lenda.

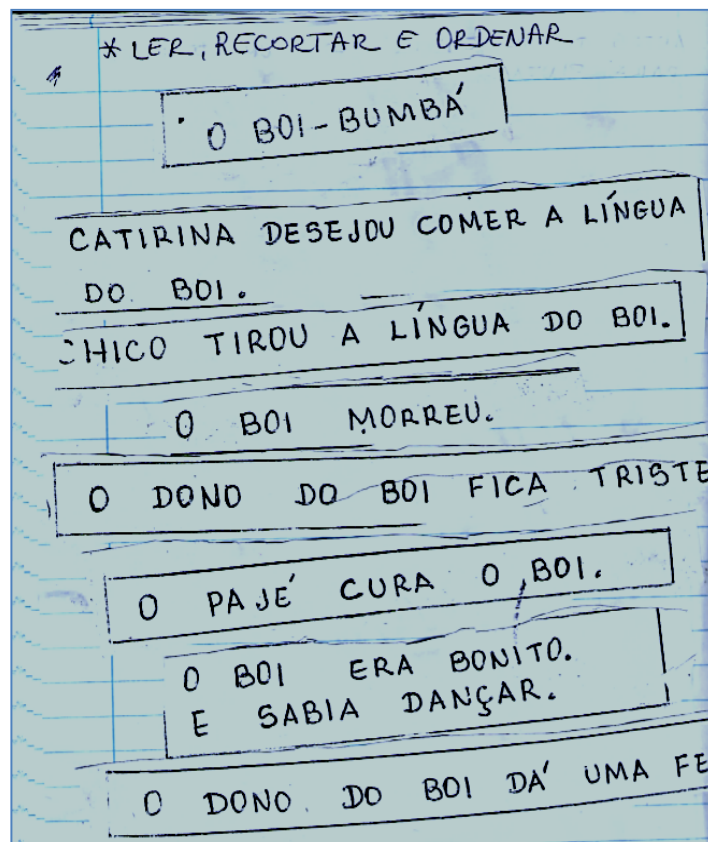
O desenvolvimento foi feito em dois momentos: o primeiro com leitura de uma versão da lenda retirada de uma revista e outro momento, com a contação encenada da versão intitulada “O Boi Rosadinho”, criada em 2010, pela professora P1, que é a regente da sala com outra professora da escola. É uma história muito conhecida por toda a comunidade

escolar, todos os anos a versão é ensaiada pelas crianças para a apresentação nas festas juninas da instituição.

A atividade começou com a professora P1 lendo para a turma a história do Boi Bumbá, de forma bem lúdica, escolhendo vez por outra, um estudante para encenar enquanto lia um determinado trecho.

Durante a contação a professora P1 ia envolvendo-os com a introdução de adereços, vestimentas, tais como: cavalinho de pau, chapéus, cocar indígena entre outros. Logo de início eles estavam tímidos, mas aos poucos iam se soltando e participando. A professora P1 interpretava muito bem a história, além de conduzir a turma no enredo, fazendo com que houvesse a interação.

Após o intervalo a professora entregou frases referentes à lenda “Boi Bumbá”, e solicitou que todos lessem em silêncio por um tempo (Fala da professora:- *leiam mentalmente e não abram a boca*). Em seguida pediu que ordenassem as frases como quisessem colando-as nos seus cadernos (Fig. 5).

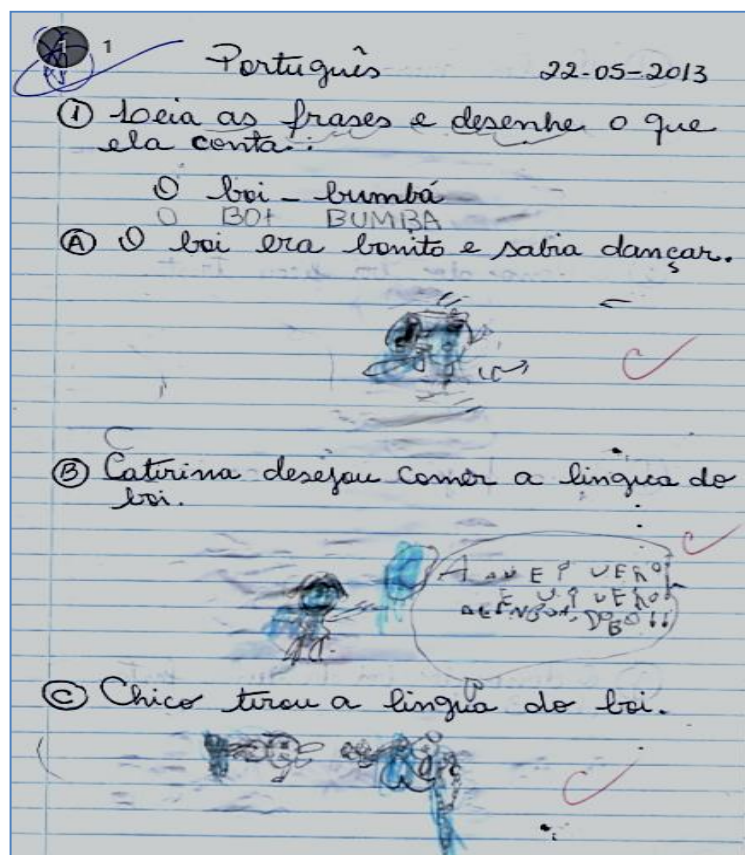


**Figura 5-** Frases ordenadas e coladas no caderno por Karol

A lógica da inclusão se estabelece na relação com o outro, na forma como se promove a interação (MACEDO, 2007). O envolvimento da professora P1 com seus estudantes e entre eles, mostra a múltipla forma de concepção de inclusão escolar quando todos eram participantes ativos. Neste prisma podemos notar a possibilidade de estratégia didática tentando materializar o “direito a todos” como bem defende Osório (2005). Neste caso temos uma prática educacional cujo método pedagógico volta-se para incluir a estudante com NEE.

Na sequência da lenda do “Boi Bumbá” houve socialização das histórias que haviam surgido com as frases criadas pelos estudantes. Todos leram em voz alta sua história conforme haviam arrumado e quando todos fizeram isso, a professora perguntou se havia alguma diferença da história original para a que eles construíram. Em uma rodada de conversa todos fizeram suas colocações.

A estudante Karol participou ativamente desta atividade desde a contação encenada fazendo a voz da personagem *Catirina* e de vez em quando no rolar da história como vaqueiro ou caçador, até a socialização e desenhos e de sua história com algumas falas dos personagens (Fig. 6).

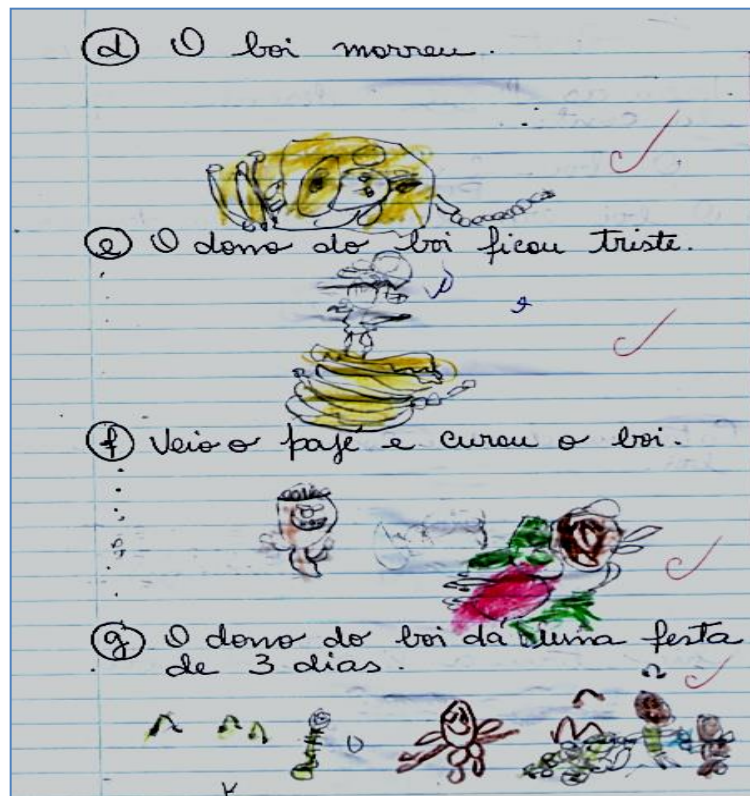


**Figura 6-** Desenhos feitos por Karol referentes às frases da lenda do Boi Bumbá

A estudante não sabia ler, não conhecia as letras cursivas, mas, com auxílio, copiou com letra bastão o título, usando o alfabeto móvel, ao qual se vinha trabalhando com ela. Quanto aos seus desenhos eram rudimentares, porém tinha lógica, no item A segundo sua tradução o boi desenhado estava dançando (A).

No item B seu desenho já apresenta a forma humana e como gostava das revistas em quadrinhos, desenhou o balão copiando dentro a frase com auxílio e com letras do alfabeto móvel. No item C, segundo sua interpretação, desenhou o Chico com um facão escorrendo sangue e o boi, sangrando com a língua cortada. Ao final da sequência didática, todos os estudantes tiveram que ler e apresentar suas histórias construídas.

No dia seguinte a professora P1 escreveu outra sequência da história no quadro (Fig. 7). Todos os estudantes teriam que copiar no caderno e desenhar o que representava cada frase. A estudante Karol desenhou sua interpretação das frases de forma que ficou claro quando fez sua socialização, disse que o boi estava no chão morto (D) e que o dono estava chorando em cima dele (E), o pajé soprava e dançava para o boi e ele ficou bom (F) então o dono fez três dias de festa e foi muita gente (G).



**Figura 7** - Desenhos feitos por Karol referentes às frases da lenda do Boi Bumbá

(Cont.)

Nesta atividade destacamos a atuação da professora P1: Ela demonstrou domínio de classe, conteúdo e postura firme. Também aparentou conhecer os estudantes pelo nome, suas características, comportamentos e aprendizado. Quem apresentava dificuldades, ela aproveitou toda a oportunidade para ensiná-lo. Portanto, mostrou saberes curriculares, disciplinares e saberes experienciais considerados por Tardif (2002) como necessários as práticas docentes.

Os saberes curriculares segundo o autor correspondem aos discursos, objetivos e métodos definidos pelas instituições e apresentados em forma de programas escolares que os professores devem aprender a praticar. Os saberes disciplinares são integrados nas universidades em forma de disciplinas, tais como matemática e história. Enquanto que os saberes experienciais são aqueles baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Estes saberes associados à reflexão e o compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores das escolas, segundo Mantoan (2006) é o ponto chave para a pretendida prática inclusiva.

Conduziu a atividade com maestria, não precisou dizer às crianças que iriam encenar, não ensaiou com elas, simplesmente, começou a história, foi lendo, cantando, interpretando e pegando um aluno e outro pelo braço, colocando-os na história. Com voz audível e clara, fazia-os repetir as falas dos personagens com naturalidade. Quem era tímido foi motivado por ela e pela turma a falar mais alto. Assim a sala virou um pequeno teatro, onde todos eram artista e plateia ao mesmo tempo.

Com relação a estudante Karol, foi incluída na atividade, motivada a oralidade se saiu muito bem. Nas atividades de registro a professora solicitou à pesquisadora que escrevesse a tarefa no caderno dela e a acompanhasse na execução, no que a estudante se saiu muito bem, concluindo toda tarefa, embora a estudante não reconhecesse as letras cursivas, fez as tarefas de escrita com auxílio do alfabeto móvel em formato bastão, atendendo a todos os objetivos.

Na atividade, entretanto percebemos que a professora necessitava mobilizar outros saberes para dar conta da diversidade e especificidade de sua sala de aula, que vai muito além da gestão de sala. A nosso ver precisava de uma mescla de saberes entre aqueles que ela já apresentava como os disciplinares, curriculares, experiencial, precisava dos saberes profissionais, no sentido de conhecer para ‘saber fazer’. Por exemplo, teria que conhecer mais especificamente o que é autismo (problema de Karol), além de outros distúrbios, que se apresentavam em sua sala de aula.

Entendemos que esses conhecimentos a auxiliariam a pensar em ações pedagógicas e atividades docentes que tivessem cunho inclusivo efetivo, uma vez que a estudante Karol não

desenvolveu a atividade de registro como os demais colegas. Quando interrogada pela pesquisadora a respeito dessa diferente atenção dada a estudante, a professora P1 alegou que agiu assim com a estudante Karol por causa de seu “problema” e que por isso ela “não daria conta”. O “problema” referia-se ao autismo e “não daria conta” referia-se a incapacidade da estudante evoluir.

Salvaguardando a reação da professora P1 levamos em conta que a referida professora tem 32 estudantes para dar atenção, sem contar com outro profissional que a auxiliasse nas tarefas de sala de aula. Então por ter disponível, dois bolsistas Pibidianos (a pesquisadora e outro parceiro de pesquisa) que desenvolviam seus trabalhos de TCC em sua sala de aula, muitas vezes deixava por conta deles a estudante Karol.

Como foi dito anteriormente, a legislação sobre este assunto (Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, 2001) prevê o direito do professor em se preparar para lidar com estas questões na escola e ter o número reduzido de estudante em sala.

No Pará, de acordo com o Censo Escolar de 2013 (INEP, 2013) temos 883543 estudantes matriculados no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, destes 17034 estão em classes especiais ou escolas. Porém em Belém 101266 matriculados, dos quais 2253 são estudantes com NEE. Para atender essa demanda temos um pouco mais que 2000 professores especializados para todo o universo do Estado. Isso indica que há muito que ser investido na formação dos professores para que venham contribuir satisfatoriamente no sentido da inclusão escolar.

## **Lenda do Peixe Boi**

Após a releitura individual do texto da “Lenda do Peixe Boi” feita pelos estudantes em silêncio, pois antes já haviam feito em casa a leitura, ficaram sem atividade, pois a professora P1 estava atendendo alguns pais que a procuravam. Então aproveitamos o tempo para exercitar a leitura e a escrita com uma dinâmica denominada “Caça palavras”, baseada na brincadeira de comando “a macaca mandou dizer”, sendo que agora o comando seria “a macaca mandou escrever”.

A atividade não foi planejada, consistiu a princípio na escolha de um estudante que deveria procurar uma palavra que sabia ler no texto. Lia em voz alta para todos e desafiava um colega a escrevê-la no quadro. As palavras eram escolhidas aleatoriamente. Depois aumentamos o grau de dificuldade, por exemplo, escolhiam palavras pela quantidade de sílabas e significados indicados pela pesquisadora.

Os estudantes participaram ativamente da dinâmica. Aqueles que ainda não sabiam ler, nem escrever eram motivados a participar, e todos de certa forma os ajudavam, com dicas de como escrever ou ler a palavra. A estudante Karol foi desafiada a ir ao quadro pela pesquisadora para escrever uma palavra, que quisesse da história. A professora P1 que já estava observando a atividade, imediatamente entrevistou dizendo que ela não sabia ler, nem escrever que a pesquisadora chamasse outro estudante.

Karol não gostou dessa intervenção e fez questão de ir ao quadro. Escreveu a palavra *BOI* de trás pra frente [IOB] sem ajuda e numa atitude reativa em relação ao que a professora dizia, não quis sair do quadro e escreveu outra palavra: *BUMBÁ* com a ajuda de todos os colegas.

A estudante apresentou um nível de escrita que oscilava entre o pré-silábico e o silábico (FERREIRO et al, 1986). Neste episódio a professora pareceu não acreditar que a menina escreveu e gostou de estar no quadro participando da atividade. A partir de então a professora começou a dar mais atenção a Karol nas atividades de escrita, testando outras situações com a estudante com o alfabeto móvel e solicitou o auxílio dos pesquisadores (bolsistas PIBID).

A estudante exigiu sua inclusão durante as atividades sobre a “Lenda do Peixe Boi”, a todo instante, a professora corrigia o comportamento das crianças, interrompendo muitas vezes o raciocínio delas ao lerem a palavra ou a escreverem no quadro. Essa intervenção deixava alguns estudantes muito inseguros, como se não fossem conseguir. Aos tímidos ela intimidava ainda mais, mas a dinâmica que nós proporcionávamos os envolvia de modo que se saíram muito bem. Na sequência ela pediu que fizessem leitura silenciosa sem levantar a cabeça. Consideramos essa reação autoritária que vai de encontro à prática libertadora de Paulo Freire (1987).

Neste episódio a prática docente da professora mostrou evidência de uma prática classista, longe daquela apresentada pelos autores do movimento de inclusão, os quais afirmam que a superação do sistema tradicional de ensinar refere-se ao **que** ensinamos e **como** ensinamos para que os estudantes cresçam e se desenvolvam de forma autônoma para tornarem-se cidadãos ativos e críticos na sociedade (MANTOAN, 2006).

Depois que a estudante enfrentou a professora P1, esta se mostrou mais interessada no atendimento à estudante, por exemplo: a menina não sabia ler e nem escrever, mas demonstrava compreender a história, expressava entendimento sobre os valores morais que as histórias traziam, apresentava afetividade e entendia sobre o enredo da lenda. Ela tinha em mente a sequência da história, mas não conseguia registrar. Seus registros eram feitos por

meio de desenhos rudimentares como demonstramos nas figuras 7 e 6 anteriores. Com ajuda dos pesquisadores a professora começou a trabalhar a questão da escrita de Karol, começando com o reconhecimento e escrita das letras por meio do alfabeto móvel e dos registros nas atividades no caderno. Aqui começou o processo de inclusão da professora.

Entendemos que o professor é um profissional que detem vários saberes, certamente de variadas fontes e tem como principal função educar, por esta razão ao inserir-se no trabalho docente precisa agir conforme as diferentes situações que se apresentam em sua atividade, mobilizando para isso diferentes saberes teóricos e práticos, tais como diferentes teorias, metodologias e habilidades. (TARDIF, 2002)

Desta forma neste episódio mesmo não estando a frente da atividade a intervenção da professora e o direcionamento dado por ela demonstram que a ação pedagógica desenvolvida pela pesquisadora e a reação dos estudantes sofreram influência de sua prática, bem como a prática da professora também, uma vez que se mostrou ao final sensível e disposta a mudanças, por exemplo no atendimento da estudante Karol.

Para Freire (1987) esta atitude da professora é a adesão verdadeira, consciente das opções, confia nas potencialidades de seus estudantes, a qual não pode tratar apenas como objeto de sua ação. Pensamos como Freire que a confiança base do diálogo, é resultante do encontro de homens prontos para a denúncia e transformação do mundo.

Neste sentido a atividade gerou ‘diálogo’ entre os estudantes, a pesquisadora, a professora e a Karol, possibilitando o aprendizado a todos os envolvidos.

### **Socializando leituras**

Nesta atividade a professora P1 delegou a tarefa à pesquisadora. Os estudantes foram convidados a comentar suas leituras sobre o livro das Lendas amazônicas, que haviam levado para casa. Nosso objetivo foi incentivá-los à leitura, uma vez que a turma apresentava pouco domínio de leitura e interpretação de texto. Entre os estudantes havia crianças que eram tímidas e não se arriscavam a apresentar ou falar para os colegas. A maioria deles preferiu ler em seus próprios livros, as lendas que fizeram leitura em casa.

Neste episódio a professora não interferiu na condução da atividade, mas às vezes intimidava as crianças quando elas se manifestavam, dizendo para falarem mais alto ou

explicar melhor ou mesmo corrigindo a história que contavam, de maneira que parecia uma repreensão e correção do pensamento interpretativo da criança.

A turma compreende-se na faixa etária de 8 a 10 anos, a maioria em transição para a fase operatória concreta, que segundo a Teoria de Desenvolvimento Piagetiano compreende a faixa de 7 a 12 anos (FERRACIOLI, 1999). Neste período o egocentrismo intelectual e social que caracterizava a fase anterior (pré-operatória) dá lugar à capacidade da criança de estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes e ainda a possibilidades de integrá-los de modo lógico e coerente. Também ocorre o aparecimento da capacidade de realizar operações mentais. Contudo, embora a criança consiga raciocinar de forma coerente, tanto os esquemas conceituais como as ações executadas mentalmente nesta fase a capacidade de reversibilidade será construída ao longo dos estágios operatório concreto e formal, não havendo, portanto, a nosso ver, necessidades das repreensões, mas ao contrário carece de incentivos.

Os estudantes intervinham vez por outra na fala de quem comentava a leitura, no sentido de fazer lembrar e ajudar a recontar a história. Karol contribuiu com uma colega que ficou muito nervosa quando lhe foi solicitado comentar a lenda da mandioca ajudando-a lembrar do enredo da história. Em outro momento a pesquisadora perguntou a Karol sobre a lenda da Iara e ela imediatamente falou: - *“Ela canta muito bem, mas ela enfeitiça todo mundo e leva para o fundo mar, crianças e adultos”*.

A estudante Karol, participando ativamente da atividade socializou a *Lenda do Curupira*, com disposição e muita propriedade, contou da sua leitura e ainda apresentou os desenhos que fizera em seu caderno. Falava com voz alta e forte, ao final com muita seriedade disse - **“Nós devemos proteger a natureza”**, demonstrando sensibilidade com a natureza.

Na Figura 8 apresentamos o registro que Karol desenvolveu com seus colegas em grupo. Na construção do texto, ela praticamente foi quem criou a história oralmente e os estudantes do grupo a escreveram, conforme o que ela dizia; no desenho contribuiu com rabiscos de árvores (marcado com círculos na **Fig. 8**).



### A Lenda do Curupira.

(Transcrição)

Era uma vez um curupira, ele cuidava dos animais. Ai o caçador atirou na onça pintada, depois o curupira chegou mais perto, atingiu. Ele estava procurando comida, ai veio o leão, eles brigaram por causa das carnes, depois o caçador foi embora. Ai o curupira riu. Ri, ri, ri ri”.

**Figura 8** – Registro do grupo de Karol sobre a lenda do “Curupira”

Ao todo foram relidas e comentadas neste dia seis lendas que já haviam sido trabalhadas de alguma maneira com os estudantes. As mais citadas foram: Matinta Pereira, Iara, Vitória Régia, Mandioca, Curupira e Peixe Boi. Ao final os estudantes em grupo foram incentivados a criarem suas próprias versões para as histórias escolhidas, escrevendo-as e em seguida deveriam socializar os resultados. Destacamos as produções dos textos dos outros grupos no Anexo 1 com as devidas transcrições.

Neste episódio ficou clara a atitude da estudante Karol ao se incluir nas atividades. Ela demonstrou compreensão do que se passava, manifestou solidariedade com o colega que demonstrava dificuldade, participou da construção coletiva do texto proposto sobre a lenda do curupira e não se intimidou ao recontar a lenda escolhida (curupira).

Após a conclusão da tarefa, todos os grupos apresentaram os resultados para seus colegas e foram elogiados pela professora.

A atividade de socialização foi importante para o processo de inclusão e interação da estudante com os demais colegas da turma, pois proporcionou não somente a ela, mas a todos

um bom desempenho e um ambiente inclusivo e na medida do possível, de qualidade, além de proporcionar à professora possibilidades de desenvolvimento e adequação à prática inclusiva.

### **Culminância da Semana do Folclore**

No último dia da Semana do folclore toda a escola estava em festa. Na quadra, logo cedo, houve apresentação das lendas do **Açaí e da Cobra grande**.

O prédio onde se localizava a nossa sala foi transformado no “túnel das lendas”, onde cada sala ornamentada representava uma lenda. Na sala da turma que acompanhávamos contava-se “**A Lenda da Iara**”, a professora P1 fantasiada de Iara velha, com uma veste de paetês e brilhos azul e dourado recepcionava as crianças e contava a história.

A turma, assim que entrou na nossa sala ficou admirada em ver a professora vestida de Iara; o chão da sala representava o rio *Tuncunduba* e estava cheio de tiras coloridas de papel que representavam o lixo. A Iara velha começava a contação perguntando as crianças quem havia feito isso, referindo-se ao lixo. Logo que entravam na sala percebiam o lixo e então a história se desenrolava.

A professora P1, durante a encenação, fazia com que os estudantes participassem, colocando neles adereços característicos de um personagem da história e assim eram inseridos ativamente na história. Ao final ela fazia com que os estudantes refletissem sobre a sujeira no rio e convidava-os a limparem a sujeira colocada ali, e ainda prometerem que iam sempre cuidar do rio.

Os estudantes da turma, acompanhados por outros pesquisadores e bolsistas presentes na escola, visitavam as salas, mas optamos em ficar na sala, com a professora P1, não acompanhando os estudantes da turma em outras salas. No entanto, como havia revezamento das turmas e não das professoras, conseqüentemente as histórias ficam limitadas às salas. Resolvemos ver como a turma estava se comportando com outras professoras e como eram contadas as outras lendas.

Um fato marcante para nós aconteceu na ‘sala do terror’ onde se apresentava a lenda do “Curupira”. A Karol estava com os colegas da turma quando eufóricos entraram nesta sala, que estava toda escura, com apenas alguns pontos de luz de lanterna. A decoração era mórbida cheia de caveiras e coisas do tipo. Aos poucos o curupira (uma professora fantasiada) ia aparecendo e falando com elas, que começaram a gritar e se empurrar umas sobre as outras fugindo do curupira. A estudante Karol entrou em crise, começou a gritar e se jogar no chão toda vez que alguém se encostava a ela (reação característica de pessoa autista).

A princípio sem saber como agir, retiramos a menina da sala, que foi gritando até a secretária. Ao receber o relato do ocorrido a professora P1, sem demonstrar afetividade disse que a menina ficaria bem, que precisava interagir com outras crianças e participar de todas as atividades da escola.

Após alguns minutos a menina retornou, dizendo que gritou porque alguém havia pisado nela e que queria voltar para a sala do terror. No que foi atendida, de volta a sala, ficou sentada em uma cadeira reservada pela pesquisadora, participando da encenação até o final.

O episódio nos leva a concordar com Borges (2001) quando diz que a formação é um aspecto positivo e importante no atendimento de crianças com NEE, mas o que é determinante são as características pessoais do professor no trato com esses estudantes. Segundo a autora ‘a aptidão para lidar com uma pessoa autista não depende essencialmente da teoria, do estudo, ou compreensão de vários postulados, mas principalmente do aprendizado em contato direto, no exercício da própria interação e no juízo de seus resultados’.

Neste sentido, tanto a professora como a pesquisadora e todos os que estiveram envolvidos na situação escolar aprenderam. Também foi possível diagnosticar e confirmar o nível de envolvimento pessoal e coletivo com a Karol e aferir o posicionamento da escola no que tange ao processo inclusivo de estudantes com distúrbios neurológicos.

Uma pessoa autista apresenta atraso ou funcionamento anormal nas seguintes áreas: interação social, linguagem ou comunicação social, ação simbólica ou imaginária; assim, de acordo com o grau de comprometimento, o indivíduo com esta síndrome dependerá da intensidade e adequação do tratamento a que é submetido para seu desenvolvimento. (BORGES, 2001).

Ainda segundo autora citada, existem diversos modelos bem sucedidos de intervenção e de terapias educacionais, médicas e psicológicas, combinadas ou não, para o atendimento desses indivíduos. Desta forma afirmamos que neste episódio de crise da Karol não reconhecemos adequado atendimento da estudante, seja por parte da professora, seja por parte da escola. Parecia que todos estavam mais preocupados com os espetáculos encenados.

A instituição apresenta uma sala multifuncional com uma professora com especialização em andamento, mas ambas as professoras (da sala regular e da sala multifuncional) não concordam, com o atendimento compartilhado da estudante em questão. Sendo assim ela (Karol) não frequenta no contra turno a sala multifuncional, que lhe é assegurada por lei por meio do Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011 para seu desenvolvimento. Neste caso, parece haver um descompasso entre a concepção e o atendimento especial. Desta forma a escola é o reflexo das pessoas que a desenvolvem.

Acreditamos que embora não se devam fazer mudanças constantes no atendimento da estudante por conta das características de seu *síndrome*, ela poderia receber atendimento no contra turno para desenvolver-se na escrita, uma vez que sua dificuldade evidente na sala regular era o atraso na escrita. Como Borges (2000) concordamos que um determinado modelo de atendimento não deva ser permanente na vida da criança, seja ela com NEE ou não.

Outro ponto que reconhecemos a respeito dos saberes mobilizado pelas professoras, da “sala do terror”, onde ocorreu o episódio de pânico, e ainda referente a postura da professora P1, regente da sala regular, quando sinalizava pouco interesse nos motivos que levaram Karol a entrar em crise, é que, ambas as professoras, não mobilizaram saberes relacionados a profissionalidade para lidarem com a situação, segundo os critérios apontados por Siems (2009), ou seja, saberes relacionados a competências e atitudes do agir profissional.

Para nós, no entanto o episódio serviu de aprendizado sobre o saber prático que assimilados e colocados em uso se tornará **saberes da experiência**, que é segundo Tardif (2002) a base para uma prática docente ideal e, por conseguinte inclusiva.

Nesta direção Borges (2000) apresenta quatro aspectos da competência dos professores para o atendimento da educação especial que precisam ser desenvolvidos pelos professores: observação e caracterização do estudante e da situação pedagógica; Planificação individual e para pequenos grupos; Intervenção junto aos estudantes no/do contexto educativo; Avaliação (diferenciada) da criança e do trabalho realizado.

Além disso, a escola deve proporcionar uma prática onde a homogeneidade seja realmente **mito**, e os estudantes aprendam juntos, onde o trabalho docente seja realizado em conjunto e exista uma auto avaliação do papel do professor e da escola frente à diversidade.

O resultado final das atividades com as lendas foram muito além do esperado. Notamos que auxiliou a professora P1 em suas tarefas cotidianas e formação em serviço. Contribuiu com múltiplas aprendizagens dos estudantes e por fim se tornou um projeto da escola, onde se envolveram todas as turmas e a culminância virou um evento que mobilizou todos os turnos, paralisando a escola para sua realização. Todos os professores da escola e bolsistas PIBID se envolveram nas atividades.

A seguir apresentamos outros recortes de situações pedagógicas que consideramos importante pontuar para explicitar a prática investigada.

## **Outros episódios**

### História da Escola E1 (46 anos).

Durante uma semana a escola comemorou seu aniversário de fundação. Destacamos o dia em que a professora contou um pouco da história da escola que foi inaugurada em 1967. E lembrando-se de uma visita ilustre, contou que certo dia um homem bem vestido, entrou na escola e foi até a direção dizendo que havia estudado ali e que agora era um grande advogado. A diretora o acolheu e o levou para visitar todas as turmas.

Para incentivar os estudantes a professora dizia que, se eles estudassem e fossem dedicados também poderiam ser como aquele advogado. Para ela, o advogado era **ilustre** e o descrevia como estava vestido (de paletó e gravata), o carro que o trouxe com motorista e que foi apresentado em todas as salas de aula naquele dia. Na sequência solicitou que todos deveriam desenhar o presente que gostariam de dar à escola no dia do aniversário, exortando-os que fossem úteis.

Os estudantes desenharam coisas inusitadas, como por exemplo: o restaurante, o ar condicionado, tinta para pintar as paredes... Quanto à Karol não estava fazendo a mesma atividade, ela parecia brincar com letras em bastão cortadas em E.V.A. em sua cadeira. Observamos que quando a professora fazia perguntas aos demais estudantes ela prontamente respondia, mas a professora não lhe dava atenção.

A Karol recebeu da pesquisadora uma folha de papel para que desenhasse seu presente, e ela desenhou uma caixa fechada com um laço azul. A professora sempre chamava os estudantes para correção dos cadernos, mas não chamou Karol. Perguntei então a menina o que era o seu presente. Ela respondeu dizendo repetidas vezes: - **uma quadra. É uma quadra, uma quadra...** Exclamei – Uma quadra?! Ela continuou: **...para todos. Uma quadra para todos** (característica autística de ecolalia).

Neste dia durante o intervalo observei na quadra de esporte da escola a estudante Karol sendo colocada em uma roda de colegas que a perturbavam, cutucando e falando alto com ela, que por sua vez gritava e tentava revidar batendo neles sem sucesso. Intervimos, eu e outra professora e tudo acabou em uma conversa com os estudantes envolvidos na secretaria.

Desta forma acreditamos ser esta a razão do presente ser uma quadra para todos e a caixa fechada com um laço azul representa a cor da escola.

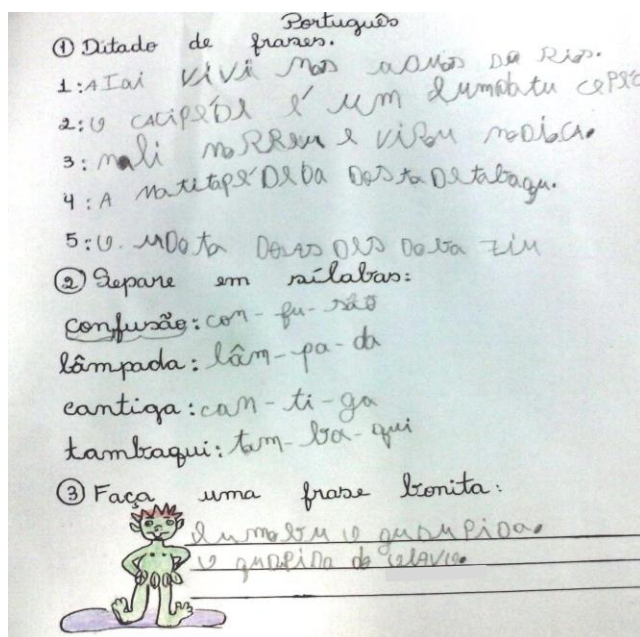
A P1 em relação à atividade desenvolvida em sala comentou com a pesquisadora nos seguintes termos:

Na produção do desenho chamou-me atenção o presente do aluno Leonardo (nome fictício), ele desenhou um restaurante para as crianças comerem comidas diferentes e em relação à *Karol* que representou o presente com as

letras bastão de E.V.A amontoadas, quando você perguntou (referindo-se a pesquisadora) o que ela daria para a escola, ela prontamente apontando para o amontoado de letras disse: - *uma limpeza*. Depois eu perguntei o que era o monte de letras ela disse: - *as regras da limpeza para todo mundo saber que não pode sujar*.

Neste episódio a professora não apresentou um objetivo específico de ensino, não havia um planejamento claro para a aula. Percebemos que embora houvesse uma intenção explicitada ela mobilizou na atividade o saber **de experiências**, onde o que conta é o que o professor vive no cotidiano e na prática, não associou a atividade a saberes disciplinares e curriculares que segundo Tardif (2002) são necessários a prática docente. A atitude de exclusão com Karol foi evidente mesmo quando ela demonstrava interesse em participar da atividade, respondendo às suas perguntas. A tarefa de inclusão era delegado à pesquisadora.

#### Atividades Avaliativas



#### Avaliação de Português

No item 1 as frases ditadas foram: 1- A Iara vive nas águas dos rios; 2- Saci Perere é um garoto sapeca. 3- Mani morreu e virou mandioca. 4- Eu gosto das lendas do Brasil

A transcrição do item 3 – O homem Curupira; o curupira do... (o nome do estudante com tarja)

**Figura 9** – Atividade Avaliativa de Português de um Estudante da turma de Karol.

Este episódio trata da atividade avaliativa escrita de Português e Matemática. Em Português os temas foram: ditado de frases, separação silábica e construção de frases (Fig.9). Em Matemática o tema foi fração, destacamos aqui, que durante o período de observação pouco presenciamos atividades de Matemática, pois a professora priorizou os temas da Língua Portuguesa como a oralidade, leitura e escrita.

A estudante Karol não fez avaliação de Português, apenas de Matemática. Enquanto os estudantes faziam sua prova de Português, ela ficou sentada na mesa da professora com o alfabeto móvel, sem direcionamento para uma atividade. Karol se irritou, ficava levantando e cuspidando, chamando a atenção dos colegas e da professora P1 durante a prova, sendo repreendida diversas vezes por ela. Na avaliação de Matemática a estudante recebeu auxílio do pesquisador presente e da professora que usou tampinhas de garrafa pet para ensiná-la (Fig. 10).



**Figura 10-** Atividade Avaliativa de Matemática de Karol.

Na avaliação de Matemática, antes de entregar a prova, a professora P2 distribuiu uma folha A4 em branco para cada estudante e solicitou que a dobrassem e cortassem em duas partes. Em seguida que tornassem a dobrar as partes e cortassem novamente e assim sucessivamente. Era uma aula sobre frações e escrevia no quadro as representações das frações. Em seguida entregou aos estudantes a prova de Matemática em que a maioria fez com muitas dificuldades, demonstrando que não sabiam o conteúdo.

Perguntamos a professora ao final da avaliação, se os estudantes já haviam estudado o tema em outras ocasiões; ela respondeu que no dia anterior havia ensinado os nomes dos números fracionários (de  $1/2$  até  $1/10$ ) e que introduziu a representação em desenho de pizza e quadrinhos. Mas segundo ela, os estudantes não conseguiram se sair muito bem, daí ela usar a folha A4 e cortá-la para que eles compreendessem melhor.

Perguntamos-lhe sobre como ela havia avaliado a atividade. Ela respondeu que considerou bom o resultado da atividade, uma vez que a maioria dos estudantes conseguiu representar bem as frações.

Nesta situação a professora P1 mobilizou saberes disciplinares e curriculares referentes aos temas de português e matemática, que segundo seu julgamento foram pertinentes para o aprendizado dos estudantes, mesmo eles apresentando claramente dificuldade de compreensão e assimilação. Este episódio vem iluminar aquilo o que Tardif et al (1991) afirmam dizendo que a prática docente não se resume a mera transmissão de conhecimentos já constituídos, mas integram uma gama de saberes necessários para ensino e aprendizagem dos estudantes.

Neste caso fica evidente que saberes da profissionalidade e da experiência, integrados aos saberes disciplinares e curriculares, mobilizados pela docente, além de outros específicos para o trato com estudante Karol seriam mais eficazes para uma avaliação positiva e o desenvolvimento da turma. Também fica evidente a não inclusão escolar quando Karol fica de fora do processo avaliativo de Português.

### **Atendimento de um estudante com Dificuldade de Aprendizagem (DA)**

Neste episódio trazemos o relato do atendimento a um estudante que apresentava, em quase todas as atividades, dificuldades de aprendizagem.

Neste dia, em particular, a atividade consistiu em um ditado de frases. O estudante não conseguiu escrever nenhuma frase, no tempo determinado. A professora P1 percebendo isso se dirigiu a ele de forma muito ríspida, falando alto, batendo na mesa dele o constringendo e o intimidava ameaçando chamar seus pais, por ele não ter feito a atividade. O estudante não mostrava qualquer reação, parecia que ele não compreendia o que estava acontecendo. Não respondia aos questionamentos feitos por ela, mesmo assim, fez a atividade com o comando dela, mas não conseguiu ler qualquer palavra. Então ela, escreveu uma frase em seu trabalho e passou um bom tempo tentando fazê-lo ler, até desistir.

Sempre ao final de sua fala se dirigia a toda turma em tom autoritário e as crianças se calavam e ficavam de cabeça baixa. Aqueles que esboçavam uma reação eram imediatamente “colocados no lugar”, ou seja, eles eram os alunos e ela a professora. Notamos que alguns estudantes com dificuldades tinham da parte dela atenção e outras não.

Trazemos para iluminar este episódio os pensamentos de Paulo Freire (1987) a respeito da inconclusão do homem e o movimento histórico e consciente de sua humanização e desumanização. O autor apresenta esta relação como possibilidades do ser, ou seja, o homem incompleto busca por meio de sua humanização ou desumanização sua completude.

O tom ameaçador faz parte da educação bancária que é constituída como instrumento de opressão e, por conseguinte de desumanização, onde a relação entre professor - estudante é baseada na passividade e não na superação para a completude.

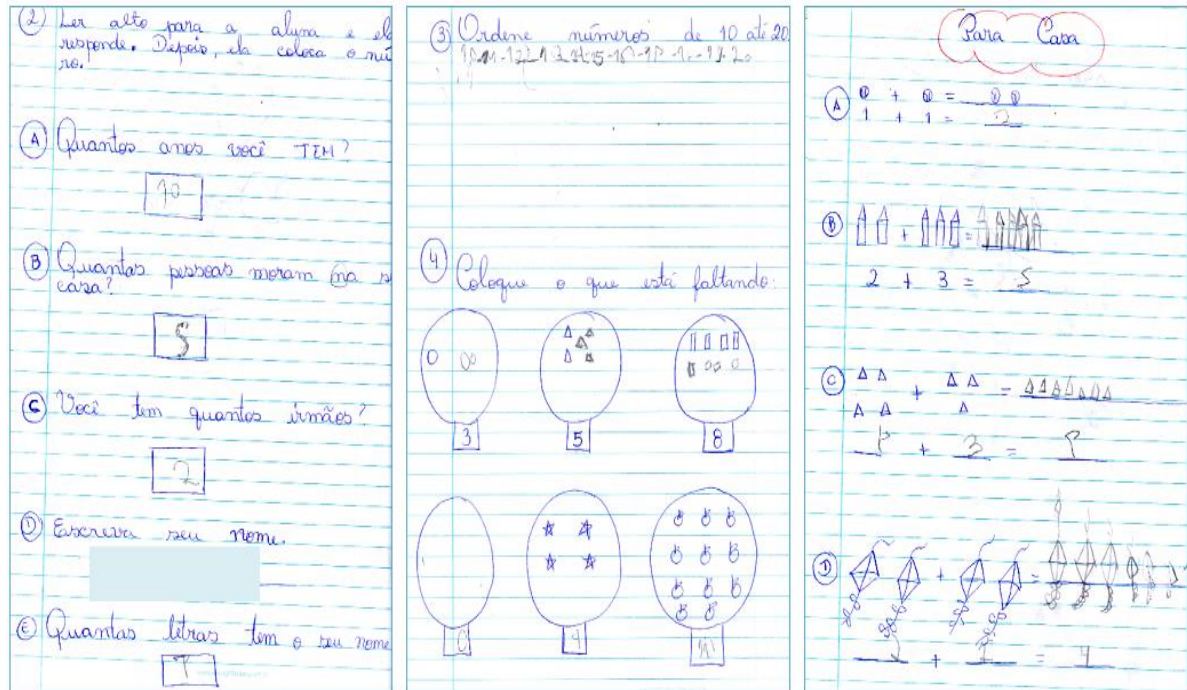
Definitivamente a prática educativa que se impõe, conforme os ideais de Freire não podem basear-se em uma consciência especializada, mecanicista, compartimentada, mas sim em uma consciência intencionada, problematizada e relacionada com o mundo, sem dicotomias entre o educador e educando.

Não temos dúvida das características apresentadas nesta prática da professora P1, como aquela que não prioriza o diálogo, o encontro com o outro e com o mundo. Segundo Freire (1987) ‘sem diálogo não há comunicação e sem ela não há verdadeira educação’.

Este episódio foi um marco em nossas observações, antes nosso olhar possuía certa fantasia, só queríamos ver o que era bom, pois embora esta professora P1 tenha protagonizado algumas situações como essa, ela também proporcionou outras muito interessantes, como a contação de histórias que as crianças gostavam muito e as encenações que nos possibilitou a implementação para planejar as atividades semelhantes.

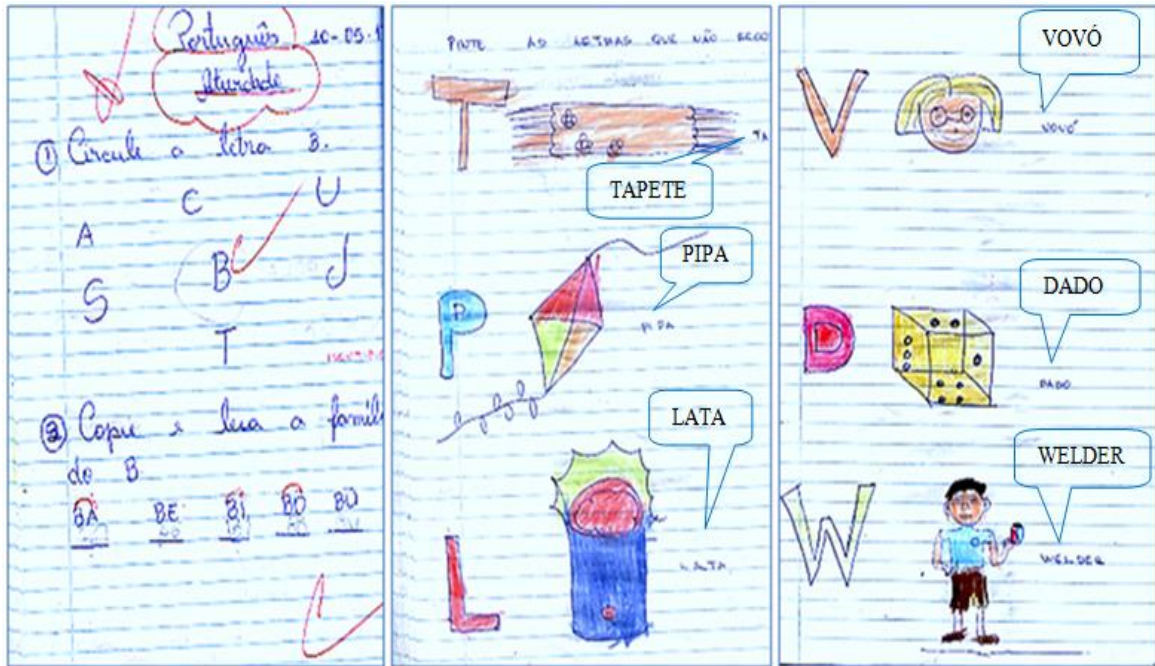
Nesta questão notamos uma prática assentada quase sempre na defensiva, numa posição opressora, típico de uma educação classista, onde a postura não é da inclusão escolar. Autores renomados destacam em seus trabalhos saberes e ações necessárias aos professores para as suas práticas, tais como: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais, (TARDIF, 2002); saberes das ciências da educação, da tradição e da ação pedagógica (GAUTHIER, 1998). Há também defesa do saber para instigar o estudante, saber para ser irrequieto, além de saber para ter criatividade, participação, saberes para comunhão entre professor e aluno, e saber para ter criticidade, saber para ser político, saber para perceber os conhecimentos prévios dos estudantes, saber para sonhar, para ser pesquisador, para ter rigor e ser curioso (FREIRE, 1996). A todos esses saberes se acrescentam a cada dia mais um, conforme a evolução cultural e o contexto atual, para dizer que este processo é dinâmico e nunca está acabado. Logo é preciso fazer constantes mudanças em busca do equilíbrio.

Durante as atividades, quase sempre, Karol era colocada na mesa da docente, acompanhada pelos pesquisadores presente no dia, enquanto a professora ministrava aula para os demais estudantes. As atividades para a estudante Karol eram escritas no caderno pela professora ou pelos pesquisadores/bolsistas. A seguir apresentamos alguns recortes das atividades registradas no caderno de Karol.



**Figura 11** – Registro de Matemática de Karol

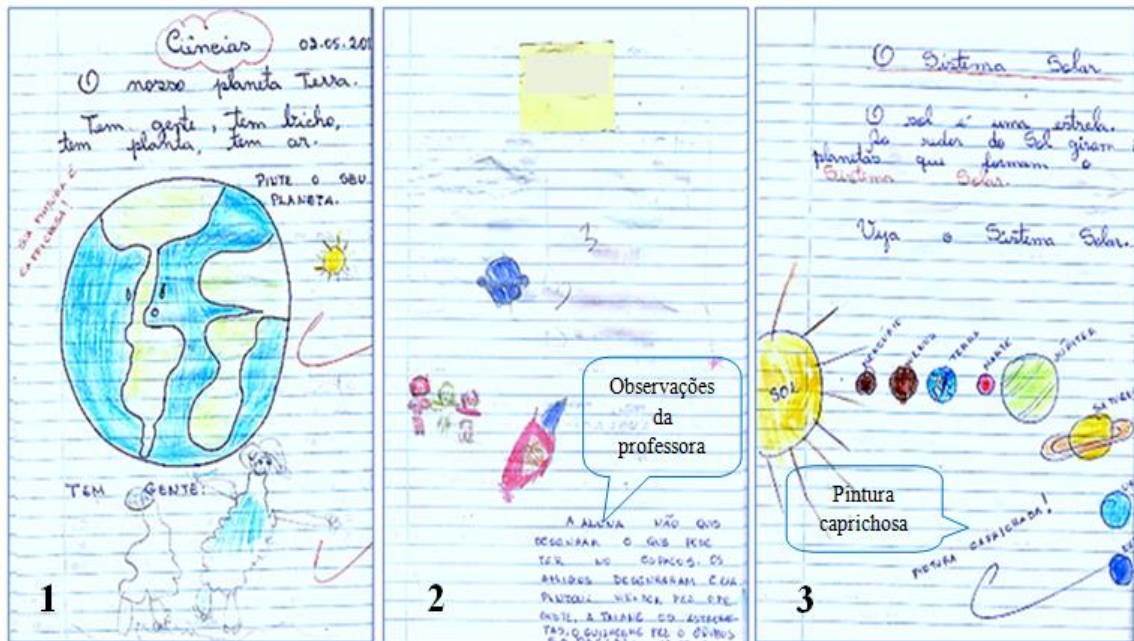
Nas atividades de **Matemática** (Fig. 11) Karol mostrava-se muito interessada, não participava com a turma da construção do conhecimento, era colocada na mesa da professora P1 acompanhada de um pesquisador, que trabalhava com ela utilizando material concreto e a ajudava nas atividades. Karol sabia contar e registrava os números sem muita dificuldade, mas desenvolvia as operações com auxílio e concluía seu trabalho.



**Figura 12** – Registro de Português de Karol

As atividades **de Português** (Fig. 12) eram descontextualizadas e geralmente não faziam referência ao tema trabalhado com a turma no dia. No período da pesquisa foi trabalhado todo o alfabeto com Karol, destacamos o reconhecimento de algumas letras através de desenhos e palavras, usando-se o alfabeto móvel e o caderno, como já mencionado anteriormente. A estudante recebia auxílio dos bolsistas/pesquisadores nessas atividades e demonstrou evolução ao longo do período da pesquisa, além de demonstrar motivação para participar das atividades com e como os demais estudantes de sua sala. Ela queria aprender.

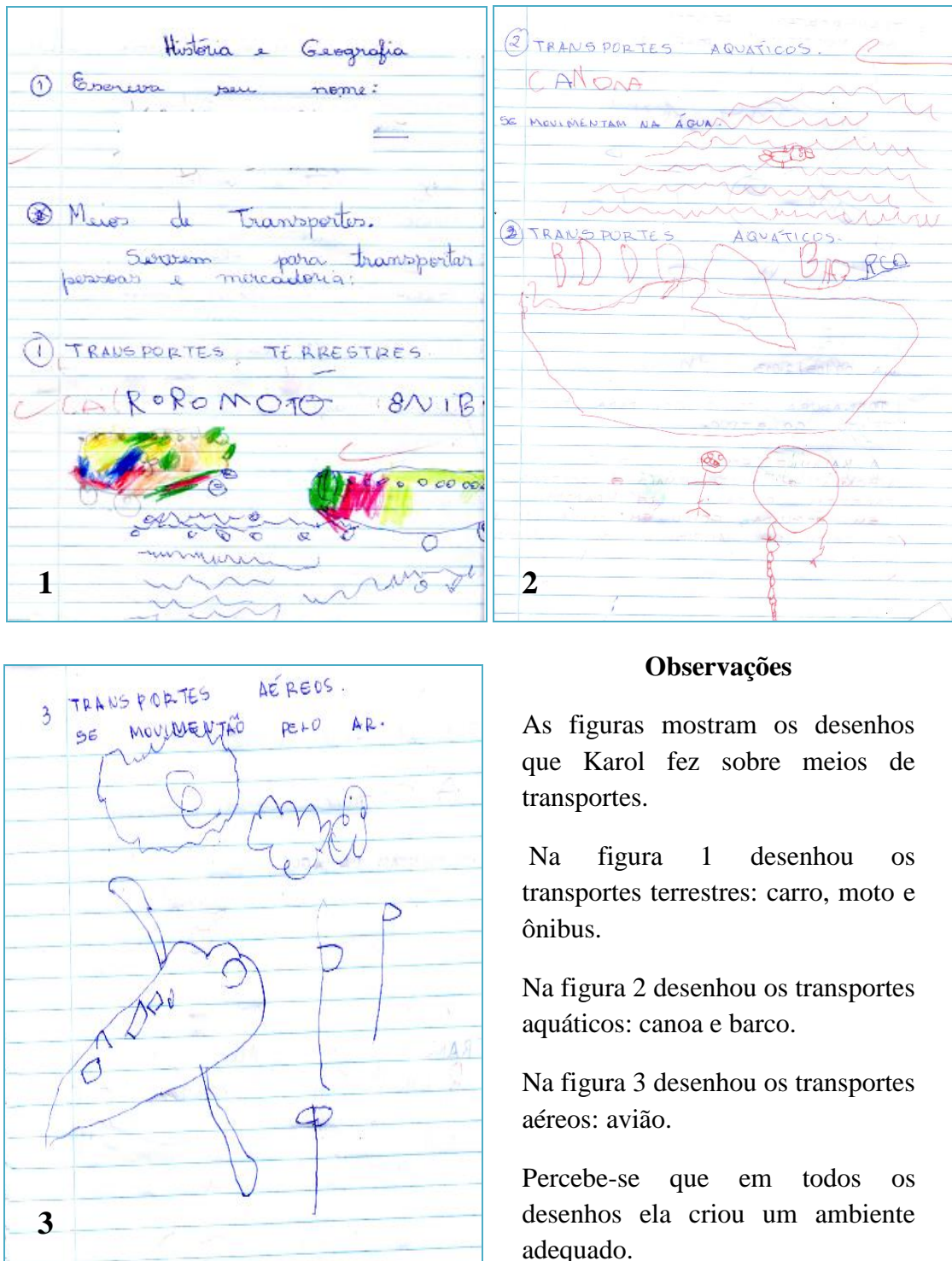
Nas atividades de **Ciências** (Fig. 13) os temas trabalhados foram: O sistema solar, Os movimentos da Terra e o Planeta Terra. Nestas atividades a estudante participou junto com a turma e recebeu ajuda dos colegas na hora do registro. Karol desenhou pessoas no planeta (1), na tarefa seguinte (2) em grupo os estudantes teriam que desenhar o que tem no espaço, ela não quis desenhar, então seus colegas desenharam o que ela dizia ter – foguete, astronautas, etc. e depois ela pintou os desenhos. Na tarefa sobre o sistema solar (3) ela apenas pintou os planetas. Sempre que Karol se permitia seus colegas a ajudavam, havendo a inclusão dela pela turma.



**Figura 13** – Registro de Ciências de Karol.

Houve considerável evolução nos seus registros, as pinturas eram “caprichosas” para usar o termo da própria professora P1 e seus desenhos mostravam sua compreensão a respeito do tema, assim como sua atitude diante da tarefa também manifestava sua compreensão das coisas, por exemplo: não quis desenhar na tarefa 2 por considerar que já havia feito o desenho das pessoas na primeira tarefa, mesmo ela tendo sido feito na semana anterior, compreendia que o planeta terra já estava no espaço, achando desnecessário desenhar de novo.

Nas atividades de **História e Geografia** (Fig. 14) a estudante mostrava grande interesse, participava ativamente e trabalhava em equipe sem problemas, recebia ajuda dos colegas para seus registros, no entanto oralizava bem e apresentava bem suas ideias. A seguir as figuras mostram as atividades sobre meios de transportes da estudante em que verificamos a interação entre ela e seus colegas.



### Observações

As figuras mostram os desenhos que Karol fez sobre meios de transportes.

Na figura 1 desenhou os transportes terrestres: carro, moto e ônibus.

Na figura 2 desenhou os transportes aquáticos: canoa e barco.

Na figura 3 desenhou os transportes aéreos: avião.

Percebe-se que em todos os desenhos ela criou um ambiente adequado.

**Figura 14** – Registro de História e Geografia de Karol

Em outras atividades de História e Geografia foi utilizado o livro didático, mas antes foi introduzida uma conversa sobre os tipos de transportes que os estudantes conseguiam

lembrar. A professora anotava no quadro os nomes e conversava a respeito. Eles falaram dos carros, dos trens, navios e rabeta, carroça e bicicleta além do avião; a professora solicitou que alguns estudantes lessem do quadro as palavras anotadas.

Em seguida eles visualizaram no livro uma pintura de Tarsila do Amaral que mostra uma ferrovia (Fig. 15), a professora falou para eles que Belém já teve ferrovia e que o Pará tem a maior jazida de ferro e que o Japão compra quase tudo. Comentou ainda sobre transportes antigos e novos. Um estudante perguntou o que era “jazigo” às crianças riram e a professora explicou que não era JAZIGO e sim JAZIDA e que jazigo é onde se coloca os mortos e jazida é de onde se tira, no caso o ferro.



Fonte: <http://artesplasticasbrasileiras.arteblog.com.br>

**Figura 15-** Pintura de Tarsila do Amaral com o Título *A GARE*

Neste episódio as crianças estavam bem agitadas e barulhentas, a professora gritou muito e após a aula ela fez o seguinte comentário:- **“Que bom que eles antecipam a história, mas que pena que eles brigam muito”**. Completando, ainda disse: - **“acho que é por causa de vocês que estão aqui, que eles querem chamar a atenção”**. Na sequência desta atividade os estudantes produziram um barco de papel colorido e colaram no caderno com uma frase a respeito, criando um ambiente para o barco.

A estudante Karol participou ativamente da atividade e ainda ajudou outros colegas, desenhou um ambiente para seu barco. Mas, ao final só queria fazer barco, ficou agitada e não

queria obedecer ninguém, chorou e começou a cuspir muito, não se concentrando para as outras atividades. A professora nessas ocasiões não fazia nada, sua atitude era deixá-la de lado até se acalmar. Isto nos inquietava no início, mas depois parece que era assim mesmo que se tinha que agir.

O episódio mostrou claramente os saberes utilizados pela professora e seu desenvolvimento quanto aos critérios elencados por Tardif et al (1991) como sendo pertinentes ao processo do ensino, onde o professor mobiliza saberes práticos, saberes teóricos e saberes pedagógicos para sua ação pedagógica.

A sua fragilidade diante da interação ‘barulhenta’ que se estabeleceu e sua postura diante da atitude desafiadora da estudante, fez com que mobilizasse conhecimentos adquiridos na e da experiência com a turma, embora não sendo o ideal, apresentou resultado positivo quanto à aprendizagem de todos os estudantes, incluindo Karol.

Embora a estudante na maioria das ocasiões, fizesse suas tarefas sozinha ou acompanhada pelos pesquisadores, com o passar do tempo à própria estudante reagindo incluía a si mesma nas atividades. Neste caso a professora P1 se via obrigada a incluí-la, porém reagia quase sempre com rispidez, ou num tom em ficasse claro para a estudante seu lugar, e por vezes interagia e a menina se sentindo motivada interagiu, não só com a professora, mais com todos. Os colegas de Karol não sentiam dificuldades em incluí-la.

Nas figuras apresentadas podemos ver claramente o registro dessa interação estabelecida entre eles. No registro de Karol está presente o seu desenho, ainda rudimentar e no mesmo ambiente criado se encontra os desenhos de seus colegas, muito bem aceito por ela.

A estudante cuspiu muito, por esta razão tinha sempre um lixeiro em sua frente e uma toalhinha, quase sempre molhada, isto fazia com que seus colegas não gostassem de qualquer contato físico com ela, dificultando determinadas atividades em que fosse utilizado este aspecto, fora isto eles se entendiam muito bem.

### **Produção oral de Histórias**

Divididos em grupos os estudantes foram orientados a fazer desenhos, colorir e recortar; em seguida deveriam colar o desenho com fita adesiva em um palito de bambu que foram denominadas de ‘palitoches’. Após a confecção dos palitoches os grupos de estudantes criaram histórias a partir do conjunto de seus desenhos e apresentaram para toda a turma.

Durante a confecção dos palitoches os estudantes recebiam orientação dos pesquisadores de como criar uma história: Elas deveriam ter um título e todas as figuras virariam personagens, a história deveria ter uma sequência que combinasse com as figuras e que deveriam ter um fala para a apresentação. A história precisaria de um narrador.

A professora deixou que os estudantes ficassem livres e orientou os pesquisadores a não interferirem na criatividade deles, a fim de que produzissem por eles mesmos a história e socializassem com a turma.

Resultado, as crianças trabalharam em equipe, algumas vezes brigavam, teve equipe que alguns estudantes não interagem, enquanto outros tomavam a frente de tudo.

A estudante Karol chorou, pois queria que a história a ser contada fosse à dela, queria dar ‘fala’ para todos os personagens criados e seu grupo não aceitou. Ela se zangou, chorou e não quis mais trabalhar, ficando emburrada<sup>4</sup>, mas na hora da apresentação foi com o grupo apresentar e interferia nas falas, pelo que a equipe se saiu muito bem.

Neste episódio a professora mostrou saberes disciplinares, curriculares e da experiência, e também mostrou uma evolução no que concerne a saberes de formação profissional, não se intimidando com o comportamento de Karol, validando sua participação na socialização dos grupos, com isto, percebemos o que refere Tardif (2002) quando fala a respeito do *saber fazer* ser constituído como processo de integralização na prática diária do professor.

Quanto à estudante Karol nesta atividades, foi difícil para ela a integração com os colegas, pois não estava acostumada, e na maioria das vezes fazia sua tarefas sozinha, no entanto ao final percebemos um avanço natural como de qualquer criança que passa por situação de aprendizado coletivo. Para nós pesquisadores foi emocionante ver sua atuação nesta atividade quando da apresentação do seu grupo, sua alegria era contagiante, seus colegas também mostravam alegria, mesmo quando os interrompia, não se aborreceram nem uma vez, ao contrário aproveitavam o que ela dizia e continuavam a história.

## 4.2 - EPISÓDIOS DA ESCOLA E2/P2

Apresentamos neste tópico recortes de alguns episódios que foram observados durante a pesquisa na Escola E2 com a professora P2. Como já foi dito anteriormete as observações

<sup>4</sup> Significado de Emburrado no Dicionário Online de Português. O que é emburrado: adj. Amuado, zangado, estacado por teima.

ocorreram em uma turma de 2º ano do ensino fundamental. A análise se pauta na rotina de sala de aula, manejo da turma, métodos aplicados e relação professora P2 - estudantes. Os recortes destacam dois episódios em que a pesquisadora participou com a professora P2. Os estudantes com NEE serão identificados com os nomes fictícios de Luis e Maria como dito anteriormente na seção 3.

### **Uma aula de Português**

Houve o acolhimento alegre das crianças pela professora P2, que as chamava pelos nomes. Ela havia arrumado a sala em semicírculo com as cadeiras em frente das mesas, o que facilitava a conversa que se seguiu. Primeiro P2 perguntou a elas como estavam; como tinha sido o dia anterior, se estavam todos bem. Percebemos que as crianças interagiam muito bem com ela, gostavam de lhe dizer como tinha sido seu dia, suas experiências. Havia um clima de muita confiança entre P2 e os estudantes. A professora P2 os escutava atentamente e os instigava a falar, a conversarem entre si e respeitarem enquanto ouviam as experiências uns dos outros.

A professora P2 encerrou a roda de conversa e os encaminhou para seus lugares. Distribuiu os cadernos, dizendo-lhes que a aula do dia seria de Português. Mostrou o calendário, num quadro montado na parede e orientou sobre a data anterior e a data referente ao dia, pedindo que esta fosse anotada no caderno.

Introduziu o tema com a seguinte frase no quadro - *Ditado ilustrado*. Em seguida passou a ditar palavras, de forma bem articulada para que os estudantes compreendessem e anotassem nos seus cadernos, pedindo que representassem a palavra anotada com um desenho. Foi dado um espaço de tempo para cada palavra ser escutada e anotada. Neste tempo P2, verificava quem estava com dificuldade de escrever e fazer o seu desenho. A professora P2 com nossa ajuda, passava, de carteira em carteira acompanhando as atividades dos estudantes.

Havia na sala dois estudantes que não conseguiam fazer a atividade: um menino (Luis) que não acompanhava o ritmo da turma, era muito disperso e hiperativo. Luis não interagia com as outras crianças, não tinha diagnóstico por especialista, mas segundo a professora, apresentava sintomas de TDAH, e uma menina, Maria, que não conhecia as letras, só algumas vogais.

A professora P2 revelou que Maria não tinha diagnóstico, mas por suas observações a estava encaminhando para atendimento pedagógico, com relato de sintomas provável de **Dislexia**. Eles recebiam da professora P2 atenção diferenciada, sendo que a menina não alcançou o objetivo da aula, mas o menino conseguiu, embora com dificuldade.

Em conversa com a professora P2 ela relatou que estudava os casos que apareciam em sua sala, demonstrava ter conhecimento sobre Dislexia e TDAH. Disse que sempre procurava interagir com os estudantes conforme as características de suas síndromes. Além disso recebe da escola formação continuada para inclusão em forma de palestras e encontros de professores, pois nessa escola eles também contam com uma doutora que defendeu sua tese nessa temática.. Segundo P2 embora não sendo suficiente os encontros e palestras a ajudava bastante em sua prática em sala de aula.

Na sequência da aula a professora P2 escreveu no quadro as palavras ditadas e pediu que os estudantes corrigissem no caderno o que haviam escrito. Orientou que escolhessem uma delas para escrever uma frase e a socializassem lendo-as para os colegas. Todos conseguiram executar a tarefa, exceto Maria, que não conhecia todas as letras, não escrevia e também não sabia ler. Em seu caderno fez alguns riscos e aparentava ser muito insegura e tímida; P2 durante a atividade incentivava a estudante olhar as letras que decoravam a parede da sala e tentar escrever e na leitura usou o que escreveu no quadro para ajudá-la a reconhecer e ler algumas letras, sílabas e as palavras escritas.

Após as tarefas, a professora P2 parabenizou a todos, guardou os cadernos, distribuiu ainda uma cartela de texto para cada estudante, anotou o título de cada um, e pediu que fizessem essa leitura em casa com a ajuda de alguém. Solicitou que guardassem seus materiais e se posicionou na porta da sala despedindo-se deles.

Neste episódio, os saberes mobilizados pela professora P2, segundo as categorias de Tardif (2002), foram saberes disciplinares sobre o tema de Português - conhecimento de palavras e construção de frases; saberes curriculares referentes aos discursos que desenvolveu na roda de conversa, os objetivos, conteúdos e métodos mobilizados por ela na ação pedagógica. Identificamos também na postura da professora P2 saber experiencial baseado em seu trabalho cotidiano e do conhecimento de sua turma e por fim, o saber de formação profissional onde mobilizou todo conhecimento adquirido em sua formação inicial e continuada, para lidar com a diversidade de seus estudantes com suas necessidades específicas.

Na perspectiva da Educação inclusiva de acordo com Asfora (2012) a professora P2 se ocupou de uma educação transversal mobilizando um conjunto de saberes no sentido de realizar uma prática docente inclusiva.

A nosso ver, o fato de a professora P2 procurar estudar os problemas que seus estudantes possam ter, baseados em sintomas descritos na literatura e comparados as manifestações que os mesmos apresentam, demonstra reconhecer os direitos humanos e os princípios de igualdade e equidade conferidos pela ONU e UNESCO (SÀNCHEZ, 2005). Também se percebe que frente a diversidade na sala de aula é possível fazer valer o reconhecimento das diferenças apregoadas na Declaração de Salamanca (FERNANDES & HEALY, 2007).

Do mesmo modo, pensamos que a inclusão escolar, não esta centrada somente em saber organizar os conteúdos e planejar estratégias, vai além disso. É necessário que a escola e não somente o professor ou professora se envolvam numa política de educação integradora e inclusiva como prevê o Ministério da Educação (BRASIL, 2008) na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

### Socialização de uma Aula Passeio



Fonte: <http://annalinhaires.blogspot.com/2010/10/olhando-belem-enquanto-uma-canoa-desce.html>

**Figura 16** – A Praça da República com seus passeios e o Teatro da Paz ao centro.

Planejamos e executamos uma aula passeio em uma praça da cidade com a turma da professora P2. Participaram do projeto um grupo de licenciandos, entre eles a pesquisadora deste trabalho, professores colaboradores da escola E2, além da professora P2.

O projeto aconteceu dentro de um Eixo Temático do Curso de Licenciatura, com auxílio dos professores responsáveis pelo eixo. O objetivo foi desenvolver ensino e aprendizagem em caráter interdisciplinar em espaço não formal. A praça escolhida para a atividade foi a Praça da República no centro da cidade Belém. A fotografia panorâmica da praça escolhida nos fornece a dimensão das possibilidades de atividades que podem ser ali desenvolvidas (Fig. 16).

A atividade desenvolvida com as crianças ocorreu em três momentos: 1º- Introdução do tema em sala de aula; 2º- A aula passeio na praça escolhida (Praça da República) e 3º- A socialização em sala de aula dos resultados. Para o *corpus* desta pesquisa trazemos apenas os recortes da introdução da atividade e a socialização dos resultados que ocorreram em sala de aula. A professora P2 nestes momentos participou ativamente no desenrolar das tarefas e assim pode ser melhor observada.

Após a fase do planejamento da atividade em que a professora P2 contribuiu, com informações e na avaliação da escolha preliminar dos conteúdos a serem ministrados pelos licenciandos na aula passeio, houve o primeiro contato com a turma.

Neste encontro com a orientação da professora P2 foi desenvolvida uma sequência didática que consistiu em - uma roda de conversa inicial a respeito da praça escolhida para a aula passeio, cujo o objetivo foi identificar que conhecimentos os estudantes tinham sobre o local. Esses dados auxiliaram na construção das atividades que seriam desenvolvidas antes, durante e após a aula a na praça.

Com o auxílio da profesora P2 a equipe de cinco licenciandos, que faziam parte do projeto, após a roda de conversa com as crianças, distribuíram papel para que eles desenhassem o que conheciam da praça e o que gostariam de conhecer.

Neste episódio o auxílio da professora P2 na condução da conversa foi muito importante, pois nós da equipe, por vezes não sabíamos conduzir o diálogo que instigasse os estudantes a manifestarem seus conhecimentos a respeito do tema. Para nós aquela experiência era ímpar.

Essa experiência nos faz pensar que a professora P2 mobilizou saberes disciplinares e curriculares ao tratar do tema, saberes da formação profissional na condução do diálogo e também saberes da experiência, quando se dirigia a turma que já conhecia, validando os argumentos das crianças e provocando a expressarem seus conhecimentos prévios, além de

partilhar com os licenciandos, esses saberes tão importante na formação inicial dos futuros docentes.

Após a aula passeio novamente, os licenciandos (incluindo a pesquisadora deste TCC) retornaram a sala de aula para a socialização da atividade realizada na praça. Nesta atividade, assim como no primeiro contato com a turma, iniciou com uma roda de conversa sobre o que mais lhes chamou a atenção no ambiente da praça. A maioria das crianças empolgadas faziam questão de falar. Novamente, aqui, a intervenção da professora P2 foi essencial para o bom desenvolvimento do diálogo.

Com maestria conduzia a conversa, dando ênfase e validando aquilo que as crianças manifestavam enquanto aprendizado, resultante da interação estabelecida na atividade desenvolvida, tais como: a relação que faziam do ambiente com os conhecimentos disciplinares trabalhados na atividade e a curiosidade sobre o que haviam “descoberto” no passeio.

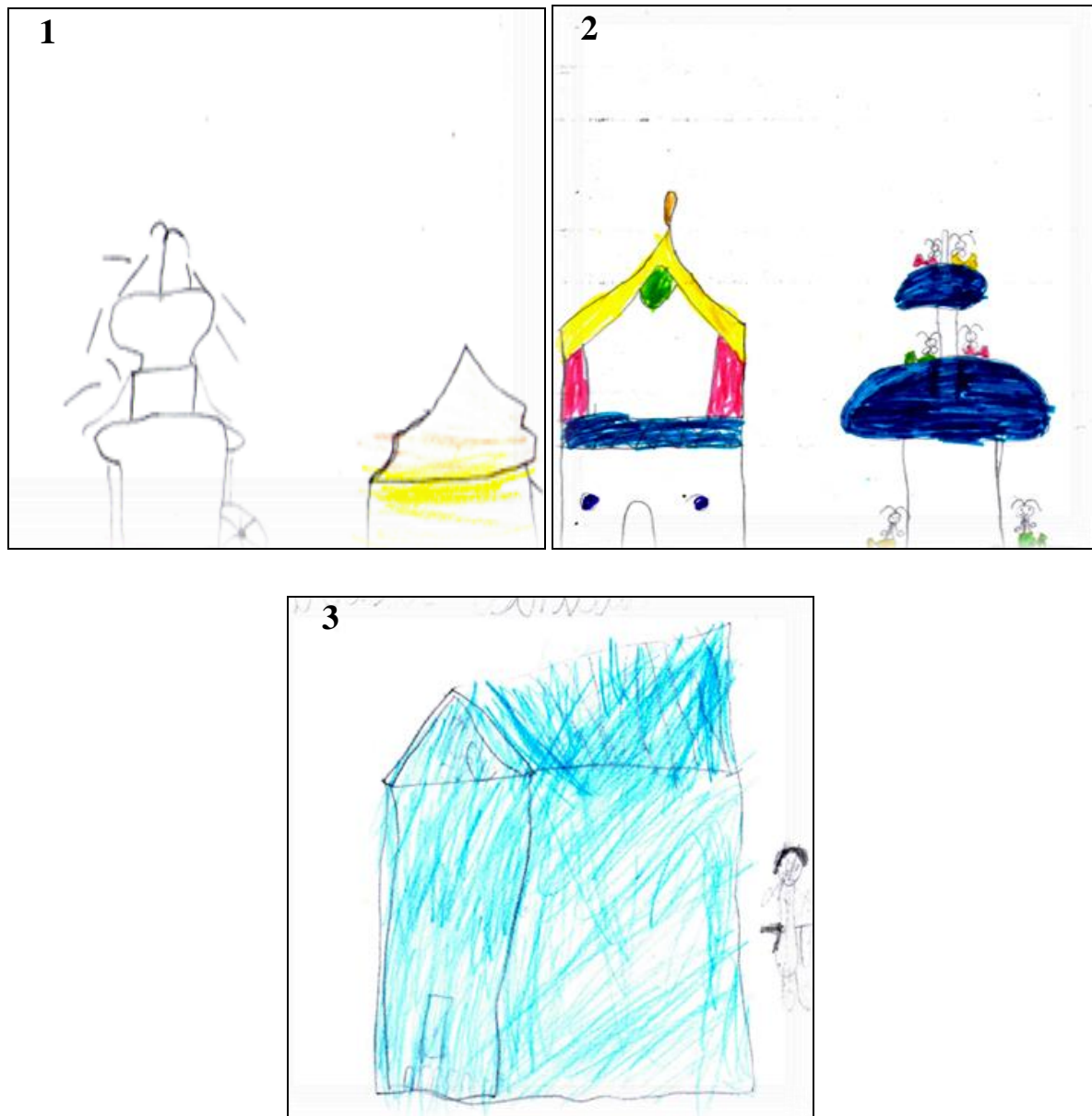
Na sequência, P2 orientou os licenciandos pesquisadores a conduzir as atividades de registros sobre os temas trabalhados na praça. Assim distribuíram folhas de papel A4 onde os estudantes desenharam o que aprenderam naquela aula passeio; o objetivo da atividade foi avaliar os conhecimentos adquiridos no ambiente da praça (Fig. 17).

Os resultados surpreenderam tanto os licenciandos pesquisadores, como também a professora P2 que gostou muito da atividade. Embora considerando muito trabalhosa, avaliou como positiva a experiência pedagógica no espaço não formal e muito útil para o ensino interdisciplinar e a aprendizagem das crianças, posto que elas se encontram na fase pré-operatória que segundo Piaget (1975) é importante o contato do material concreto para a compreensão do objeto de conhecimento.

Neste episódio a professora P2 mobilizou saberes de formação profissional, saberes disciplinares e curriculares ao mostrar a importância de planejar uma aula, de estudar sobre o tema para ter conhecimento do conteúdo e dos métodos e estratégias didáticas para desenvolvê-la. Além desses, estão presentes saberes da experiência, uma vez que podem ser identificados como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, constituindo-se na cultura docente em ação (TARDIF et al, 1996).

Quanto aos estudantes com NEE, participaram ativamente das atividades, juntamente com todos os outros colegas, foram motivados pela professora P2 que lhes dava a atenção necessária, suas tarefas eram quase sempre as mesmas dos outros, sendo que o tratamento era mais personalizado, a professora os trazia mais perto de si.

A estudante **Maria** não foi com a turma na aula da praça, mas como foi lá com seus pais, não teve dificuldade em representar em desenho o que mais lhe chamou a atenção (Fig. 17.1). Enquanto **Luis** participou da aula, mas apresentou dificuldade na representação dos desenhos, mas concluiu a tarefa (Fig. 17.3).



**Figura 17** – Desenhos de Maria (1), de outra criança (2) e de Luis (3) após a aula passeio.

A representação em desenho de algo que a criança imagina ou percebe passa do domínio do lápis, ferramenta, para a expressão de seus interesses. Durante o desenvolvimento da idade e o contato com maior tipo de objetos e cores há uma evolução nas linhas e

contornos dos desenhos infantis. Algumas vezes os desenhos são úteis, para servir de objeto de avaliação escolar, como também avaliação psicomotora ou psicológica.

Após um passeio ou aula passeio é gerado angústia, fantasia, medo ou alegria e outros sentimentos. Exemplo disso é notar com que seriedade o desenho é produzido. Os contornos e preenchimento também ajudam a enriquecer a avaliação pictórica (desenho) que, por vezes, ao desenhar a criança pode mostrar-se relutante em seus contornos ou decida desenhar mostrando sua capacidade de representar.

Fantasia e criatividade são muito presentes nessa representação (GREIG, 2004). À medida que a criança vai se sentindo segura e desenvolvendo o lado psicomotor nos desenhos “as pequenas cenas se enriquecem e as personagens continuam a se diversificar na apresentação” (GREIG, 2004, p, 208).

Nos desenhos das crianças (Fig. 17) o que mais lhes chamou atenção no passeio pela Praça da República foi, a importância do Teatro da Paz, o Chafariz das Sereias, que mexeu com o lado lúdico e imaginário das crianças e o Coreto, onde recitaram poesias. Os desenhos de Maria (1) e da outra criança (2) assemelham-se muito. É percebido que ambos estavam desenhando lado a lado, já que Maria foi à praça em momento diferente ao da turma e sem a orientação e explicação que os seus colegas tiveram. É muito comum uma criança “copiar” o desenho da outra, nessa faixa de idade. Nota-se certa equivalência nas disposições das figuras desenhadas, porém, se colocarmos os desenhos lado a lado é imagem espelhada.

No canto esquerdo da Fig.17.1 do desenho de Maria está o ‘Chafariz das Sereias’ e no lado direito o ‘Coreto’, o contrário da Fig.17.2 da outra criança identificada sem NEE. No desenho desta notamos traços de quem estava bem concentrada, firmes, bem delineados e com preenchimento dentro dos limites, diferente dos desenhos de Maria em que aparece mais o formato do monumento, sem portar outros detalhes vistos e gravados pela criança do desenho da Fig.17.2.

Maria recebeu orientações precisas da professora P2, que a colocou para fazer sua tarefa ao lado de uma criança que foi a aula passeio e apresentava um excelente desempenho nas atividades, porém a P2 solicitou à menina que conversasse com Maria sobre a aula passeio sem interferir na sua produção, pelo que percebemos ambas as meninas compreenderam o que teriam que fazer. Ao ser interrogada pela pesquisadora sobre a atitude pedagógica, a P2 justificou sua postura dizendo que considerava importante Maria trabalhar

com um colega sem dificuldades, pois a interação entre eles contribuía para o desenvolvimento de ambas.

A atitude pedagógica de P2 vem ao encontro da atitude daquele professor que segundo Mantoan (2006) explora os espaços educacionais com seus estudantes, buscando perceber o que cada um deles consegue apreender do que está sendo estudado e como procedem para avançar nesta exploração.

A interação provocada por P2 entre Maria e a colega na atividade reafirma o que Mantoan (2006) diz sobre os diferentes significados atribuídos aos objetos pelos estudantes na construção original de ideias que integra as contribuições de cada um. Deste modo os desenhos de Maria e da colega são verdadeiramente originais, embora parecidos, pois foram construídos a partir da interação e a atitude de P2 é consciente e coerente com a diversidade de sua sala de aula, é elemento preponderante numa prática inclusiva.

O desenho de Luis (Fig17.3) mostra somente o Teatro da Paz numa configuração de casa como em geral se vê na cidade, porém, há alguns diferenciais. A altura do teatro é tamanha que toma quase toda a folha do papel, o momento para ele é robusto de tal sorte que se preocupou em preenchê-lo com rabiscos e o teto é tão alto para ele que não tem limite. Neste sentido de acordo com Greig (2004, p. 211) a dimensão estética vai se configurando mais nitidamente quanto mais a criança assume o ornamento, que nós traduzimos pelas composições abstratas. Geralmente as composições abstratas são representadas em figuras geométricas observando a simetria.

Nesta atividade Luis se mostrou muito motivado, diferentemente da aula passeio, em que estava muito disperso e arreado, sem interagir com ninguém, acompanhava todos de longe, se comportou assim até ao final da aula. Em sala sentou-se em sua carteira e pareceu bem atento as instruções da atividade, fez seu desenho e não aceitou a sugestão de seus colegas para pintá-lo de cores variadas. Luis pintou seu desenho de cor verde.

P2 sempre se dirigia a ele, motivando-o ainda mais, elogiava seu desenho e ele a olhava, vez por outra para confirma sua aprovação. Nos emocionamos com sua atitude, a pesquisadora e os licenciandos, não imaginávamos que ele estivesse prestando atenção em alguma coisa na aula passeio, exceto P2, que dizia para não nos preocuparmos com ele e nos orientava a falarmos alto em alguma ocasião para chamar sua atenção, ou por exemplo, mudar de posição para ficar de frente para ele ao falarmos com a turma.

A nosso ver tratar com respeito as produções em desenhos das crianças e saber avaliar o que elas representam no contexto da aprendizagem também são princípios de inclusão escolar. Como diz Greig, o realismo não perde nem um de seus direitos, mas ao contrário mistura-se com a fantasia. Para nós incluir os direitos da criança expressar-se, oralmente, em gestos e em desenhos é possibilitar-lhe aprender técnicas, mostrar suas notações, fantasias e expressar suas preferências, porém é preciso dar-lhe o tempo necessário e também incentivá-la.

Todas essas atitudes tomadas pela professora P2 nos remete ao que diz Freire (1996) que “o bom professor consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento”. Neste sentido o resultado da aula passeio socializado por meio de desenhos e dos diálogos estabelecidos nas conversas nos possibilitou identificar os saberes assumidos na prática de P2.

Todas as reflexões feitas a partir do que apontam os autores e daquilo que presenciamos nas escolas nos levam a fazer algumas considerações que apresentamos na seção seguinte.

## 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar é questão de mudança de postura, de sensibilidade para a dimensão humana e sociocultural. Nesta pesquisa passamos a conhecer algumas nuances do movimento de inclusão, caminhos trilhado, muitas vezes, às escuras e onde em certos momentos, não sabíamos o que fazer frente a determinadas situações da prática docente.

O movimento da inclusão é caminho sem volta, temos certeza disso, porque em cada nova situação, todos somos convidados a refletir sobre as pessoas e o futuro delas e das gerações vindouras e mudar nosso pensamento e atitude. Para tanto, a escola deve contar com o apoio da família, dos funcionários, incluídos os professores bem qualificados e cada qual com seu papel bem definido, porém com um único objetivo - a inclusão.

A inclusão ou a não inclusão reflete o grau de compromisso com o aprender a aprender, a ser mais humanizado e menos egoísta neste século globalizado. Quando o assunto é a diferença ou a diversidade na sala de aula, no sistema escolar ou na sociedade em geral, há que se agregarem valores que favoreçam a existência de práticas inclusivas e sociedade inclusiva.

De acordo com as análises das práticas docentes observadas nesta pesquisa concluímos que as professoras buscavam planejar e realizar práticas que fossem inclusivas. Apesar dessas preocupações vimos que a professora P1 algumas vezes esforçava-se para dar conta de todas as exigências que são necessárias para que suas aulas tivessem cunho inclusivo, porém na maioria das vezes presenciávamos o descaso da comunidade escolar com sua formação e apoio efetivo para o atendimento da estudante autista, como consequência seu fazer docente não alcançava de forma adequada.

Os momentos de maior interação professora-estudante foram aquele em que os estudantes ou a professora encenavam, pressupomos que talvez isso acontecesse porque ela gostava e demonstrava talento teatral. Contudo, tínhamos a impressão que a professora se preocupava com nossa presença e por vezes tentava mostrar-se afetiva positivamente com a turma, porém com a estudante com NEE na maioria das vezes mostrava certa impaciência, e um autoritarismo velado.

Concluímos que a professora P1, da escola E1, embora percebesse a necessidade de inclusão da estudante Karol e apresentasse saberes de natureza curricular, disciplinar, de experiência cotidiana, ainda precisava de ‘saberes de profissionalidade’ e ‘da’ experiência. Saberes esses que associados aos primeiros possibilitam a todos os estudantes, além daquelas

crianças com NEE conclusivo ou não, mas que apresentam características claras de quem carece de atenção diferenciada.

Quanto à escola E1 embora apresente disposição no acolhimento de estudantes com NEE e tenha uma sala multifuncional com alguns equipamentos adaptados e conte com um profissional especializado, notamos um distanciamento no acompanhamento e apoio dos professores e dos estudantes com NEE, comprometendo seu dinamismo para se desenvolver como uma escola inclusiva.

Em relação à prática docente da professora P2 da escola E2, percebemos mais sensibilização e consciência ecológica referente à inclusão escolar. A consciência ecológica é no sentido de manter um ambiente agradável onde as pessoas sintam-se bem atraídas por ele.

A professora P2 demonstrou maior atenção à diversidade de sua turma. Ela expressou saberes disciplinar, curricular, de profissionalidade e ‘de’ experiência, associados à disposição para atender aos estudantes com NEE de sua turma. Embora recebesse formação continuada regular da escola, percebia que não era suficiente então buscava o conhecimento para melhor atendimento de seus estudantes e os encaminhava para o setor competente da escola quando outros encaminhamentos ela sentia que eram necessários. Na verdade, era essa formação continuada que a sensibilizava e a impulsionava a buscar novos conhecimentos.

A professora P2 colaborava com seus estudantes sem excluir aqueles com NEE. Ao contrário, preocupava-se com a aprendizagem destes e dos demais. Pareceu-nos que havia uma afetividade positiva no relacionamento entre ela e seus estudantes, a nosso ver necessários ao desenvolvimento emocional das crianças nesta fase escolar. Com vantagens em relação à professora P1 da outra escola, é que a turma da professora P2 era de apenas 20 estudantes, entre eles, dois com NEE. Enquanto que na E1 a professora P1 tinha 32 estudantes com pelo menos três casos de NEE, buscava e recebia apoio da escola e quando não dava conta das situações que se apresentavam contava com uma coordenação pedagógica que assumia a questão e dava andamento em soluções possíveis, o que não ocorria na escola E1.

Voltando às conclusões sobre as análises da professora P2, notamos um equilíbrio emocional no trato com a temática, na atenção especial quanto à evolução das crianças com NEE e no ‘partilhar’ sem transferir os problemas da sala de aula com mais profissionais que fazem parte do corpo técnico da escola. As atividades eram planejadas de modo que suas sugestões eram carregadas de reflexões. Se a criança com NEE encontrava dificuldade na execução da tarefa, ao invés de impaciência e ansiedade, ela se interessava por avaliar o que a criança conseguiu fazer ou compreender, permitindo-lhe, em outra ocasião, tentar novamente.

Quanto à escola E2 apresenta um Programa anual de formação continuada, onde o tema inclusão é trabalhado com todos os professores. Há também o acompanhamento dos professores quanto sua prática e diversidade de casos, diferentemente da escola E1, que não apresentava um Programa de formação com tema inclusão para os professores e nem Programa de acompanhamento quanto à diversidade dos estudantes.

Desta forma concluímos que a prática docente recebe grande influência com a presença de estudantes com NEE de qualquer natureza em uma sala regular de ensino, exigindo dos professores saberes, competências e habilidades adequadas para seu fazer e saber. Neste sentido a escola seria a maior parceira deste profissional proporcionando-lhe formação e acompanhamento para que desenvolva uma prática eficaz no atendimento e desenvolvimento desses estudantes.

Baseados nas perguntas norteadoras: 1- Como o (a) professor (a) reage frente à diversidade de estudantes na sala regular e ainda atender aqueles que apresentam alguma necessidade de atenção especial? Podemos considerar que o professor não é o ‘super homem’ ou ‘super mulher’, pois diante da sala de aula descobre-se sua importância ou suas fragilidades. Assim este professor (a) reage conforme sua constituição emocional, psicológica e, sobretudo conforme o conceito de si mesmo enquanto educador. Nessas bases ele ou ela buscam compartilhar vitórias com seus estudantes ou dão somente atenção àqueles que têm facilidade de aprender ou de submetê-los aos julgamentos algumas vezes altamente severos, rechaçando os que aparentam sintomas ou são diagnosticados com alguma deficiência. Por outro lado, não podemos generalizar as reações do professor que, por sua vez, aprendem sozinhos com suas próprias experiências de sala de aula.

Vimos por exemplo, que os professores atentos à sua auto formação e constante reflexão sobre suas práticas e aos seus estudantes, conseguem olhar mais atentamente aos problemas e buscam soluções mais adequadas.

Quanto à pergunta 2: Que práticas docentes são utilizadas pelas professoras que possibilitam a inclusão escolar? Para responder a esta pergunta consideramos que as práticas inclusivas na escola são aquelas em que apesar da riqueza do contato direto com o estudante e a promoção da autoestima de todos, ressaltamos que é muito mais significativo a prática de valorização das experiências do estudante, o apoio que um educador pode oferecer à família e à escola enquanto comunidade de aprendizes. Consideramos que haja limitações quanto ao aspecto de formação ou no aspecto da organização da escola, a prática escolar inclusiva é aquela que procura superar os preconceitos e se aproximar de uma avaliação coerente que assegure perceber a evolução do outro. Portanto, todos os saberes docentes devem ser

adquiridos e usados em conjunto, a fim de que haja espaço para uma prática na perspectiva da inclusão.

O estudo ainda mostrou que o processo de inclusão é uma via de mão dupla, pois é necessário que o professor queira proceder à inclusão, mas também que o estudante queira ser incluído.

A experiência revelou que muitas vezes quando a professora não quis incluir Karol nas atividades, a menina a enfrentou e mostrou que ela tinha o direito a isso e, com isso, acabou por sensibilizar a professora desse seu direito. Assim na escola ocorrem dois processos simultâneos: inclusão e exclusão, como num cabo de guerra, de um lado os inclusos, do outro os incluídos e o marco central a inclusão.

## 6 - REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. R. - **A Escola Inclusiva do Século XXI: as crianças podem esperar tanto Tempo?** Disponível em <<http://www.profala.com/arteducesp126.htm>> Acesso em 22/01/2014

ALONSO, D. - **Os desafios da Educação Inclusiva: foco nas redes de apoio.** Revista Escola *on line*: fev/2013. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml?page=1>> Acesso em 31/07/2014

ALVES, G.- **A Construção de Uma Escola Inclusiva.** Disponível em <<http://www.profala.com/arteducesp103.htm>> Acesso em dez / 2013

ASFORA, R. - **A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva.** Caderno de Educação Especial. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica – SEB/ Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília 2012.

BELEI, R.A.; PASCHOAL, S.R.G.; NASCIMENTO, E.N.; MATSUMOTO, P.H.V.R. - **O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa - Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPEL | Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008.**

BENTES, A. De O. ET AL. **Lendas Amazônicas mãos que contam em uma versão bilíngue e em Braille.** Belém: IEMCI, 2009 (EDUCIMAT).

BRASIL. Ministério da Educação: **Plano Nacional da Educação (PNE) – Projeto de Lei 2011 a 2020.** Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107) > Acesso em 10/10/2014

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP: **Resultados Finais do Censo Escolar 2013.** Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>> Acesso em 10/07/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Ensaio pedagógico - construindo escolas inclusivas;** GUIJARRO, M.R.B. – **Inclusão: Um desafio para os sistemas educacionais;** OSÓRIO, A.C.N. - **Inclusão escolar: em busca de fundamentos na prática social.** 1ªed.Brasília: MEC/SEESP. 2005

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> acesso em 12/07/2013

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: SEESP, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 12/07/ 2013

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

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília: CIBEC/MEC, v.4, n.1, 2008.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/SEESP. 2007. Disponível em <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)> Acesso em 07/2014.

BRASIL. Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994 disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 21/05/2014

BRASIL/UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/14. Relatório conciso- Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos. 2014

BORGES, M. F. P.- **Autismo: um silêncio ruidoso**. Tese apresentada para conclusão do Curso Superior de Estudos Especializados em Educação Especial, Escola Superior de Educação Jean Piaget. Almada, 2000. Disponível em <[www.educare.pt](http://www.educare.pt)> Acesso em 13/07/2013

COSTA, M.C.; GONÇALVES, C.; CAMPOS, E. - **Inclusão escolar e inserção social de crianças autistas**. IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (IV ENEPE). Caruaru, PE. 2012.

CRUZ. B. - **A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares**. Educar, Curitiba, n. 29, 2007. Editora UFPR.

CUNHA, A. E. - **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011 (56-60).

CUNHA, R.C. - **A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor**. 2009. Disponível em <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35\\_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf)> Acesso em 20/08/2013.

DELORS, J. ET AL – **Um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. UNESCO. Brasília, 2010.

FERNANDES, S.H.A.A.; HEALY, L.- **Ensaio sobre a inclusão na Educação Matemática**. Revista Iberoamericana de Educação Matemática (UNIÓN), Junho de 2007, Número 10, páginas 59-76. ISSN: 1815-0640

FERRACIOLI, L. - **Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n.194, p. 5-18, jan./abr. 1999. Disponível em <<http://www.ceunes.ufes.br/downloads/2/apmorila>>

Ferracioli,%20La%20C3%A9rcio.%20Aprendizagem,%20desenvolvimento%20e%20conhecimento%20na%20obra%20de%20Jean%20Piaget%20uma%20an%C3%A1lise%20do%20processo%20de%20ensino-aprendizagem%20em%20Ci%C3%A4ncias..pdf > Acesso em 10/11/2014.

FERREIRA, M.E.C.; GUIMARÃES, M.- **Educação Inclusiva**. R.de Janeiro: DP&A, 2003. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br>> Acesso em 07/07/2013.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P.- **Pedagogia do Oprimido**. 26ª edição. R. Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.- **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 7ª edição. S. Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C, et. Al.- Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente** - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GREIG, P.. **A criança e seu desenho**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GODOY, A. S. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades: Revista de Administração de Empresas**. EASP/FGV, S. Paulo, v.35, n.2, p.57-63 mar./abr.1995.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa – Tipos Fundamentais: Revista de Administração de Empresas**. EASP/FGV, S. Paulo, v.35, n.3, p.20-29 mai./jun.1995.

JORNAL DIÁRIO DO PARÁ- versão On line (DOL): **Educação inclusiva: ainda uma utopia**. Disponível em <<http://diariodopara.diarioonline.com.br/N-171787>> EDUCACAO+INCLUSIVA++AINDA+UMA+UTOPIA.html. 2013. Acesso em 31/07/2014

LÜDKE, MENGA; ANDRÉ, MARLI E. D. A. - **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Editora Pedagógica e Universitária LTDA. 1986

MACEDO, L. - **Fundamentos para uma Educação Inclusiva: Educação On -Line** - [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br) - O site da Educação. P. 1- 16. 2002. Disponível em [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=6%3Aeducacao-inclusiva&id=89%3Afundamentos-para-uma-educacao-inclusiva&Itemid=17](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=6%3Aeducacao-inclusiva&id=89%3Afundamentos-para-uma-educacao-inclusiva&Itemid=17) > Acesso em 7/03/2012

MANUAL DA MÍDIA LEGAL 1 – **Comunicadores pela Inclusão. Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu Todo?** WVA Editora, Claudia. 2002. Disponível em <http://www.escoladegente.org.br/terminologia.php?initialLetter=P>. Acesso em 04/10/2014

MANTOAN, M. T. E. - **Inclusão escolar- o que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed. Moderna. S.Paulo, 2006

MEC/SEESP - **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)> Acesso em 10/ 01/ 2014

MEDEIROS, R.- **Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem?** Revista eletrônica “Fórum Paulo Freire”. Ano I – Nº1 – 07/2005.

MOREIRA, C.- **Marcos histórico e legal da Educação Especial no Brasil.** Disponível em <http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil>. Acesso em 09/ 09/2014

MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B.- **Saberes e práticas da inclusão.** Brasília: MEC, SEESP, 2004.

NOWASKI, A. J. C. - **Sala de aula: uma aprendizagem do humano. Morais, R. (org.) - Sala de aula: que espaço é este?** 3º ed. – Campinas, S. Paulo, Papirus, 1998. (12).

OLIVEIRA, L.R.A. - **Saberes docentes e inclusão escolar: formação de professores em Ipatinga-MG.** 2011. 62 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar), Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança.** Rio de Janeiro: Record, 1975.

ROMERO, R.A.S.; SOUZA, S.B.de - **Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual.** 2008. Disponível em <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447\\_408.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf)> Acesso em 22/06/2013

ROPOLI, E. A. [et.al.]. - **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v.1 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SÁNCHEZ, P. A. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** INCLUSÃO - Revista da Educação Especial - Out/2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em 07/05/ 2013.

SASSAKI, R. K. - **Como chamar os que têm deficiência?** 2011. Disponível em < <http://www.escoladegente.org.br/artigos.php?&pag=1&qt=10> > Acesso em 14/01/2014

SIEMS, M.E.R. - **Professores da Educação Especial: Profissionalidade Docente e Constituição Identitária.** UFRR, 2009. Disponível em <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5790--Int.pdf>> Acesso em 20/10/2014.

SILVA, M. - **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. ISBN 978-85-98605-97-5

TARDIF, M.- **Sabres docentes e formação profissional**, Petrópolis: Vozes, 2002.

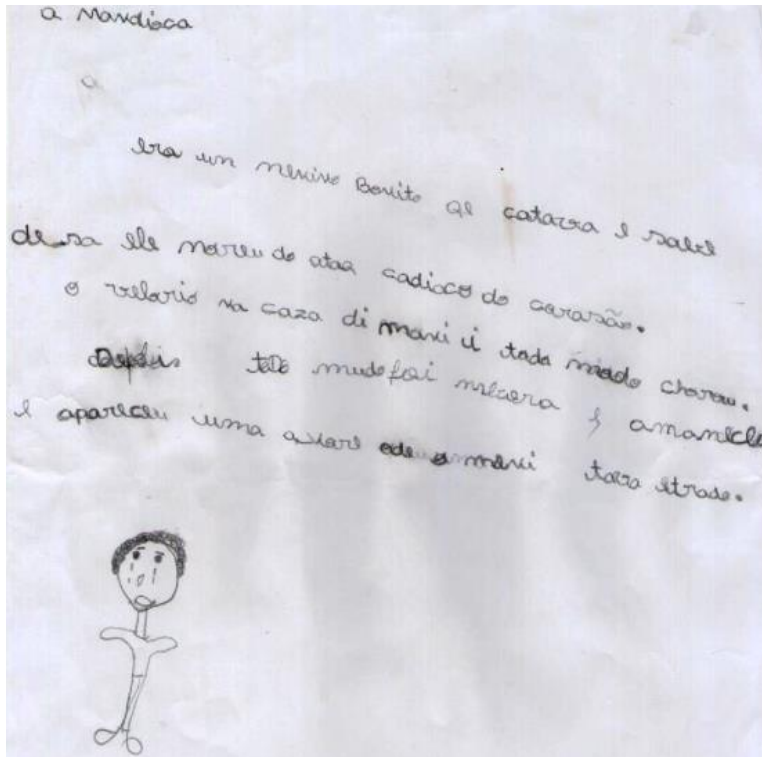
TOLEDO, E.H.; VITALIANO, C.R. - **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.2, p. 319-336, Abr.-Jun. 2012

YIN, ROBERTO K. - **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

WERNECK, C. - **Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu TODOS?** WVA Editora, 1999

## Anexo

### Produções dos cinco grupos da atividade com lendas com as devidas transcrições.



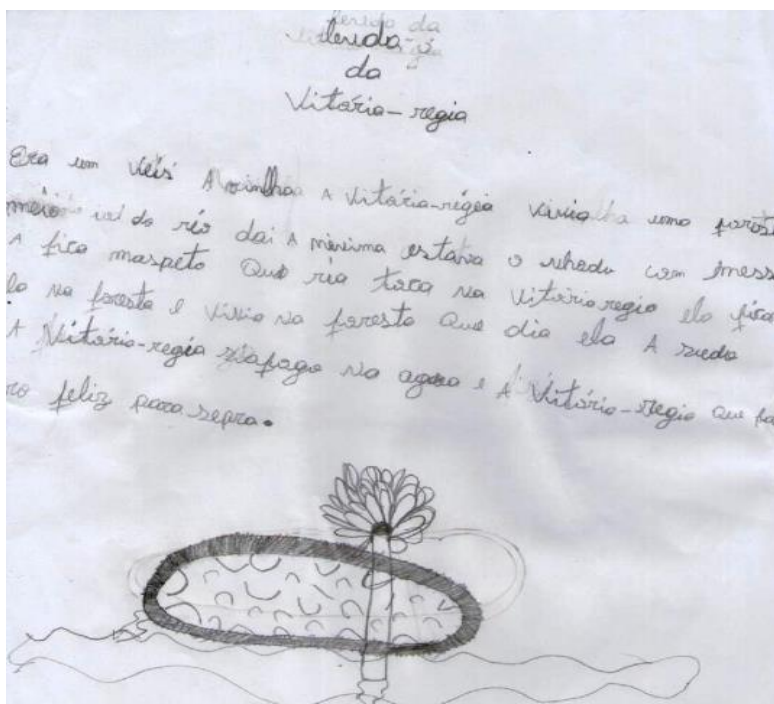
#### A mandioca (Transcrição)

Era um menino bonito que cantava e sabe dessa ela morreu de ataque do coração.

O velório na casa de mani e todo mundo chorou.

Depois todo mundo foi embora e amanheceu e apareceu uma arvore onde mani estava enterrado.

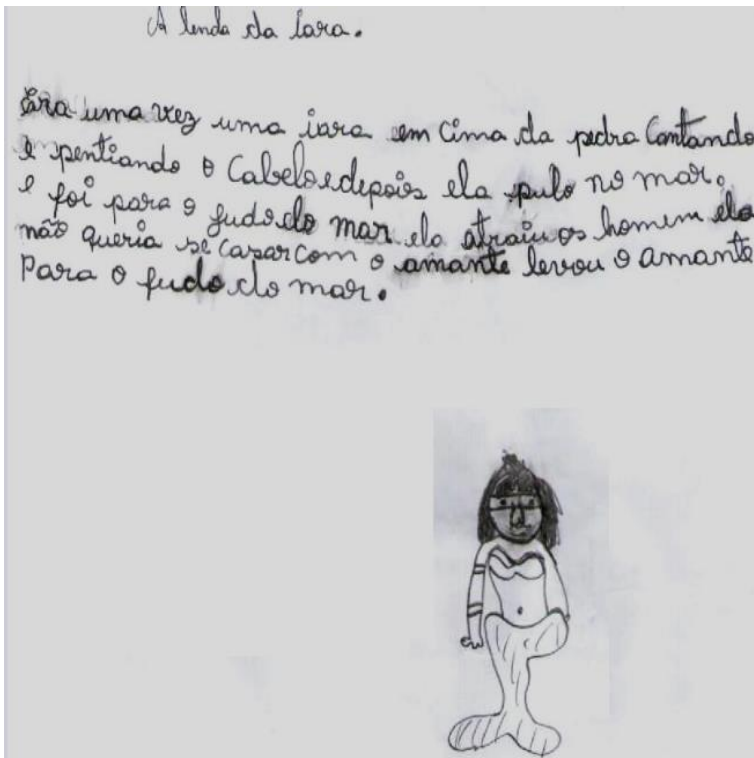
#### Grupo 1- Lenda da Mandioca



#### Lenda da Vitória- Régia (Transcrição)

Era uma vez a (...) A Vitória- régia vivia na floresta no meio do rio, dai a menina estava olhando começou a ficar mais perto queria tocar na Vitória régia, ela ficou lá na floresta e viveu na floresta que dia ela a sua a Vitoria – regia afogou na água que foram felizes para sempre.

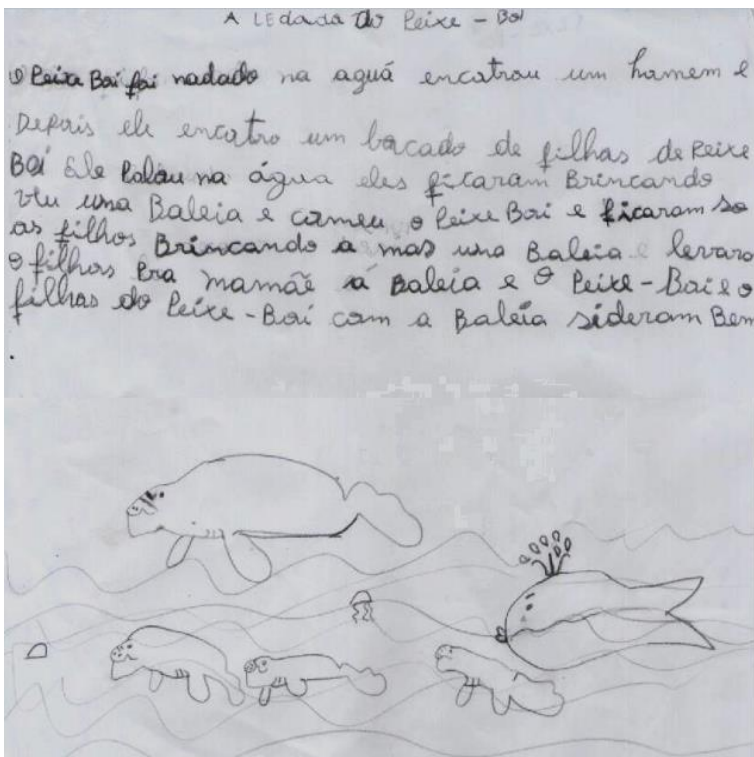
#### Grupo 2- Lenda da Vitória-Régia



Grupo 3- Lenda da Iara

### A lenda da Iara (Transcrição)

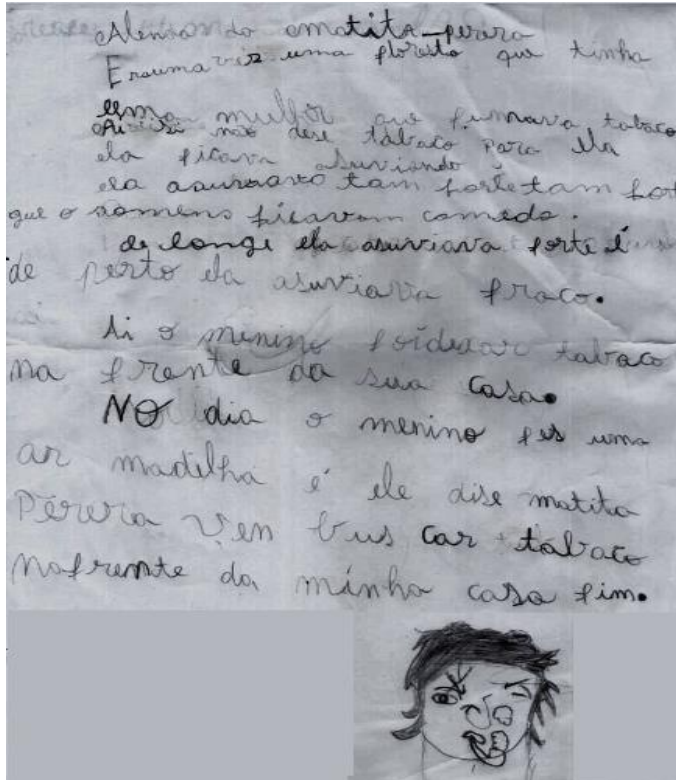
Era uma vez uma iara em cima da pedra cantando e pentiando o cabelo e depois ela pulou no mar, e foi para o fundo do mar. Ela atraiu os homens ela não queria se casar com o amante levou o amante para o fundo do mar.



Grupo 4 – Lenda do peixe Boi

### A lenda do Peixe- Boi (Transcrição)

O Peixe Boi foi nadando na água encontrou um homem e depois um bocado de filhas de Peixe Boi. Ele pulou na água eles ficaram brincando, veio uma baleia e comeu o Peixe Boi e ficaram só os filhos brincando. Mas uma baleia levou os filhos pra mamãe a baleia e o Peixe - Boi e os filhos do Peixe Boi com a baleia se deram bem.



Grupo 5- Lenda da matinta Perera

### A lenda da Matinta Perera (Transcrição)

Era uma vez uma floresta que tinha uma mulher que fumava tabaco.

Ai se não desse tabaco para ela. Ela ficava assoviando que o homem ficava com medo.

De longe ela assoviava forte e de perto ela assoviava fraco.

Ai o menino foi deixar tabaco na frente de sua casa.

No dia o menino fez uma armadilha e ele disse Matinta vem buscar tabaco na frente da minha casa fim.