

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

CAPACITANDO PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL EM
SERVIÇO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Luciana Guedes Machado Ortiz

SÃO CARLOS
2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

CAPACITANDO PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL EM
SERVIÇO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Luciana Guedes Machado Ortiz

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Especial, orientada pela Prof^a Dr^a Fátima E. Denari.

SÃO CARLOS
2003

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

O77cp

Ortiz, Luciana Guedes Machado.

Capacitando professores de ensino fundamental em
serviço para uma educação inclusiva / Luciana Guedes
Machado Ortiz. -- São Carlos : UFSCar, 2003.

125 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2003.

1. Professore - formação. 2. Formação continuada de
professores. 3. Estudantes com necessidades educacionais
especiais. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)

Orientadora
Prof^a Dr^a Fátima Elisabeth Denari

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
APRESENTAÇÃO	vi
INTRODUÇÃO	1
Capítulo I: A formação do professor: questões atuais	2
Capítulo II: A educação de alunos com	
Necessidade Educacionais Especiais	16
2.1 O conceito de Deficiências: do patológico às Necessidades Educacionais Especiais	18
2.2 Educação Inclusiva: o imperativo atual	21
2.3 Critérios Legais: o espírito do momento	24
MÉTODO	30
1. Justificativa metodológica	30
2. Definição do Local da pesquisa	32
3. Participantes	33
4. Materiais e Instrumentos	34
5. Procedimento	35
RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
1. Panorama geral da Escola-entrevista com o Diretor	39
2. Entrevista com os Professores	42
3. As Professoras Alvo	51
3.1 As categorias observadas em classe e	

os encontros individuais	53
4. As palestras	67
5. As entrevistas finais	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
ANEXOS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Manoel e Ana, a meu marido Cláudio e aos meus filhos Guilherme e Augusto, fontes inesgotáveis de Amor e Compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que sempre colocou as pessoas certas, nas horas certas, apesar de nem sempre ter a minha concordância em seus pareceres.

Agradeço as pessoas que me criticaram fazendo com que eu buscasse o aprimoramento e enfrentar os desafios por elas lançados. A Kênia Antonia Santana e Luciana Ribeiro G. Carrijo pelo incentivo e alerta sobre a importância de se ter tolerância à frustração e saber “conviver com o lixo”.

Aos meus colegas de caminhada do Centro Estadual de Educação Especial para Diagnóstico e Trabalho de Uberlândia-MG, onde iniciei a minha caminhada com a paciência e colaboração de todos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar, representados por minha Orientadora Prof^a. Dr^a Fátima E. Denari.

A todos que participaram direta ou indiretamente da realização deste trabalho: Secretaria de Educação do Município, Equipe de Direção, Professores e Funcionários da Escola.

Às novas amigas, Alzira e Rosângela, conquistadas no desenrolar deste trabalho e que contribuíram de forma decisiva na conclusão do mesmo

E, finalmente, a todos da minha família: pai, mãe, esposo, filhos, tios, primos e as amigas Márcia Agapito, Kelly Saraiva, Débia Maria e Jene Kelle pelo apoio incondicional, abrindo mão de muitas coisas em suas vidas para me ajudar a pintar a vida da cor que eu sempre quis.

RESUMO

Neste trabalho, encontram-se os resultados de um estudo sobre a capacitação de professores de Ensino Fundamental, em serviço, visando suas preparações para a Educação Inclusiva, partindo de suas realidades em uma escola pública de Ensino Fundamental de uma cidade do nordeste paulista. Foram participantes desta pesquisa, 3 professoras de Classes Regulares de Ensino, sendo 2 de 1^a. Série e 1 de 4^a. Série, com as quais implantou-se uma capacitação em serviço, garantindo a reflexão de suas práticas no seu cotidiano aliada a referenciais e orientações teóricas. Além destas professoras, os demais professores da escola participaram da pesquisa permitindo uma caracterização das concepções que estes possuem sobre a Educação Inclusiva e através da participação em palestras sobre temas de suas preferências, ligados a Educação Especial. Uma das características marcantes do presente trabalho é a importância do papel do pesquisador dentro do contexto, com sua viva participação, interagindo diretamente com os participantes através de observações, entrevistas/reuniões, palestras e análise documental. Os resultados apontam para uma mudança significativa de comportamentos e atitudes por parte dos participantes em relação ao aluno com necessidades educativas especiais em classe regular de ensino, os benefícios concretos da capacitação em serviço e a necessidade de sua implementação. Aborda também, a importância de uma equipe dentro da escola, sensível a este contexto e preparada para lidar com as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia por toda a comunidade escolar.

ABSTRACT

In this work, it is met the results of a study about the teachers' Fundamental Teaching training in service, seeking their preparations for the Inclusive Education, through their realities in a public school of Fundamental Teaching of a city of the northeast from São Paulo. The participants of this research were, 3 teachers of Regular Classes of Teaching, being 2 of 1a. and 1 of 4a. Series, with which training was implanted in service, guaranteeing the reflection of their practices in their daily allied to theoretical references and orientations. Besides those teachers, other ones of the school participated of the research allowing a characterization of the conceptions that these possess about the Inclusive Education and through the participation in lectures on themes of their preferences, tied up to Especial Education. One of the most important characteristics of the present work is inside the importance of the researcher's role on the context, with its active participation, getting directly with the participants through observations, interviews/meetings, lectures and documental analysis. The results point to a significant change of behaviors and attitudes on the part of the participants in relation to the student with special educational needs in regular class of teaching, the concrete benefits of the training in service and the need of its implementation. It also approaches, the importance of a team inside the school, sensitive to this context and prepared to work with the difficulties faced in the day-to-day by the whole scholar community.

A natureza humana passa por tantas interpretações e tão poucas soluções que a vida gira nas mãos de poucos e nas palavras de muitos

Olimpio Ordóñez Carmona (2000)

APRESENTAÇÃO

Este trabalho originou-se de experiências e questionamentos que se fizeram presentes no dia-a-dia de um Centro de Educação Especial (CEEEU)¹ onde, a princípio, fui professora de alunos com deficiência mental e, posteriormente, passei a compor a equipe técnica de coordenação; questionamentos e dúvidas tais que, desde então, vêm se sedimentando, à medida que se dá o meu caminhar profissional.

Algumas vezes vivenciei na prática, as dificuldades pelas quais o professor passa devido à ausência de um aporte teórico-prático ou legal no cumprimento das atividades de seu trabalho. Isto se fez notar, especialmente em casos nos quais o professor deveria atender a alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Ficava muito visível, também, a falta de apoio e orientação dos órgãos responsáveis pela educação (secretárias, diretorias, etc.) a estes professores.

No papel de professora vivi toda esta frustração de tentar sem meios, sem recursos e sem apoio ser e estar professora, promover o desenvolvimento de meu aluno, não obstante suas dificuldades. Desta forma, no meu cotidiano, embora em alguns momentos a razão fizesse pensar em desistir, prevalecia o sentimento e a expectativa de que alguma mudança pudesse acontecer. Esta primeira experiência profissional me permitiu viver alguns dos sentimentos negativos e frustrações que podem atingir a atividade docente.

Neste sentido, cabe refletir sobre as considerações de Mourão (2002) sobre as memórias de formação e qualificação docente, pontuando que muitos professores não têm muito claro, para si, as causas destes sentimentos negativos e vivem um paradoxo: desencanto pela profissão e a conseqüente descrença de que alguma mudança possa ocorrer. Ao mesmo

tempo, no entanto, é possível flagrá-los, sonhando com a recomposição social da profissão, com o resgate da dignidade de ser professor, como pensam e sabem já ter sido possível outrora.

Num segundo momento de minha experiência profissional, na equipe de coordenação e na orientação de professores da rede particular, pude atuar no processo de formação em serviço, dando subsídios ao professor, para que este construísse uma identidade profissional capaz de atender as necessidades que emanavam em cada contexto de sala de aula. Enfrentei mais este desafio e percebi que o professor, em um processo de capacitação em serviço, é um elemento primordial ao favorecimento da educação inclusiva levando seu alunado a desenvolver ao máximo, suas potencialidades.

Como membro da equipe técnica, os questionamentos relacionavam-se ao processo de encaminhamento e avaliação do aluno da rede regular de ensino para o CEEEU, ao sucesso/fracasso do processo ensino aprendizagem no referido centro, fato este que contrastava com o tempo de permanência do aluno na rede regular de ensino. Esta curiosidade me impulsionou na busca de caminhos outros levando-me em direção ao Ensino Regular, atuando diretamente com aquele professor que tinha alunos com diferentes dificuldades.

Assim, estas experiências, cristalizaram conhecimentos e, em contrapartida, pautaram-se por uma busca de respostas, especialmente para as questões que norteiam este trabalho:

1. Como propiciar uma capacitação em serviço, para o professor do Ensino Regular em relação à educação do aluno com necessidades educacionais especiais incluídos em sua classe, de forma a conseguir melhores resultados em seu trabalho com tais alunos?

¹ Centro Estadual de Educação Especial para Avaliação Diagnóstico e Trabalho de Uberlândia/ MG

2. Quais os entendimentos, expectativas e (in) formação, dificuldades e necessidades , possui o professor a cerca da educação do aluno com necessidades educacionais especiais?

Conhecer o trabalho do professor de Ensino Fundamental da rede regular de ensino enseja uma preocupação com a qualidade do ensino oferecida a todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais.

Tendo em vista estas preocupações e entendimentos, julgamos que os objetivos propostos para este trabalho traduzem em:

1. capacitar em serviço, professores do ensino fundamental, da rede regular de ensino auxiliando-os no seu trabalho e no comprometimento junto ao aluno com necessidades educacionais especiais;
2. investigar que entendimentos, expectativas e (in) formação, necessidades e dificuldades tem tais professores do Ensino Regular em relação à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes regulares.

Teoricamente, o trabalho fundamenta-se nos seguintes pilares: a formação continuada como direito e necessidade do professor; a questão do como fazer os projetos de formação pautados no preceito de um professor participante no processo do conhecimento; e finalmente, a educação do aluno com Necessidades Educacionais Especiais, lembrando o processo histórico que culminou na forma de educação que vislumbramos na atualidade, procurando incluir esse aluno na Rede Regular de Ensino.

INTRODUÇÃO

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais é um tema gerador de um amplo debate nos setores acadêmicos e institucionais. Sua abordagem vem sofrendo alterações, ao longo do tempo, dando-nos a perceber tais alunos como seres únicos, em interação com seu meio, capazes de influenciar e ser influenciados por este.

Neste sentido, a própria História da Educação Especial, passa por grandes transformações considerando as inúmeras esferas capazes de abarcá-la, ou seja, políticas, científicas e culturais, entre outras e despertando o interesse de vários autores em relação ao estudo do histórico da Educação Especial no Brasil, como Jannuzzi (1985), Bueno (1993), Ferreira (1994), Mendes (2000) e Mazzotta (1993).

Em seguida, explicitarei os pressupostos teóricos que me deram suporte neste estudo, iniciando pela formação do professor.

CAPÍTULO 1: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: questões atuais

Vivemos em um mundo em acelerada transformação, em que perante as crescentes exigências da formação do homem completo, a profissão docente tende a tornar-se gradualmente mais complexa, exigindo do professor o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de uma variada gama de competências, não somente de ordem cultural e pedagógica mas, também, de ordem pessoal e social. Não constituindo o setor de formação de professores um âmbito autônomo de conhecimento e decisão, as concepções e modelos de formação têm evoluído ao longo do tempo de acordo com as principais transformações que têm sofrido os conceitos de educação e ensino, escola e currículo.

Quando nos debruçamos sobre as questões que envolvem a formação de professores somos confrontados com uma “variedade enorme de práticas de formação de difícil inventariação, dado este ser um terreno atravessado por clivagens ideológicas e opções filosóficas que instrumentalizem o conhecimento científico disponível” (Estrela, et al, 1991, p. 12). Não obstante, faz-se necessário mencionar algumas tendências desde o modelo tradicional até o modelo de formação reflexiva, adotado nos dias de hoje; e o faremos, ainda que brevemente, por duas razões: trata-se de um corpo de conhecimentos amplamente divulgado e fundamentado. Além disso, sua abordagem neste trabalho respalda alguns entendimentos acerca da formação do professor para atuar em uma educação e escola inclusivas.

Baseando-se nos processos de formação decorrentes da consideração do formando como objeto ou sujeito de formação, Ferry, já em 1983, concebe a formação como a aquisição de saberes, saberes-fazer e atitudes

previamente definidas como necessárias ao bom exercício profissional. O grau de participação da pessoa pode ser diferente, mas ele é primordialmente encarado como objeto de formação. Situa-se neste contexto o modelo tradicional de formação de professores, que segundo Pérez Gomes (1998, p. 36) caracteriza-se por “obscurantismo teórico e empirismo voluntarista”, traduzidos na imitação de comportamentos do professor em que a investigação didática refletia como preocupação, a determinação das características do bom professor.

Apoiada em concepções filosóficas positivistas foi-se sedimentando à idéia de gerir cientificamente o meio escolar. Assim, ao longo as últimas décadas a formação de professores assenta-se em um modelo pautado, de um lado por um componente científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo e ensinar; de outro lado, um componente psicopedagógico, que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula. Esta última condição, por sua vez, prevê duas fases: na primeira, adquire-se o conhecimento que explica o processo de ensino-aprendizagem e oferece normas e regras para sua aplicação racional; na segunda, tem lugar a aplicação, na prática, de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção satisfatória.

Subjacente a esta orientação para a formação de professores está uma visão de ensino como ciência aplicada (Zeichner, 1992; Pérez Gomez, 1992), que enfatiza o desenvolvimento de competências de ensino específico e observável relacionadas com a aprendizagem dos alunos. Embora haja variantes neste paradigma, há traços comuns a todas elas e que Zeichner (1993) identifica como: os conhecimentos, destrezas e competências a serem ensinados aos professores são os considerados como mais relevantes para o ato de ensinar; os critérios pelos quais o sucesso é medido são tornados explícitos e o desempenho a um nível de maestria pré-

especificado é assumido como a medida mais válida de competência do professor.

Em face de pretensas mudanças, continuamos segundo a proposta de Ferry (1983), num modelo centrado sobre as aquisições, no qual o formando é encarado como um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento elaborado por outros. Neste modelo, designado por Schön (1983) como “racionalidade técnica”, os profissionais, para serem eficazes, devem enfrentar os problemas concretos que encontram em sua prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Destas leis ou princípios gerais podem extrair-se normas ou receitas de intervenção que, aplicadas rigorosamente, produzem os resultados requeridos. A prática profissional caracteriza-se, assim, pela aplicação de teorias e técnicas estandarizadas numa variada gama de contextos. Produz-se, deste modo, separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática, entre teoria e ação, assentada na premissa de que uma boa prática consiste na aplicação criteriosa da teoria e deriva dela (Elliot, 1993). Em suma, gera-se uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos da produção da teoria.

No Brasil, retratando uma tendência mundial, a formação de professores tem seguido de perto este modelo. As universidades ou centros de formação praticam modelos nos quais facilmente se reconhecem ingredientes do quadro descrito anteriormente. E, se alguma inovação tem sido introduzida neste paradigma, resulta da ação muito particular de alguns pesquisadores filiados a fóruns de educação ou pedagogia e centros de ensino públicos.

Da ação destes pesquisadores tem resultado uma nova estratégia na forma de conceber a formação de professores cuja tônica se assenta na

necessidade de os professores desenvolverem sua capacidade de investigação na sala de aula e tornarem-se “práticos reflexivos” e “investigadores críticos” (Schön, 1983). O paradigma reflexivo para a formação de professores surge, assim, como uma reação contra a visão de professor como técnico, a rejeição de um paradigma que considera os professores como utilizadores passivos de teorias externas à prática de sala de aula.

Como nos diz Pérez Gomes (1998, p. 47)

“trata-se de desenvolver o pensamento prático do professor que constitui uma complexa competência de caráter holístico, uma competência global de intervenção, um conjunto idiossincrático, coerente, de caráter cognitivo e afetivo, envolvendo conhecimentos, capacidades, teorias, crenças e atitudes, que é de caráter essencialmente criador e que, por isso mesmo, não pode ensinar-se, mas pura e simplesmente, aprender-se”.

Enfim, trata-se de considerar os professores como agentes de sua própria formação, seja esta centrada nas suas experiências ou na análise das situações educativas.

A noção do professor como prático reflexivo baseia-se na premissa de que existe nas ações dos profissionais competentes um valor de referência que consiste num conjunto de casos experienciados, armazenados na sua memória e que constituem o seu estoque de compreensões situacionais (Zeichner, 1993: Elliot, 1993). É à luz desta experiência passada, desta competência prévia, que o profissional dá sentido às novas situações através do equacionamento, da experimentação e da reestruturação do problema (Clarke, 1994). Esta competência, como nos

diz Alarcão (1996, p. 16) “é, em si mesma, criativa pois traz consigo o desenvolvimento de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes”. “E neste contexto que Schön (1983, 1987) distingue três conceitos diferentes que integram o pensamento prático do professor, na sua aceção mais ampla:

1. o conhecimento na ação – é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer. É um conhecimento tácito que o professor mobiliza e elabora durante a sua própria ação e se revela na espontaneidade com que a ação é bem desempenhada. Sob a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais (conceitos, crenças, dados, procedimentos, técnicas) para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso dos acontecimentos futuros.
2. Reflexão na ação – na vida cotidiana pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos. Este processo pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, envolvendo análise, avaliação e ação, por exemplo: ficar perplexo com a situação de ensino, procurar recordar um problema semelhante, previamente resolvido; pensar em situações alternativas, incluindo as suas conseqüências; atuar, usando a solução emergente (Grimmet e Erickson, 1988).
3. Reflexão sobre a ação – pode considerar-se a análise feita a posteriori sobre as características e processos de sua própria ação. É uma ação deliberada, que se prolonga durante algum tempo e que pode conduzir a mudanças de crenças e à resolução de atuar de forma semelhante ou diferente no futuro. Para Pérez Gómez (1992, p. 105) “a reflexão sobre a ação supõe um conhecimento

de terceira ordem, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação em relação com a situação problemática e o seu contexto”.

Schön acrescenta à capacidade de reflexão prévia, concomitante e posteriormente à ação, a possibilidade de o sujeito reflexivo poder tornar-se o objeto de sua própria reflexão – reflexão sobre a reflexão na ação -, ou seja, tornar-se cada vez mais consciente de seu poder transformador, imprimindo novas intencionalidades às deliberações que exerce. É a metacognição: “um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer e que ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (Alarcão, 1996, p. 17). E o maior desafio para a formação de professores tem sido a operacionalização destes conceitos pois, para além destes entendimentos, “pensar uma política global de formação de professores implica tratar, simultaneamente, e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada” (ANFOPE, 1997).

Neste sentido é necessário assinalar que a formação do professor não pode reduzir-se a uma questão meramente técnica, à adoção de medidas isoladas. Grande parte dos problemas acerca desta formação não está vinculada a grandes proposições teóricas, mas dependem de medidas concretas que convertem em realidade a vasta produção teórica, no campo educacional, sobre formação de professores.

Em relação à formação profissional, ressalta-se que o movimento mundial caminha na direção de profissionalizar o magistério, formando professores cada vez mais preparados teórica e praticamente para lidar com os desafios do trabalho pedagógico. Este movimento evidencia a tendência de elevar a níveis cada vez mais superiores, a formação inicial dos quadros de magistério, colocando para as universidades e faculdades/centro de

educação a exigência de redimensionar o seu espaço como locus privilegiado na formação dos profissionais da educação (ANFOPE, 1997).

De acordo com este modelo, a formação de professores é entendida como um continuum – processo de desenvolvimento e aprendizagem para a vida toda – e que abrange: a formação, que fornece as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, constituindo-se no começo da socialização profissional e da assunção dos princípios e regras. Abrange, ainda, a formação continuada – caminho pelo qual o professor atinge novos entendimentos, conhecimentos, aprendendo a tratar os problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção de sua identidade. Finalmente, abrange a experiência, traduzida pelas aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola e que contribuem para a formação profissional (Mizukami et al, 2002).

Neste processo de aprendizagem da docência, reforça-se a perspectiva de formação continuada no trabalho ou capacitação em serviço como uma estratégia poderosa e formativa para professores, especialmente aqueles das séries iniciais do ensino fundamental, responsáveis pela educação primeira de uma ampla diversidade de alunos. Segundo Mizukami et al (2002), para que este processo seja satisfatório, há que valorizar os seguintes aspectos:

1. processos de pensamento do professor – importância de considerar crenças, valores, entendimentos e hipótese sobre ensino, conteúdos a ser lecionados, o currículo, os alunos e sua aprendizagem e a prática de sala de aula;
2. reflexão como orientação conceitual – caminhos que implicam na especificação de diferentes níveis e/ou tipos de reflexão a partir de seus conteúdos;

3. a importância das teorias de ensino em contexto – o professor é monitorado pelo que ocorre durante sua aula e age em função destas ocorrências;
4. modelos teóricos relativos à base de conhecimentos e a processos de raciocínio pedagógico – implica na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, contemplando diversas naturezas e áreas;
5. a escola enquanto organização que aprende – ênfase na aprendizagem com resultados (conhecimento, compreensões, técnicas), na aprendizagem com os processos (modo de obtenção dos resultados) e a consideração dos aprendizes que realizam tais processos.

Considerados estes aspectos, desencadeiam-se novas atitudes por parte dos professores para que estes possam desempenhar responsável e satisfatoriamente, seu papel de agente transformador da educação, no sentido proposto por Nóvoa (1991, p. 109):

“educar significa instituir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles nem seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em atores de sua própria História individual e da História coletiva em curso”.

Assim, a história da profissão docente não se dissocia do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. “No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os

professores também passam a ser investidos de ilimitado poder: podem promover a ascensão (integração/inserção/inclusão) do aluno diferente ou a sua estagnação (exclusão). Neste emaranhado de interesses percebem-se, por vezes contraditórios: personificam, concomitantemente, a reprodução da ordem social dominante e representam as esperanças de mobilidade social de determinada população. Nesta ambigüidade, além de agentes culturais e educativos são inegavelmente, agentes políticos, uma vez que por meio do controle dos professores, o Estado assegura-se de que o funcionamento da escola dar-se-á como um fator de integração político-social” (Denari, 2003, p.02).

Priorizam-se a prática pedagógica dos professores no processo de formação dando ênfase a diferentes recursos metodológicos que propiciem esta formação. Autores como Alarcão (1996), Moysés e Colares (1996), Scarpa (1998), Beraldo (1999) e Gâmbaro (2002), dentre outros, contribuíram de maneira incisiva para delimitarmos possibilidades de um projeto de capacitação em serviço que visasse minimizar as dificuldades apresentadas pelo professor que já está com alunos com NEE², em suas salas de aula.

Zibetti (1999), realizou um estudo com 8 professoras da educação infantil buscando analisar um projeto de formação continuada para professores, analisando sua reflexão em relação às suas práticas. Os dados evidenciaram problemas enfrentados por tais professoras, relativos a suas formações iniciais, práticas pedagógicas desenvolvidas, identificando suas dificuldades e necessidades no exercício da profissão. Outra questão importante apontada pela autora é que “a reflexão sobre a prática e a introdução de inovações no fazer docente, estão diretamente relacionadas às trocas entre as professoras, destas com a formadora e com a teoria”(p. 144).

Carmona (2000), realizou um estudo sobre o Programa de Integração Escolar em 6 escolas do Distrito Federal, em Brasília. Neste contexto, identificou os principais problemas enfrentados pelos professores, os resultados obtidos pelos alunos e a forma com as escolas se organizam no seu dia a dia buscando suprir suas necessidades. Detectou fatos que apontaram na direção da formação do professor, reconhecendo a necessidade de uma melhor preparação para tal profissional.

Em seu trabalho, partiu de observações em classe e entrevistas com 11 professores de 6 escolas públicas do Distrito Federal, durante 6 meses. As visitas não tinham hora marcada para não interferir na espontaneidade da classe, mas eram realizadas semanalmente. Durante estas visitas, o autor observava os acontecimentos da sala de aula, a participação dos alunos nas atividades acadêmicas e lazer, intervenção do professor, recursos disponíveis, relacionamento das crianças com os colegas da turma e da escola, categorizando os dados encontrados sobre os tipos de situações consideradas ou não pelos professores em relação aos alunos com NEE, a partir das seguintes questões:

1. Utiliza material específico para a necessidade do aluno com NEE

É sabido que nem todas as necessidades educacionais precisam de material diferenciado, esta condição varia de acordo com o repertório e habilidades de cada aluno para um bom desenvolvimento em sala de aula. Em alguns casos há a necessidade do professor utilizar técnicas criativas e recursos próprios para favorecer a aprendizagem de seu alunado.

2. O professor esta a par das necessidades do aluno

Neste item analisa-se e valoriza-se o conhecimento que tem o professor do seu aluno, procurando investigar se tal professor realmente

² Necessidades Educacionais Especiais

esta ciente das reais necessidades, interesses, origem familiar e diagnóstico.

3. O professor envolve o aluno com NEE nas atividades desenvolvidas

Busca perceber se o professor procura envolver o aluno, trazendo-o a participar das atividades desenvolvidas com toda a classe.

4. O professor estabelece limite de autoridade em classe

Visa compreender se há um limite claro de autoridade, estabelecendo normas e disciplinas para todos os alunos a fim de possibilitar um ambiente adequado de trabalho.

5. O professor respeita o ritmo individual do aluno com NEE

Procurou verificar o respeito dado a individualidade de cada aluno, sem necessariamente permitir que o aluno faça quando quer mas sim, atentando-se para seu desenvolvimento cognitivo e emocional, acompanhando e cobrando a realização das atividades propostas.

6. O professor demonstra preocupação com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno

Esta categoria englobou uma espécie de resumo das anteriores procurando ter o comportamento do professor como um todo, procurando perceber seu interesse não só em sala de aula mas também extra classe, pesquisando, estudando, procurando aprofundar em conhecimento que pudessem favorecer seu trabalho com seus alunos.

Adamuz (2002), realizou um estudo de caso de uma professora que tinha uma aluna com Síndrome de Down, inserida em sua sala de aula, com vistas a avaliar a prática pedagógica.

Mourão (2002), realizou um estudo com 7 professores buscando “identificar e analisar as marcas que os sujeitos-professores acreditam ter recebido de seus professores, desde o início da escolaridade até o ensino superior e, também, identificar e analisar quais outros mediadores os professores apontam como importantes na constituição do seu ser

professor.” Concluído o trabalho, aponta para a real importância “dos mestres do passado” como referências nas suas práticas como modelo ou contra modelo e ainda, a importância dos colegas de trabalho como mediadores. Um outro aspecto importante encontrado pela autora, foi o fato dos professores negarem a contribuição da Universidade em suas formações e darem maior ênfase aos cursos de formação em serviço.

“Nas suas histórias de vida profissional, a teoria exerceu uma frágil mediação na constituição de seu papel profissional. Não que os professores não reconheçam e atribuam importância a uma fundamentação teórica de suas práticas, pelo contrário, eles se ressentem e se sentem inseguros de não poder contar com sua mediação. Por um lado, é possível afirmar pelo teor dos seus discursos que, tampouco buscam suprir estas carências, travando com esse mediador uma relação paradoxal de aproximação e afastamento. Por outro lado, os professores manifestam a dificuldade de, sozinhos, darem conta de uma fundamentação teórica efetiva, considerando a imensa defasagem em que se encontram.” (Mourão, 2002, p.99)

Gâmbaro (2002), realizou uma pesquisa com 5 professoras de 5^a. à 8^a. série da rede pública estadual de ensino com alunos com deficiência auditiva incluídos em suas classes Regulares de Ensino através de uma abordagem qualitativa (pesquisa-ação) sua intervenção baseou-se em vários momentos tais como: “duas palestras sobre deficiência, (...) folder sobre as

várias estratégias que podiam ser utilizadas com alunos deficientes auditivos em sala” (p. 45), comunicados com informações sobre deficiência auditiva; conversas informais com a pesquisadora e auxílio em sala de aula. Em relação aos resultados, percebeu uma mudança significativa da concepção das professoras trabalhadas em relação à inclusão, deficiência, e ao aluno incluído; os comportamentos adequados por parte das professoras também aumentaram significativamente. Conclui que os resultados da pesquisa atentam para a necessidade de se propagarem tais iniciativas que apontam para o aperfeiçoamento docente em classes inclusivas. No referente às palestras, realizou pré e pós-testes, “e os dados coletados nestas avaliações foram quantitativos” (p.43).

Diante deste quadro teórico, pode-se notar a importância de um conhecimento apropriado, voltado para a diversidade, criando expectativas favoráveis ao desenvolvimento de todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

Até mesmo a literatura considera ser ainda necessário a realização de estudos enfocando a capacitação em serviço do professor do Ensino Regular, preparando-o para a diversidade, para o trabalho com todo e qualquer aluno, tenha ele ou não necessidades educacionais especiais. E mais, a carência apresentada por este profissional em relação a suas formações nos diferentes níveis e modalidades.

Tais medidas podem ser consideradas como mais um passo dado em contribuição à busca incessante daqueles que procuram aflorar e estimular o potencial do aluno com necessidades educacionais especiais e da escola voltada para atender a diversidade.

Tudo isto, justifica a necessidade de mais um estudo que busque apontar possibilidades de intervenção junto ao professor na tentativa de sanar as suas dificuldades e limitações oriundas de sua formação inicial e me levou aos objetivos deste trabalho, explicitados anteriormente.

Se a política educacional brasileira enfatiza a educação de qualidade para todos os alunos, na diversidade e para a diversidade, independentemente de suas necessidades educacionais especiais como, então, a escola, os professores e o Estado, contraditoriamente, vêm justificando, através de suas práticas, a exclusão de alunos a partir da constatação das diferenças, nem sempre fidedignas, mas sempre questionáveis?

Apontaremos possíveis respostas no capítulo que se segue, fazendo uma abordagem histórica do como se deu a Educação Especial no intuito de entendermos melhor porque as coisas culminaram no modelo que temos hoje.

Capítulo II: A Educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais

A educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais sofreu influências de diferentes concepções advindas de diferentes contextos e políticas, ao longo da história. Em cada um dos períodos históricos há um entendimento que gera uma atitude social diferente em relação às pessoas que por peculiaridades, visíveis ou não, tornam-se objeto da educação especial.

Concordamos com Omote (1999) quando considera que as relações sociais travadas entre os indivíduos, nas sociedades ocidentais atuais, exigem uma distinção entre seus membros, o que gera uma “estigmatização” de alguns destes membros baseando-se num desvio, “deficiência”, o qual não pode ser entendido como um mero atributo do ser ou do comportamento de alguns e ausente em outros. Considera ainda, um erro focalizarmos a deficiência no indivíduo pois, “a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas” (Omote, 1994, p. 68).

Neste sentido, ressalta-se a importância da organização social com a qual o indivíduo está envolvido e da forma como esta organização coletivamente, lida com suas diferenças ao lidar com situações incomuns acaba por atribuir uma marca, um rótulo, estigmatizando assim, alguns de seus membros.

Amaral (1994), refere-se ao estigma como sendo um dos sustentáculos da segregação, aliado ao preconceito e ao estereótipo e conclui que um forma o outro, conduzindo a um círculo vicioso que se perpetua.

O estigma se estabelece com a audiência, ou seja, com a importância que o meio dá a incapacidade que o indivíduo apresenta. A audiência pode fazer a generalização das limitações apresentadas, a todas as áreas de atividade da pessoa.

Assim, percebe-se que historicamente a exclusão social do diferente e/ou deficiente sempre existiu apoiada em três sólidos pilares: estigma, preconceito e estereótipo, criados também pela desinformação que o coloca como um “desigual”, sem direitos, sem ao menos cidadania.

Felizmente o quadro começa a dar sinais de mudanças refletidas nas leis que regem as políticas sócio-educacionais e trabalhistas, em estudos mais recentes, preocupados com os direitos que garantam a cidadania e igualdade a todos.

Neves (2002, p.23) aborda esta questão, ressaltando os movimentos sociais e a auto-advocacia por parte de pessoas com NEE como “assumindo um papel cada vez mais importante e significativo” visando a conquista da cidadania que seria o ponto máximo da Inclusão Social.

Silva & Tosi (2002, p. 1), pensando uma educação abrangente que atinja a todos, indiscriminadamente, passa uma nova visão de escola que deverá ser, sobretudo, humana. “Contudo, tal mudança de paradigma ocorrerá apenas na medida em que formos capazes de reconhecer o “outro”, ou seja, aceitarmos a diversidade presente no espaço.”

Em relação à Educação Especial, Parizzi (2000), considera que esta se institucionalizou, no Brasil, no início dos anos 70, quando passa a ser denominada como Sistema de Ensino Especial, caracterizando por aberturas de serviços, preocupação com a formação de profissionais e ensino público “destinado à população portadora de deficiências”.

Mas, como definir, precisamente, a população portadora de deficiência, especialmente, a mental? Este conceito também passou por transformações, ao longo do tempo, influenciado por vários fatores que

abordaremos a seguir, de forma breve.

2.1 O conceito de Deficiência: do patológico às Necessidades Educacionais Especiais

Na literatura é possível observar uma certa confusão ou incerteza no que diz respeito ao termo mais adequado para designar/definir “deficiência mental” e em conseqüência, diagnosticar pessoas com esta condição. Autores como Telford e Sawrey (1975), Cruickshank (1988), entre outros, se propuseram a discutir a aplicabilidade adequada aos pressupostos subtendidos. A seu tempo e sob influências históricas, políticas e sociais qual seria esse termo, mas, Jannuzzi (1985) aponta claramente que a discussão sobre a terminologia apenas restringe e desvia a atenção da real problemática da deficiência e utiliza os termos excepcionais, deficientes mentais e retardado mental como sinônimos.

A importância de repensarmos e redefinirmos o próprio conceito de deficiência se faz até mesmo para não cometermos o equívoco de “implementar uma nova concepção paradigmática sob os olhares da concepção antiga” (Mrech, 2001, p. 3).

A exemplo da própria Educação Especial, a caracterização e definição das deficiências também sofreram influências do modo de vida, das atitudes sociais, das relações de trabalho, próprias de cada momento histórico. Neste sentido, podemos traçar um paralelo entre o histórico da Educação Especial e a definição de deficiências, identificando quatro momentos que demonstram a evolução de tal conceito ao longo do tempo, baseando-se nos estudos de Denari, 1984; Pessotti, 1984; Cambaúva, 1988; Parizzi, 2000 e Mendes, 2000.

Com o Naturalismo (meados do século XVIII), ocorre um questionamento dos dogmas religiosos iniciando um momento em que a

visão organicista, através de estudos da área médica, passa a conceber as deficiências como sinônimo de doença, provocadas por uma disfunção. Nesta perspectiva, os deficientes tornam-se responsabilidade da medicina, sendo tratados em instituições que abrigavam a todos com algum tipo de desvio social (prostitutas, loucos, delinquentes, mutilados). A partir deste período, iniciam-se tentativas de descrever este fenômeno através de categorias, de classificações capazes de contemplar características próprias dando nomes (diagnósticos) a cada uma.

Até o início do século XX, o conceito de Deficiência Mental estava associado às condições de incapacidades mais severas e generalizadas, em que ocorriam dependências totais. Num segundo momento, a partir da influência da difusão do Cristianismo no mundo ocidental, as deficiências passam a ser atribuídas e definidas como castigo, efeitos de algo sobrenatural ou então, seus portadores passam a ser considerados “eleitos”.

Com a Revolução Industrial e a necessidade de mão de obra especializada, evidenciam-se as diferenças e com elas aqueles com menores habilidades acadêmicas, fazendo com que o conceito sofresse novas alterações considerando, também, aqueles sem anormalidades orgânicas, mas que fugiam dos padrões sócio-culturais vigentes.

A filosofia humanista (pós Segunda Guerra Mundial) valoriza o Ser, por isso as deficiências têm uma nova abordagem com determinação de variáveis orgânicas e ambientais. As deficiências passam a ter a possibilidade de ser influenciadas pelo ambiente ou ser adquirida neste.

Omote (1996, p. 127) revê o desenrolar destes conceitos de deficiência delimitando duas tendências praticadas por estudiosos: a primeira, conceitua “como algo atribuído, inerente à pessoa deficiente como algo que caracteriza o seu organismo ou o seu comportamento”, e a segunda como “a delimitação do objeto de conceituação (...) baseada em áreas supostamente específicas de comprometimento”.

Nas décadas de 60 e 70, surgiram alguns trabalhos voltados para as questões psicossociais e educacionais usando a análise das relações sociais e interpessoais de deficientes. Tais estudos influenciaram uma nova concepção das deficiências, qual seja, sugerem adaptar o ambiente a estes deficientes.

Atualmente, há uma busca por um olhar holístico sobre as deficiências, capaz de abarcá-las dentro de um contexto, que ressalta crenças, valores e interação com o meio. Esta nova concepção é contemplada nos movimentos que buscaram atender a Inclusão Social.

Na Declaração de Salamanca (1994, p. 18), temos: *“a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Essa idéia levou ao conceito de escola integradora”*.

Há, ainda, uma discussão acerca do melhor termo: necessidades educativas especiais ou necessidades educacionais especiais. Neste trabalho, adotaremos o termo Necessidades **Educacionais** Especiais por pensarmos que este aspectos pedagógicos que estes alunos apresentam no entanto, cumpre informar quando se tratar de documentos oficiais ou textos de outros autores, será mantido o termo *educativas*. dando destaque para tal fato em nota de rodapé.

Marchesi e Martín (1995, p.11), consideram que o aluno com necessidades educacionais especiais seria aquele que *“apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”*. Tal terminologia ressalta a *“capacidade do centro educacional”* em atender essa população, propiciando a resposta educacional e ressalta as possibilidades da escola sem desconsiderar o papel dos ambientes extra escolares. Contudo, estabeleceu-se que:

Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais³, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados). (BRASIL. MEC/SEESP, PNE, 1994, p.13).

Enfim, na atualidade, são estes os termos predominantes nos textos legais, nos subsídios educacionais, nos relatos científicos os quais por sua vez, originaram novos conceitos, entre eles o que se refere à Educação Inclusiva, do qual trataremos a seguir.

2.2 Educação Inclusiva: o imperativo atual

Na literatura, encontramos uma variação de termos que, às vezes, até são usados como sinônimos e tentam descrever “uma escola para todos”. Os mais comuns são: Inclusão, Integração e Inserção.

Nos relatos científicos, a partir da década de 90, é fato comum o aparecimento de alguns termos sem contido, uma clara opção por um ou outro. O uso concomitante de integração/inserção/inclusão denota, de um lado, a dificuldade inerente ao processo em si, em uma sociedade que valoriza a competitividade. De outro lado, isenta o pesquisador, de tomar a defesa ou assumir um compromisso que ultrapassa a semântica: mais do que isto, implica em atitudes que pressupõem mudanças de paradigma.

Nunes, Ferreira, Glat e Mendes (1998, p.109), usam o termo Integração, enfatizando que seu objetivo seria “oferecer aos indivíduos com

³ Por se tratar de documento oficial, o termo *educativas* foi mantido, a pesar de usarmos o termo *educacionais* no corpo do trabalho como foi abordado anteriormente.

deficiência, formação educacional e reabilitação em ambientes regulares ou, menos restritivos possíveis, com os suportes pedagógicos necessários”, e ponderam que apenas colocá-los neste ambiente adaptado não seria o suficiente para garantir real integração.

Santos (1999, p. 3), cita a Inclusão como *“um processo histórico que não se iniciou e nem terminará hoje, que depende não só de reformas políticas mas também da implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo”*.

Podemos perceber que diante desta busca pela educação inclusiva há uma tentativa na reformulação de construtos, de conceitos. Não podemos negar o avanço tomado na direção de uma educação mais igualitária, mas ainda seguimos um modelo derivado da falta de precisão, como nos diz Santos:

“A filosofia da educação inclusiva preconiza que as escolas devem estar preparadas para receber todos os alunos, inclusive os portadores de deficiência, dispondo de recursos e apoio institucional organizado que assegure o acesso e a permanência desses alunos em ambientes educacional favorável.”(Santos, 1995, p.6)

Mrech (2001), considera que integração seria a inserção seletiva dos alunos deficientes no Ensino Regular, devendo estes se adaptar ao padrão dos outros alunos, considerados normais. Caso isto não ocorra, deverão ir para a classe especial ou serviço especial que necessitem. Neste conceito, a visão da deficiência é mantida de acordo com o mais tradicional entendimento: o proposto pelo modelo médico-psicológico (Denari, 1984).

Já na Inclusão, teríamos um ambiente sem restrições, no qual mesmo o aluno com uma deficiência mais severa, deveria ser mantido no Ensino

Regular recebendo ajuda de uma equipe composta dos professores do próprio Ensino Regular e da educação especial (Mrech, 2001), no entanto, a a educação só se prestará a este papel, quando dedicar a exterioridade, “ou seja, se ‘estes novos alunos’ envergarem a escola com suas diferenças e a modificarem.” Abramowicz (2001, p.9).

Com a proposta de Inclusão, deslocou-se o foco do aluno para o meio. Com isto, busca-se uma reformulação da escola tornando-a capaz de gerar um ensino de qualidade a todos. Ao conceito de Inclusão estão associados alguns pontos propiciadores de inovações trazendo uma postura filosófica, um imperativo moral implicando em profundas transformações sociais (Omote, 1999).

Contudo, não obstante estes novos paradigmas, percebe-se ainda:

Uma grande distância entre a teoria administrativa e a prática: o equipamento local muitas vezes é deficiente de modo que a indicação pela escola, de tal ou tal tipo de pedagogia especializada depende mais comumente das estruturas localmente existentes do que das necessidades próprias das crianças. (Ajuriaguerra e Marcelli, 1986, p. 316).

Mazzotta (1998, p.4) aponta para os principais determinantes das condições para a inclusão, situando-os não só nos valores e crenças dos envolvidos no processo educacional, mas também em fatores internos, “tais como a organização (administrativa e disciplinar), o currículo, os métodos e recursos humanos e materiais da escola comum”.

Ortiz, Carrijo & Vectore (1999) nos dizem que a tendência atual ainda é a de se debater muito sobre ONDE a criança vai ser ensinada e nem

sempre há uma preocupação sobre O QUE e COMO ela deve ser ensinada. Talvez isso se deva ao fato de que o ONDE implica em algo mais objetivo e atingível: o espaço físico em que a criança possa ser colocada. Já O QUE e COMO, remete-se aos profissionais e ao desempenho de suas funções tornando-se assim algo mais delicado e difícil de ser trabalhado.

Uma escola inclusiva seria aquela que utiliza todos os recursos no intuito de satisfazer as necessidades de seus alunos, sejam estes mais, ou menos, especiais. Seus recursos pedagógicos, profissionais, curriculares devem ser sólidos e fortes e ter como propósito à preparação para a CIDADANIA e cada cidadão é diferente um do outro, e devemos adotar “a classificação como forma de resolver e ajudar a continuidade pedagógica de uma criança”, de um cidadão (Carmona, 2000, P. 17).

E, no intuito de se garantir a construção e o usufruto da cidadania, leis são criadas. No próximo capítulo discutiremos alguns aspectos legais de fundamental importância para as idéias apresentadas neste trabalho.

2.3 Critérios Legais: o espírito do momento

A igualdade de direitos pressupõe o entendimento do cidadão como um ser total. Como nos diz Merleau-Ponty (1994, p. 27) “*o homem é no mundo*”, modificando-o e sendo por ele modificado. Desta forma, a discussão da igualdade de direitos entre as pessoas, independentemente das necessidades que estas apresentem, gera o compromisso de se rever os critérios legais para torná-los capazes de exercer o seu papel social (Silva, 1987).

O espírito do momento, leva à discussão de uma “Educação Para Todos” que teve como referência a Conferencia Mundial, em Jomtiem, em 1990 cuja conseqüência imediata foi a necessidade de abordar a discussão da própria Educação Especial, na Educação para Todos, contemplada na

Declaração de Salamanca, de 1994.

Na Declaração de Salamanca (1994, p. 23), temos que: “*o princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças*”.

E mais, sobre a responsabilidade da escola no processo de inclusão, assim se manifesta:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade.
(Declaração de Salamanca, 1994, p. 61)

Frente a estes pressupostos, nota-se que no Brasil, também tem ocorrido um avanço com relação à consolidação da Educação Especial, com uma nova abordagem política e social, modificando a visão no que diz respeito ao aumento da aceitação do aluno com de necessidades educativas especiais na escola da rede regular.

Na LDB 9394/96 (p. 23), no seu Artigo 58 Capítulo V, temos a definição de Educação Especial com sendo: “*modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais*”. Cabe salientar que

“preferencialmente” representa de um lado, um avanço em relação ao atendimento do direito; de outro lado, porém, pode tornar-se mais um veículo para a instauração do estigma, da diferença, da desvalorização, na medida em que a primazia ofertada pode significar exclusão (Minto, 2000).

No que tange ao atendimento, a lei considera que este deve ser prestado “*em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de Ensino Regular*” (LDB 9394/96, p.23).

Mazzotta (2001, p.4) comentando sobre os dispositivos da LDB, nos diz que “essas disposições legais e normativas refletem uma concepção democrática da educação escolar que não comporta qualquer tipo de exclusão, de crianças, jovens ou adultos, sob nenhum pretexto” e conclui como “fundamental que a educação seja concebida como um todo e que nenhuma das potencialidades de cada indivíduo seja negligenciada”.

Já o Plano Nacional de Educação (BRASIL. MEC/SEESP, PNE, 1994), prevê a necessidade de se redimensionar até 2005 o atendimento das classes especiais criando salas de recursos, atendendo a demanda educacional, visando o apoio e a integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares, prestando uma assistência adicional caso seja necessário.

Minto (2000), também considera que os textos legais caracterizam-se por um avanço na história da Educação Especial em nosso país, passando a considerá-los como uma modalidade da educação; aponta como outro aspecto favorável, o local onde deve ocorrer o atendimento: a rede regular de ensino. Outro ponto importante é o Artigo 59 inciso III, que visa a capacitação de professores julgando-a necessária sem, no entanto, questionar o quando ou como deva ocorrer.

Prieto (2002), atenta para o fato de que a ocorrência de mudanças

significativas capazes de garantir e preservar, o direito de educação a todos, tendo em vista uma real integração individual e social, “dependem dos sistemas de ensino e da vontade política de seus gestores”.

Almeida (2002), pondera que a Educação Inclusiva não é produto do acaso, mas sim de fatores históricos de um momento em que as realidades educacionais atuais que nos exige o abandono dos nossos estereótipos e preconceitos “na identificação do verdadeiro objeto que está sendo delineado”.

Mendes (2000, p.7) aponta para as contradições existentes entre as políticas, os conteúdos das leis e sua aplicabilidade no mundo real. Os direitos existem, mas não são cumpridos, transformando-se em promessas a serem realizadas num futuro que nunca chega, “fazendo com que a Educação Especial no país adquira um *status* de eterno ‘vir a ser’.”

Ainda poderíamos apontar como aspecto importante nas legislações, à atenção dada a capacitação do professor. Na LDB 9294/96, p. 23, considera-a necessária, apesar de não vislumbrar meios para tal:

Art.59. III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do Ensino Regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Já no Plano Nacional de Educação (1997, p. 69), encontramos dentre as metas propostas:

A formação continuada de docentes se caracterizará, principalmente, por encontros coletivos, organizados sistematicamente a partir de necessidades sentidas pelos/as professores/as, preferencialmente na própria

escola onde atuam, com periodicidade determinada (semanal ou quinzenal), será contabilizada como horas atividade, e terá como objetivo e finalidade a reflexão sobre a prática educativa e a busca dos mecanismos necessários e adequados ao seu aperfeiçoamento técnico, ético e político”.

Podemos considerar que neste novo Plano Nacional de Educação, foram revistas concepções e paradigmas sobre os quais passou-se a dar maior ênfase ao desenvolvimento das potencialidades do alunado com necessidades educacionais especiais, apontando para a necessidade de cuidados na formação de recursos humanos. Para tanto:

(...) essa política inclusiva e integradora exige intensificação, quantitativa e qualitativa, na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços públicos especializados para assegurar o desenvolvimento de alunos.”(p.7).

Nesse momento, a prioridade é a capacitação dos sistemas escolares para o ensino de educandos com necessidades especiais, o que requer (...) a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão”(BRASIL. MEC/SEESP, PNE, 1994, p.44).

E mais, passou-se a atribuir maior importância ao desenvolvimento das potencialidades do alunado com necessidades educacionais especiais:

“Redimensionar em 5 anos, as classes especiais e criar salas de recursos, conforme as

necessidades da demanda escolar, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades educativas⁴ especiais nas classes comuns, sempre que possível fornecendo-lhes o apoio adicional necessário”. (BRASIL. MEC/SEESP, PNE, 1994, p.56).

Segundo Aquino (1997, p. 57):

"A partir de dados de pesquisa e depoimentos, pode-se constatar que em geral, uma sensação de desproteção teórica e técnica ou até mesmo ética, parece acompanhar os professores silenciosamente, no confronto com situações emergenciais que brotam da prática diária de sala de aula”.

Justificam-se, pois, cada vez mais, o incentivo a pesquisas sobre a temática no intuito de corroborar entendimentos e descobertas, incentivando mecanismos efetivos para a consolidação de uma sociedade mais justa no respeito à diversidade.

⁴ Termo original conforme o texto.

Método

1. *Justificativa metodológica*

Com base em um entendimento de formação de professores no qual estes sejam ao mesmo tempo, sujeitos e agentes de sua prática e no sentido de contribuir para a sua formação, buscamos uma visão metodológica que contemplasse esta preocupação, permitindo que as pessoas pesquisadas tivessem “algo a dizer e a fazer” e na qual o pesquisador desempenhasse um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Nesta perspectiva, percebe-se a importância do papel do pesquisador dentro do contexto educacional, no qual o mesmo deve estar atento às suas responsabilidades éticas e morais, mantendo uma postura séria, com pontualidade, discricção, resguardando os participantes para que não haja riscos de identificação, bem como ter a autorização destes para eventuais divulgações.

Lüdke (1986, p.5), considera que o pesquisador representa um papel fundamental atuando:

“Como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. (...) Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda”.

No contexto da pesquisa, também tem-se observado ao longo do tempo, a variação imposta ao entendimento do termo método. No entanto,

“qualquer que seja a conceituação que se adote (...) prevalece as idéias da diferença entre o pesquisar e o prestar serviço, da relação entre o problema de pesquisa e os procedimentos

empregados e, por fim, o problema e sua relação com a teoria.” (Luna, 1994, p.25)

Estas considerações sugerem que o conflito entre tendências metodológicas, independentemente da vinculação teórico-metodológica do pesquisador, prescinde a qualquer investigação científica. Ainda sob a perspectiva de Luna (op cite, p. 33), com a qual concordamos,

“ao adotarmos uma determinada tendência, corremos o risco de atestarmos a fragilidade de outra. Melhor seria se pudéssemos aproveitar várias correntes metodológicas como fonte de inspiração para o exercício da crítica interna”

Ainda sobre a abordagem de uma determinada tendência, Thiollent (2002, p.74) alerta:

“temos indicado que a oposição entre “quantitativismo” e “qualitativismo” é freqüentemente um falso debate. Quando seus excessos forem adequadamente criticados nos será possível articular os aspectos qualitativos e quantitativos do conhecimento dando conta do real.”

Sendo assim, na atualidade, vêm ganhando maior destaque os estudo que, ao focalizar situações específicas do cotidiano escolar, o fazem de maneira flexível, implicando em um envolvimento do pesquisador com e na situação pesquisada e com os elementos que desta situação participam. Deste envolvimento decorrem “descrições, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações” (André, 1994, p.38)

Sendo assim, buscamos o ambiente da sala de aula e encontros coletivos e individuais com os professores como fonte direta da coleta de dados.

2. Definição do local da Pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de uma cidade da Região Nordeste do interior do Estado de São Paulo. A cidade conta com aproximadamente 7.000 habitantes sendo que destes, apenas 3.400 vivem na área urbana.

O sistema educacional é composto por uma Escola Municipal de Educação Infantil, atendendo a crianças de 4 a 6 anos de Idade, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (na qual realizou-se esta pesquisa) e uma Escola em fase de Municipalização de Ensino Médio. Há também o supletivo no período Noturno.

Como a maioria da população reside na zona Rural, a Prefeitura conta com frota de ônibus para o transporte dos alunos nos 3 períodos de funcionamento das escolas.

As escolas são situadas umas ao lado das outras e contam com uma Cozinha Piloto, na qual é feito e servido o lanche para as três escolas, além de uma Biblioteca Municipal onde a comunidade tem acesso a livros didáticos, paradidáticos e literários, espaço para pesquisas e trabalhos em grupos, computadores e sala de projeção.

Houve, a princípio, um contato telefônico com a direção da escola, procurando verificar o possível interesse em participar de uma pesquisa. O interesse nesta escola em específico surgiu da preocupação social com as escolas de interior, que por estarem afastadas geograficamente dos grandes centros de pesquisa, ficam também afastadas das produções de conhecimento. Levando uma pesquisa para uma escola que não tenha acesso à produção de conhecimento, estamos dando a oportunidade para

que possam vivenciar uma experiência diferente, significativa e que pode contribuir na vivência diária, aguçando a curiosidade científica.

Após o contato inicial por telefone, foi agendado uma visita, na qual, por meio de conversas informais com a equipe de direção e professoras, foram identificados a expectativa, os problemas da situação, as características da população e percebeu-se a viabilidade de realizar o trabalho pretendido nesta comunidade, bem como a disponibilidade da escola.

3. Participantes

Foram participantes deste trabalho, 3 professoras da escola selecionada que aceitaram participar do projeto e por considerar ter alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula.

Por sabermos da necessidade de se trabalhar por mudanças do paradigma da educação voltando o olhar para a Educação Inclusiva e por saber que a cada ano a demanda de alunos se diferencia, discutiu-se com a direção da escola uma forma de contemplar esta demanda. Em vista disto, foi-nos solicitado, por parte da direção, outro trabalho, desta vez, envolvendo todos os professores, trabalho este que serviria aos propósitos de se passar uma noção sobre a educação na diversidade, mesmo que de forma informativa, servindo de referencial teórico para o grupo como um todo.

4. Material e instrumento

Foram utilizados os seguintes materiais: roteiros de observações (Anexo 9) e entrevistas para caracterização dos professores (Anexo 7), entrevista para caracterização da escola (Anexo 8), entrevista final para avaliação das professoras (Anexo 10), bilhetes deixados às professoras

(Anexo 14), diário de campo, computador, equipamentos eletroeletrônicos (TV, Vídeo, retroprojetor, etc.).

Aleatoriamente, foram deixados bilhetes com o objetivo de reforçar o vínculo com as professoras e fazer alguns lembretes de aspectos considerados importantes que haviam sido tratados nos encontros individuais (Anexo 14).

5. Procedimento para coleta de dados

Inicialmente, estabeleceu-se contato com a Secretaria de Educação da cidade, a fim de expor o presente projeto e solicitar autorização para a realização do mesmo, sendo entregue uma carta solicitando a autorização (Anexo 1), bem como o Termo de Autorização (Anexo 4). Com este consentimento foi estabelecido contato formal com a Direção da Escola através de Carta de Autorização (Anexo 2) e Termo de Autorização (Anexo 5) e com os professores da mesma solicitando a autorização (Anexo 3) e recebendo-a (Anexo 6), apresentando o projeto e solicitando autorização. Após as devidas autorizações, o trabalho foi iniciado.

Caracterizado como formação em serviço, o presente trabalho utilizou como estratégia básica de formação a observação, análise e discussão das práticas desenvolvidas pelas professoras em suas salas de aula. Considerando que todo sujeito constrói, a partir de sua prática um referencial de conceitos, idéias que lhe permitem compreender a sua realidade, bem como intervir na mesma, tomamos como base as experiências concretas dos professores envolvidos.

O procedimento de coleta de dados e intervenção, teve uma duração de 4 meses, com observação em classe, encontros individuais com as professoras alvo, encontro com as professoras alvo em conjunto durante o horário de HTPC, palestras para todos os professores da escola, entrevistas

com os professores da escola, direção e psicóloga, entrega de bilhetes às professoras alvo contendo orientações/ dicas.

Buscamos com este estudo realizar um programa de formação continuada a partir das demandas concretas das professoras participantes. O estudo foi desenvolvido em 6 etapas, desenvolvidas a seguir

1. Entrevista com as professoras

Baseado nas considerações de Dias e Omote (1995) sobre os aspectos metodológicos da entrevista optamos por sua realização, objetivando caracterizar o professorado e a escola pesquisada buscando suas concepções sobre a Educação Inclusiva.

Num primeiro contato com os professores no horário de HTPC, foi apresentados o projeto deste estudo, seus objetivos e metodologia pretendida para sua execução, além do agendamento das entrevistas.

As entrevistas seguiram um roteiro semi-estruturado, permitindo que os entrevistados expressassem seus modos de agir e pensar em relação aos temas tratados e assim, pudéssemos “investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de fatos e comportamentos, numa captação, na íntegra da fala dos sujeitos.” (Biasoli Alves & Dias da Silva, 1992, p. 6)

Os dados coletados desta entrevista, permitiram caracterizar as professoras participantes, seus interesses, dúvidas e expectativas.

2. Observação em classe

Foram realizadas utilizando o diário de campo. Neste diário de campo foram colocados os comentários a respeito das ocorrências em classe e suas descrições. Os registros eram feitos fora de classe, longe dos professores, para não gerar qualquer tipo de desconforto a este professor ou a seus alunos.

As observações eram realizadas sem agendamento prévio e em horários diferentes, hora no começo da aula, hora ao final, buscando um contato mais próximo do real e tentando evitar que as professoras planejassem suas condutas e atividades para a observação criando, desta forma, um ambiente atípico.

Os dados encontrados foram transcritos, classificados em forma de tabela seguindo o roteiro de categorização proposto por Carmona (2000) e, a posteriori, analisados.

3. Encontros individuais

Ocorreram 3 encontros individuais com as professoras no horário em que as crianças estavam na aula de Educação Física. Tais encontros foram realizados após a 1ª observação em cada classe, durante os quais procurou-se conhecer melhor estas professoras, suas angústias em relação a suas práticas, discutir as categorias observadas e passar orientações pertinentes a queixas trazidas por elas e observadas nas classes.

Palestra

As palestras foram elaboradas a partir de sugestões de temas feitos na entrevista inicial (Anexo 7). O objetivo foi passar um conteúdo teórico, deixando um referencial para aqueles que sentissem a necessidade de aprofundar nos temas apresentados.

As palestras tinham o cunho informativo e pretendiam atender a uma solicitação do diretor em tentar suprir uma carência teórica existente na escola. Portanto, os dados referentes a palestras não fazem parte do contexto do trabalho, servindo apenas como ilustração. As palestras foram elaboradas e apresentadas pela pesquisadora seguindo o modelo de Gâmbaro (2002).

Novamente, utilizou-se o horário de HTPC. Tais palestras foram avaliadas por questionários pré e pós- teste, elaborados com questões para marcarem verdadeiro ou falso. Os testes eram lidos em conjunto e eles marcavam individualmente, sem oportunidade de comentários. Esta estratégia foi utilizada no intuito de agilizar o processo e evitar discussões e “cola” de respostas.

Resultados e discussão

Discutiremos a seguir, os dados obtidos e analisados a partir de cada etapa proposta.

1. Panorama geral da escola – entrevista com o diretor

Buscando conhecer melhor o contexto educacional em que convivem as professoras e os alunos, foi realizada uma entrevista com o Diretor da escola em questão com vistas a obter dados sobre a parte técnica da escola e funcionamento da mesma bem como as concepções deste profissional a cerca temática abordada neste estudo.

Os dados aqui apresentados foram extraídos da Entrevista com o Diretor (Anexo 8) e, em alguns momentos, suas falas serão colocadas para melhor caracterizar suas concepções.

Segundo o diretor, a escola foi criada em 1991, através do Decreto 7.031 e municipalizada em 28/12/1997. Sua instalação data de 28/12/1997, Decreto 40.673, Res. n ° 140- 14/07/1997. Atende crianças de 1^a a 4^a séries do Ensino fundamental, sendo seus alunos provenientes de zona urbana (359 alunos) e rural (258 alunos), compreendendo uma faixa etária de 06 a 11 anos.

A estrutura física da escola possui uma conservação relativamente boa, contando com 13 salas de aula, 1 secretária, 1 sala de professores, 1 diretoria, 1 sala para a coordenadora pedagógica, 1 sala para atendimento psicológico, 1 consultório odontológico, 1 pátio coberto, 1 quadra de esportes, sanitários individualizados para professores e alunos e 1 cantina. A entrada principal da escola possui alguns degraus, mas a entrada de alunos é em rampa. O acesso para algumas salas e para o pátio coberto é dificultado por outros degraus.

O diretor relata que no período da manhã 359 alunos freqüentam a escola e no período da tarde, 258, distribuídos em 5 turmas de 1^a. Série

(117 alunos), 6 turmas de 2^a. Série (181), 5 turmas de 3^a. Série (135 alunos), 5 turmas de 4^a. Série (174 alunos) e 1 classe Especial (10 alunos).

Segundo ele, a equipe pedagógica é composta por 1 diretor, 1 vice-diretor, 1 coordenador pedagógico, 23 professores, 1 professor de Educação Física. A equipe de saúde é composta por 2 dentistas e 1 psicólogo sendo que o trabalho desta equipe iniciou de acordo com a demanda: primeiramente os dentistas e posteriormente o psicólogo. A participação da comunidade se dá ao ser convidada, e é realizada 1 reunião de pais por bimestre com um bom comparecimento dos pais.

O objetivo da escola, segundo o diretor, é *“a cidadania, a integração do indivíduo com a comunidade com boas condições de vida para o trabalho”*⁵ e o planejamento é elaborado com base no PCN, nas bases comuns da SEESP, seguindo a orientação da LDB, buscando uma verticalização dos conteúdos de acordo com o próprio MEC. É elaborado pelo diretor, integrado com os professores na verticalização, onde o professor que lecionou a série anterior passa os conteúdos ministrados para o professor que assumirá a turma.

O diretor nos diz que os professores recebem a orientação diretamente dele, acerca dos conteúdos e do próprio planejamento, Janial e Manzini (1999, p.3) consideram como fundamental o papel do diretor de escola “no processo de integração”. Cabe a ele o poder de decisão e de facilitar todo e qualquer processo. “Seus valores e concepções (...) são fundamentais para ações concretas que visam integrar alunos no ensino comum.” O diretor procura mostrar que *“o próprio professor faz sua propaganda, os pais reclamam ou elogiam”*. O planejamento e seu desenvolvimento são avaliados de forma contínua, mensal e através do aluno percebem se está funcionando ou não. A partir de avaliações feitas

⁵ Todos os comentários em itálicos, neste trecho da entrevista com o diretor, são as falas do diretor, transcritas na íntegra.

em sala de aula, pelo professor, aqueles alunos que por motivos pedagógicos não estão acompanhando a turma, são encaminhados para o reforço pedagógico que tem como objetivo *“levar o aluno ao mesmo nível que sua turma através de um atendimento mais individualizado”*. Neste reforço são trabalhados os mesmos conteúdos que em classe, procurando abordar uma estratégia de ensino diferente, que venha ao encontro das necessidades do aluno. A professora da classe regular não tem participação direta no atendimento de reforço, apenas participa de maneira informal, recebendo algumas orientações no HTPC.

Através do relato do diretor, percebe-se que as dificuldades apresentadas pelos alunos, passam a ser de responsabilidade única do próprio aluno já que a assistência é dada a este e não ao professor. No trabalho de Janial e Manzini (1999), dados parecidos também foram encontrados.

Segundo o diretor o atendimento psicológico surgiu em 1998, pois, *“havia muitas crianças oriundas de famílias desestruturadas, agressivas; há a necessidade de um Assistente Social mas ainda não foi possível”*. O tipo de atendimento é *“escolar e psicológico com os pais e professores”*. O encaminhamento é feito pelo diretor e/ou administração.

Em seu relato, o diretor considera que a classe especial tem como objetivo inserir o aluno com necessidades educativas especiais na sociedade, propiciar a cidadania, maior desenvolvimento para a vida e trabalho. Os alunos são encaminhados para a classe especial após passarem um período de no mínimo um (01) ano na sala comum e não apresentarem um bom desempenho e a necessidade de um trabalho individualizado. O professor da classe comum, ao detectar o problema, encaminha o aluno para a avaliação psicológica e, constatada a necessidade, o encaminha para a classe especial. O caminho inverso segue os mesmos passos, o professor da classe especial, após perceber que o

aluno já adquiriu os recursos necessários para acompanhar o Ensino Regular, encaminha para a avaliação psicológica que o reconduzirá a classe regular. Os critérios para esta avaliação não são explicitados por ele na entrevista.

Durante a entrevista, o diretor comenta que a formação do professor está muito aquém das reais necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais, “*o professor necessita de uma melhor formação básica*”. Lembra da importância da experiência profissional que, segundo seu ponto de vista, é de no mínimo 10 anos de experiência no magistério, realizando cursos constantes além dos HTPC’s sendo necessário também grande aptidão. Comenta sua preocupação em relação ao desempenho de sua equipe, da forma como conduzem seus trabalhos “*procuro passar que o trabalho deve ser desenvolvido com amor, procurando pensar que cada carteira é uma história de vida*”. Existe um projeto na qual as crianças retornariam no período contrário para aulas complementares e de uma avaliação externa da escola que dependem de questões burocráticas mas com perspectivas de implementação em 2003.

2. *Entrevista com os professores*

Foram entrevistados todos os professores que estavam presentes no horário de HTPC, num total de 16, buscando uma maior caracterização do grupo, e conhecimento sobre suas concepções de educação inclusiva. A entrevista foi realizada no primeiro contato com eles, expondo o trabalho e solicitando a autorização para o desenvolvimento do mesmo. A Tabela 1 resume estas informações e os professores são identificados por nomes fictícios visando facilitar a identificação das falas, preservando a identidade dos mesmos.

Tabela 1- Identificação e formação dos professores.

Professores	Sexo	Idade	Formação	Habilitação na graduação/ Outros cursos ligados a EE	Tempo de profissão	Tempo de trabalho nesta escola	Tempo de trabalho com A/NEE/CR ¹
Paula	F	44	Pedagogia/ 1978	CEFAN, São Paulo, Franca, Ribeirão Preto, própria cidade.	23 anos	+/- 8 anos	1 ano
Márcia	F	50	Normal/ 1970	-	28 anos	2 anos	-
Valéria	F	34	Magistério/1988 pedagogia/ 1992	Psicopedagogia/ Congressos e simpósios	11 anos	5 anos	11 anos
Elizângela	F	41	Pedagogia/2001	-	15 anos	10 anos	-
Ângela	F	38	-	“São inúmero, fui coordenadora pedagógica no Estado”	14 anos	14 anos	14 anos, “sempre houve”
Regina	F	40	magistério	-	16 anos	5 anos	1 ano
Rosana	F	35	Magistério/1986 Pedagogia/1996	Formação de professor e educação para Deficientes Mentais	11 anos	+/- 7 anos	-
Gabriela	F	32	Magistério/1990	-	12 anos	4 anos	1 ano
Izabela	F	44	Magistério	-	21 anos	8 anos	1 ano
Roberto	M	26	Ed. Física/1998	ENAF/ Poços de Caldas	5 anos	1 ano	1 ano
Pamella	F	50	Normal/1976	-	24 anos	6 anos	-
Camila	F	24	Magistério/1997	-	3 ½ anos	6 meses	-
Jaqueline	F	25	Magistério/1997 Pedagogia/2001	Mag. Sup. Coord. Direção/ UNIFRAN sobre Inclusão	5 anos	3 anos	-
Lúcia ²	F	22	Magistério/2000	CEFAN	1 1/2 anos, não regularmente	1 1/2 anos, não regularmente	1 1/2 anos, não regularmente
Alice ²	F	36	Pedagogia/2001	Supervisão, coordenação e Direção	14 anos	6 anos	4 anos
Emília ²	F	39	Magistério/1992		13 anos	6 anos	1 ano

¹ Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classe Regular

² Professoras acompanhadas

A amostra é composta de 15 professoras e apenas 1 professor (Educação Física), as idades variam de 22 a 50 anos e as formações são diversificadas: 6, possuem graduação em pedagogia e 1 em Educação Física, as demais fizeram Normal ou Magistério sendo que apenas 1 tem pós-graduação (psicopedagogia).

Os dados relativos ao sexo dos entrevistados corroboram com os apresentados por Beraldo (1999), ressaltando que a população é composta em sua maioria, por mulheres. Mais uma vez, confirmam-se os dados que tipificam o magistério como uma carreira essencialmente feminina (Lelis, 1993 e Beraldo, 1999).

A região onde o estudo foi realizado pode ter estimulado este quadro já que existem poucas Universidades Públicas o que dificultaria o acesso da população ao ensino superior. Esta também pode ser a causa de a maioria da amostra ter concluído o magistério e, aquelas que fizeram pedagogia, o fizeram com um intervalo de alguns anos e trabalhavam neste período como professoras.

Reportando-nos, ainda, aos dados de Lelis (1993), temos que a escolha pelo magistério sofre considerável influencia da falta de disciplinas das áreas de exatas e a profissão é, uma garantia de emprego rápido e por apenas um período do dia.

Em relação à época de conclusão dos cursos, a década de 90 concentrou maior número. 3 professoras concluíram na década de 70, 2 no ano 2001 e 1 não revelou a data de conclusão. Estes dados são relevantes quando pensamos em quais paradigmas estavam em vigência no período de formação destes professores, principalmente no que reporta as caracterizações das deficiências, como algo inerente à pessoa deficiente que a tipifica. A formação se concentra ou em magistério ou em pedagogia.

Apenas uma possui “*cursos sobre a Inclusão*”⁶ (Jaqueline) e outra, “*formação de professor e educação para deficientes mentais*” (Rosana). Isto nos traz a preocupação sobre a falta de preparo, tão falada e documentada, para lidar com a Educação Inclusiva, além da falta de interesse que as professoras têm sobre o assunto já que é sabido que a habilitação em Educação Especial, em nível superior se deu a partir de 1972 com a instalação, no estado de São Paulo, “do primeiro curso de formação de professores de excepcionais no Brasil na Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia em Franca.” (Mazzotta, 1993, p.77)

Ainda na Tabela 1, vemos que indagando a respeito de considerarem ter algum aluno com necessidades educativas especiais em suas classes, pode-se verificar uma diferença de respostas entre as professoras formadas em magistério daquelas formadas em pedagogia. A seguir, alguns relatos:

“Na minha classe, apenas duas apresentam uma síndrome, as outras apresentam uma defasagem na aprendizagem.” (Valéria)

Das professoras com formação apenas em magistério, uma respondeu não e as restantes, sim, dando as seguintes definições:

“Tenho um, em acompanhamento psicológico”. (Lia)

“Cinco, dificuldades de aprendizagem, pouca assimilação”.
(Isabela)

“O aluno tem dificuldade em aprender porque é elétrico, não consegue ficar quieto, prestar atenção”. (Pamella)

“Dois com dificuldade de aprendizagem, falta atenção, muito agitado, anda o tempo todo”.(Camila)

Pode-se perceber que a despeito do esforço o professor, especialmente aquele recém saído dos cursos de Magistério não possui

⁶ Em itálico, falas das professoras, seguidas do nome fictício de quem se refere, transcritas na íntegra.

uma visão da realidade de sala de aula, nem um entendimento do processo ensino-aprendizagem a partir dos pressupostos epistemológicos que fundamentam novas abordagens didáticas metodológicas.

Há uma carência conceitual, não conseguem definir com clareza o que seria um aluno com Necessidades Educativas Especiais e por isso consideram possuir estes alunos em classe, atribuindo esse “título” aqueles que apresentam qualquer grau de dificuldade, de necessidade, generalizando e rotulando os alunos.

Sobre que orientação recebeu para trabalhar com o aluno com necessidades educativas especiais, também se destaca diferenças de respostas variando entre a categoria de formação, já que das sete que disseram não ter recebido orientação alguma, quatro tem apenas o magistério e destas, duas relatam receber orientação da psicóloga da escola:

“Nunca fiz cursos específicos neste sentido, apenas conversas com a psicóloga da escola”. (Lia)

“Através da psicóloga da escola” (Ângela)

Quando são solicitadas a apontar dificuldades destes alunos frente à grade curricular apontam dificuldades intrínsecas ao aluno, tendem a colocá-los como incapazes:

“Esses alunos não conseguem alcançar nem o mínimo da grade”.
(Camila)

Ou até mesmo com preguiçosos:

“Falta de estudos e não apresenta boa vontade no desempenho das atividades diárias em classe”. (Lia)

“Falta de estudo no seu dia-a-dia”. (Regina)

Ou atribuem a falta de capacidades cognitivas:

“Não conseguem assimilar nada” (Pamella)

“Não acompanha com facilidade o mesmo conteúdo e por isso não deve ser cobrado” (Ângela)

Apenas uma professora vislumbra a falta de capacitação curricular como sendo um possível fator gerador de dificuldades:

“Tem que cumprir essa grade, só que em um prazo mais longo em relação as outras séries.” (Valéria)

Perguntadas sobre os principais problemas enfrentados, quando em suas turmas existem alunos com necessidades educativas especiais, as respostas são bem variadas, sendo que quatro apontaram para dificuldades de aceitação e colaboração entre os colegas:

“colaboração entre os colegas” (Isabela)

“a aceitação por parte dos outros, na minha turma isto foi resolvido, dentro de sala todos respeitam essa criança” (Valéria)

E mais professoras apontam para a indisciplina:

“A criança como não faz nada acaba atrapalhando os colegas, pois não faz nada e não querem que seus colegas façam também, fica só conversando, andando.” (Camila)

“Indisciplina, aprendizagem de conteúdos insuficientes”. (Lia)

Dois, consideram a ansiedade do professor:

“Acredito que seja a ansiedade por parte do professor em relação a maneira de desenvolver um bom trabalho com essas crianças” (Rosana)

“Meu problema é de muita ansiedade, pois o trabalho é lento”. (Regina)

E uma, abordou a necessidade de diferenciar o trabalho:

“Conseguir consiliar” o trabalho direcionado para a criança (sem discriminar, é claro) não dão tempo pra nós”. (Ângela)

A respeito das relações estabelecidas com os alunos, tenham eles necessidades educativas especiais ou não, consideraram que estas oscilam

entre respeito, carinho e amizade (58,3% das respostas); autoridade (16,4% das respostas); a combinação das duas anteriores (25%), como mostra a Figura 1

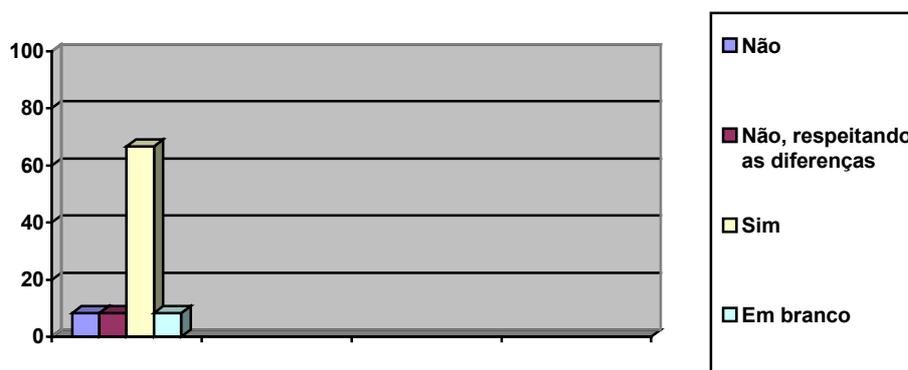
Figura 1- relações estabelecidas com os alunos:



Carmona (2000) considera que quando se incluem na categoria emocional, esquecem-se da importância de ser um referencial dentro da sala de aula, “o professor deve e pode estabelecer limites claros de autoridade (...) a cultura significa também o estabelecimento de normas que permitam uma boa convivência”.

Questionadas sobre haver diferenciação no trabalho com aqueles alunos com necessidades educativas especiais, em relação a exigência de tempo para realizar as tarefas, maior tolerância nas rotinas, as respostas puderam ser categorizadas em não (8,3%); não, apenas respeitando as diferenças (8,3%); sim, (66,7%); não respondeu (8,3%); uma respondeu: “nunca trabalhei com crianças com necessidades educativas especiais” (Rosana). Como podemos ver na Figura 2

Figura 2- Diferenciação no trabalho com Alunos com necessidades educativas especiais:



Uma das professoras considerou: “*Sim, tudo é realizado dentro do possível, depende de cada clientela e cada circunstância*” (Ângela). Isto pode nos afastar da exigência acadêmica em que os objetivos pedagógicos, e até mesmo da escola, seriam estabelecidos de acordo com cada aluno e não de acordo com os estabelecidos com sendo função primordial de toda escola, com os propósitos até mesmo dos parâmetros nacionais.

Três professoras consideram não possuir nenhuma forma de intercambio com profissionais que atendam suas crianças, uma (Camila) “*as vezes, muito raramente*” e as demais contam com auxílio da psicóloga da escola.

A professora da classe especial, Valéria, possui 13 alunos, dentre estes “*apenas duas apresentam uma síndrome, as outras apresentam uma defasagem na aprendizagem*”, foi informada sobre o trabalho pela direção, não possui nenhum intercambio com outros profissionais que atendem seus alunos, a não ser com a psicóloga da escola “*infelizmente nenhum, não consigo ter essa abertura diante dos outros profissionais*”.

Vale ressaltar que na cidade existe uma Clínica de Reabilitação com uma equipe multidisciplinar que conta com Fonoaudióloga, Psicóloga, Terapeuta Ocupacional, Pedagoga, Fisioterapeuta e Assistente Social, que atendem as crianças com algum tipo de deficiência, estando ou não na

escola, mas as professoras queixam do distanciamento entre as equipes e referem que o único profissional que discute e orienta seus trabalhos é o psicólogo da própria escola. Cabe ressaltar a importância e a necessidade deste profissional ter um bom preparo na área da Educação e na Educação Especial.

O professor de Educação Física, Roberto, diz ter vários alunos com NEE, foi informado pela direção e considera existir *“um pequeno intercâmbio, mas bem vago”* com outros profissionais que atendem seus alunos; recebeu orientação na faculdade e seus principais problemas são: a *“interação com outras crianças, compreensão da criança normal com a dificuldade das outras com necessidades educacionais especiais”*.

Nesta perspectiva, percebe-se que os resultados aqui encontrados respaldam outros relatados pela literatura, entre os quais, os de Carmona (2000) de encontro com os encontrados por Carmona (2000), sendo que os professores demonstram uma grande necessidade de embasamento teórico aliados a uma reflexão de sua prática, capaz de facilitar uma atuação com seus alunos com necessidades educacionais especiais ou não, seus colegas, promovendo a Educação Inclusiva e a Inclusão Social de todos os atendidos nesta escola.

3. As professoras alvo

No intuito de facilitar a identificação, as professoras observadas serão chamadas por nomes fictícios. Seus dados também se encontram na Tabela 1, com letras coloridas.

Foram observadas 3 professoras, sendo duas da 1ª. Série, Emília e Lúcia, e uma da 4ª. Série do Ensino Fundamental, Alice. As professoras da 1ª. Série têm como formação o magistério e a da 4ª Série, pedagogia.

Emília é professora de 1ª. Série, com formação em magistério concluído há 10 anos, possuindo 13 anos de atuação como professora.

Lúcia, também professora da 1^a. Série e com formação em magistério, diferenciando-se apenas no tempo de formação e atuação, 1 ano e meio, sendo que, neste período, é a primeira vez que assuma uma turma. Alice atua na 4^a. Série é pedagoga desde 2001 e atua no ensino a 14 anos.

As três consideraram ter alunos com necessidades educativas especiais em suas classes sendo que Alice, possui uma aluna com Deficiência Física. Todas foram comunicadas pela direção da escola que teriam estes alunos em suas classes.

Emília e Lúcia não tiveram orientação para trabalhar com estes alunos, Alice disse ter recebido, no curso de Pedagogia. Os intercâmbios com outros profissionais que atendem seus alunos são de maneira informal, conforme seus relatos:

“Sempre que necessário, pois sou procurada e às vezes procuro”.

(Emília.)

“Às vezes conversas para esclarecimento de dúvidas no intervalo”.

(Lúcia).

Já Alice, é categórica ao dizer que além da orientação na formação, não tem intercambio com outros profissionais.

Com relação ao desempenho acadêmico de seus alunos frente à grade curricular, consideram:

“O aluno não responde as cobranças de desempenho e assimilação ficando apático frente às atividades”. Emília.

“Dificuldade de coordenação motora (não consegue traçar as letras), não assimila a matéria”. Lúcia.

“Apresenta grande lentidão na escrita e leitura”. Alice.

No item que investigava os principais problemas em ter um aluno com necessidades educativas especiais em classe, colocaram a dificuldade em cumprir o planejamento concomitante com o cronograma, manter a disciplina e os conteúdos específicos.

Quanto ao tipo de relação estabelecida com seus alunos com necessidades educativas especiais, ou não, consideram:

“Amigável, porém com muita responsabilidade e dedicação”.

Emília

“Estabeleço uma relação de amizade, de troca, que nós temos responsabilidades a cumprir na escola”. Lúcia.

“Boa”. Alice.

Sobre a diferenciação na relação com o aluno com necessidades educativas especiais, as três dizem que sim mas justificam de formas diferentes:

“Sim, pois para se ter o resultado desejado é necessário mais explicações, maior tempo e mais tolerância”. Emília.

“Sim, às vezes para que estes alunos não fiquem parados,, passo atividades diferentes para eles (mais fáceis)”. Lúcia.

“Sim, maior tolerância na realização de atividades”. Alice

3.1 As Categorias observadas em classe e os encontros individuais

Nas observações realizadas em sala de aula, pode-se analisar o comportamento e atitudes das professoras em relação aos fatores pedagógicos considerados por elas na relação com seus alunos com necessidades especiais em suas classes de Ensino Regular.

No intuito de padronizar as observações, utilizamos categorias encontradas por Carmona (2000):

- 1- material específico para a necessidade do aluno
- 2- o professor está a par das necessidades do aluno
- 3- o professor envolve o aluno com necessidades educativas especiais nas atividades desenvolvidas
- 4- o professor estabelece limite de autoridade em classe

5- o professor respeita o ritmo individual do aluno com necessidades educativas especiais

6- o professor demonstra preocupação com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos com necessidades educativas especiais

A primeira observação realizada (tabela 3), foi feita em condições naturais, sem nenhuma orientação prévia às professoras ou agendamento, no intuito de conhecer melhor as professoras, suas condutas e didáticas em sala de aula.

Tabela 3- 1ª observação das categorias em classe

Professoras	1-Material específico para a necessidade do aluno	2-O professor está a par das necessidades do aluno	3-O professor envolve o aluno com NEE nas atividades desenvolvidas	4-O professor estabelece limite de autoridade em classe	5-O professore respeita o ritmo individual do aluno com NEE	6-O professor demonstra preocupação com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno
Emília	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Lúcia	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Alice	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Na categoria 1, as três professoras não faziam uso de materiais específicos para atender as necessidades educacionais de seus alunos. As três professoras não necessitavam de material específico, pois seus alunos possuem repertório para um bom desempenho com os materiais utilizados pela turma. Porém, nesta observação, os alunos das professoras Emília e Lúcia não fizeram uso de nenhum material, alguns ficaram apáticos, alheios às atividades desenvolvidas pelo restante de seus colegas. As orientações das atividades foram dadas pelas professoras para toda a classe, os alunos selecionaram o material em suas pastas e iam realizando as tarefas, com ou sem a orientação, mas, os alunos com necessidades educativas especiais sequer pegaram os materiais, não havendo intervenção

para isso. A professora Alice, utilizou o mesmo material, adaptando as necessidades de seus alunos.

Na categoria 2 (O professor está a par das necessidades do aluno), Emília e Lúcia, não estabeleceram nenhuma forma de contato com seus alunos com necessidades educativas especiais, parecia que eles não estavam na sala, nem tampouco com suas necessidades, desconheciam a realidade de seus alunos não tendo, assim, propostas específicas de trabalho para as suas necessidades educacionais específicas. A professora Alice está a par das necessidades de seus alunos, até mesmo porque não é a primeira vez que trabalha com estes alunos, conhece toda a sua origem familiar, suas patologias, seus interesses.

A categoria 3 (O professor envolve o aluno com NEE nas atividades desenvolvidas) visa analisar o nível de envolvimento do aluno nas atividades desenvolvidas pelo professor e nesta primeira semana, as professoras Emília e Lúcia não demonstraram interesse algum em procurar envolver seus alunos com NEE. Assim sendo, seus alunos passaram dispersos, alheios às atividades da aula. Os alunos da professora Alice desenvolviam atividades programadas, em folhas mimeografadas, sem o auxílio da professora, porém, para tal realização, percebeu-se que houve um envolvimento por parte do professor no início da tarefa, até mesmo pra sensibilizá-los sobre a necessidade da realização da mesma.

A 4^a categoria (O professor estabelece limite de autoridade em classe) busca compreender se o professor é capaz de estabelecer um limite claro de autoridade, trabalhando normas e disciplinas necessárias a um ambiente adequado de trabalho, o que aconteceu com as professoras Emília e Alice. Ao contrário, a professora Lúcia, não conseguiu bom desempenho nesta categoria, pois sua turma estava muito agitada, não seguiam regra alguma, nem percebiam a autoridade da professora.

Na 5^a categoria (O professor respeita o ritmo individual do aluno com NEE), buscou-se o respeito do professor pelo ritmo individual de seus alunos com NEE. Na tabela 1 podemos perceber que apenas a professora Alice respeita este ritmo, mas nesta observação, ficou difícil perceber um grau maior de envolvimento e respeito desta professora na atividade realizada, já que esta era individual (uma avaliação) e ela já havia planejado itens que seriam suficientes para cada aluno. As outras professoras não atuaram tão claramente com estes alunos, talvez por algumas das razões apontadas por Carmona (2000) como falta de capacitação, desinteresse ou simplesmente por não saber o que fazer.

Na 6^a categoria (O professor demonstra preocupação com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno) analisou-se a preocupação do professor com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno; apenas a professora Alice demonstrou tal preocupação, através de cobranças necessárias da realização das tarefas e participação sendo que as demais não interagiram com seus alunos com NEE ficando impossível avaliar esta categoria.

Após a primeira observação em cada classe, foi realizado um encontro individual com estas professoras no horário em que seus alunos estavam na aula de Educação Física. Nestes encontros, procurou-se conhecer melhor estas professoras, suas angústias em relação a suas práticas, discutir as categorias observadas e passar algumas orientações pertinentes às queixas trazidas por elas.

A seguir, são apresentados os relatos das professoras nos encontros.

Encontro 1 – Professora Lúcia:

No **primeiro encontro** com a professora Lúcia, ela diz que possui 6 alunos com dificuldade de aprendizagem e os considera com necessidades educativas especiais, pois, tudo o que ela já fez para ajudá-los não funcionou. Num trabalho um pouco mais individualizado com eles, são

capazes de aprender o conteúdo, mas não conseguem reter, no dia seguinte já não lembram de nada trabalhado na aula anterior. Além destes, existe outra criança agitada, não consegue parar na carteira, até entende as explicações, consegue ler e escrever, mas não fica parado. Quando a criança é reforçada com atenção e carinho, até funciona bem, mas depois volta tudo outra vez. Não possui material específico para estes alunos, não os colocando em posições previamente determinadas, disse estar à par das necessidades dos alunos, só não sabe o que fazer. Espera que ao final do ano eles saibam pelo menos um pouco, tenham iniciado o processo de alfabetização. Quando questionada sobre a necessidade de algum destes alunos passar para a Classe Especial, ela refuta a possibilidade.

Procurou-se conscientizar a professora sobre a necessidade de um manejo adequado em classe, de um plano de aula voltado para as necessidades da turma como um todo e da organização da turma envolvendo até mesmo fisicamente, os seus alunos que estão posicionados distantes dos colegas, sentados no fim da classe não interagindo com a turma e perdendo a oportunidade de compartilhar com os colegas, e a necessidade de organização da turma, colocando as carteiras em filas menores e com os alunos com Necessidades Educativas Especiais intercalando com os outros. Com estas atitudes, ela ficaria mais próxima de todos e eles poderiam sentir-se estimulados pelos colegas, perceber o que os colegas estavam fazendo e procurar se interessar mais pelas atividades do grupo e passar a se sentirem integrantes do grupo. Ela, aparentemente, gostou das dicas e me contou que chamou os pais e marcou horário de reforço em sua casa, no período da tarde. Neste horário, ela procura trabalhar as dificuldades individuais dos alunos e, segundo ela, vem dando resultado. Os outros alunos também querem participar do reforço, mas ela não permite a presença deles todos os dias. Apesar desta medida, ela encontra dificuldades, pois nem todos os alunos moram na cidade e nem

todas as mães mandam os filhos. Vale lembrar que ela esta com a turma há 2 meses e é a sua primeira experiência com uma turma.

Encontro 1 – Professora Emília:

No **primeiro encontro** com a professora Emília ela contou que no dia observado, o aluno Carlos havia faltado e ele é quem apresenta maior dificuldade. Ele não conseguia se comunicar, interagir com as pessoas, “*parecia um bicho do mato*”, ele veio de uma escola de outro estado e não sabia nada. A família é muito carente, os pais são analfabetos, e ele é o filho mais velho. Quando ela precisa mandar algum bilhete, a prima lê para a família. Todos os dias ela procura ler um texto (fábulas, conto de fadas, poesia, etc.) e orienta a pensar, imaginar a cena, ela percebeu que ele melhorou muito. Questiono sobre os outros alunos, principalmente Caio, que ficou alheio o tempo todo, não realizou tarefa, nem sequer abriu a cartilha.

Foi apontada a necessidade de conter as angústias dos alunos, para que eles se adaptem melhor ao contexto em que estão inseridos. Orientou-se o manejo da turma, colocando de uma maneira que ficassem próximos dela e dos colegas mais questionadores, daqueles que apresentam comportamentos mais desenvolvidos, estes poderiam instigar e aguçar o desejo pelo conhecimento além de favorecer uma inclusão mais efetiva. Neste primeiro momento, procurou-se deixá-la bem à-vontade para falar, expondo suas angústias, revelando uma dificuldade muito grande por parte da professora em lidar com um aluno que realmente apresenta NEE, talvez possa a ser até mesmo uma negação desta professora o que dificultaria sua intervenção com esta criança.

Encontro 1 – Professora Alice:

No **primeiro encontro** com a professora Alice, ela mencionou 3 de seus alunos que considera com NEE: Kelly, deficiente física; Deborah, encaminhada da Classe Especial e Nilton, que era um excelente aluno, mas

de uns 2 meses para cá, não tem acompanhado a turma. Kelly está com 15 anos, sofreu um acidente aos 7 anos, já era alfabetizada, o acidente foi muito grave e ela ficou com muitas seqüelas físicas. Não andava, agora já anda com apoio, e a fala é muito comprometida. Demora a assimilar os conteúdos, mas consegue fazê-lo. É a terceira vez que Alice tem Kelly com aluna. Deborah está com 18 anos, era da classe especial e tem muita dificuldade de “*memorizar os conteúdos*”. A professora relata que já “*fez de tudo*” mas ela não consegue reter os conteúdos. Elas ficam a tarde toda trabalhando um determinado conteúdo e ao final do dia, a aluna consegue dominar aquele conteúdo; no dia seguinte, ela já não lembra de mais nada. Apresenta uma capacidade de liderança muito grande, organiza a classe, se preocupa com os colegas e com a professora, mantém seu material sempre limpo e organizado, possui uma excelente caligrafia, consegue copiar a matéria do quadro, mas não retém o conteúdo aprendido. Possui um diário o qual traz para a classe e sempre solicita que a professora escreva no mesmo, é carinhosa e afetuosa com todos. Tudo o que ganha, traz para a escola para que a professora veja. Vem sozinha para a escola e traz outro aluno, serviço pelo qual recebe pagamento

Indagada sobre suas expectativas com a classe e ela diz preocupar-se muito por saber da não retenção na 4^a. Série e, na 5^a. Série será totalmente inviável, a Kelly não conseguirá copiar as matérias do quadro e o seu ritmo não será respeitado. Chegou a propor para a mãe que a colocasse num supletivo porque assim ela faria tudo mais vagarosamente, no seu ritmo, mas a mãe não aceitou e retrucou dizendo que a irmã da Kelly também irá para a 5^a. Série e a ajudará trazendo a matéria para casa e ela complementar em casa.

Neste encontro, procurou-se mostrar para a professora que a escola é um ambiente muito importante para Kelly, pela possibilidade de se sentir integrada na sociedade, fazer amigos; tem que ceder para manter as

amizades tem que se impor nestas amizades e que se ela passasse para um esquema de tele curso, ela perderia tudo isto, o que seria muito prejudicial para sua auto-estima; na escola ela sente a necessidade de crescer, luta para superar seus limites até mesmo físico, que já melhorou muito até este aspecto já que tinha dificuldade até mesmo de se manter sentada numa cadeira comum e hoje já consegue andar com apoio.

Questionada sobre o que pensa em relação a intervenção realizada com ela, em que poderia ajudá-la, diz que em alguns momentos se sente muito frustrada principalmente com a Deborah.

Nesta primeira intervenção, percebe-se uma dificuldade em notar a importância das habilidades funcionais para seus alunos, bem como, a importância da escola como veículo capaz de valorizar as pessoas e incluí-las de uma mesma forma na sociedade.

Após estas orientações seguiu-se um novo período de observação em classe o qual têm-se os seguintes dados:

Tabela 4- 2ª observação das categorias em classe, segunda semana.

Categoria	Emília	Lúcia	Alice
1-Material específico para a necessidade do aluno	Não	Não	Não
2-O professor está a par das necessidades do aluno	Sim	Não	Sim
3-O professor envolve o aluno com NEE nas atividades desenvolvidas	Não	Não	Sim
4-O professor estabelece limite de autoridade em classe	Sim	Não	Sim
5-O professore respeita o ritmo individual do aluno com NEE?	Sim	Não	Sim

6-O professor demonstra preocupação com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno	Sim	Não	Sim
--	-----	-----	-----

Após a primeira intervenção com as professoras, pode-se perceber uma clara mudança com a professora Emília, que passou a interagir melhor com seus alunos com NEE, ela introjetou bem as orientações passadas, remanejou os alunos em classe o que possibilitou uma integração dos alunos entre si e com a professora. Com uma simples mudança de lugares, os alunos sem que ela colocasse como necessário, passaram a notar a presença daqueles com NEE e a auxiliá-los nas atividades, chamando-os a participar da aula. A interação ainda não é a ideal, mas ficou bem próxima do necessário.

Já a professora Alice, demonstrou, por suas atitudes, uma interação muito mais próxima com seus alunos e um envolvimento maior com estes.

Com relação à professora Lúcia, a observação revelou que as orientações não atingiram os resultados esperados, suas atitudes e comportamentos foram basicamente os mesmos da 1^a. Observação. Ela remanejou a turma, mas ficou ainda mais insegura e ansiosa em relação a eles e a forma de passar o conteúdo, ela não se sentia à-vontade em sala e os alunos apenas começaram a conversar com os colegas sem interessar pela aula, sem perceber a relevância dos conteúdos trabalhados. Há uma distancia entre os conteúdos e a didática utilizada pela professora.

Após este período de observação, seguiram os encontros individuais, descritos a seguir.

Encontro 2 – Professora Emília:

No **encontro individual (2)** seguinte, a professora Emília me diz de forma categórica que o resultado das orientações: *“foi ótimo! Deu um*

resultado incrível”. Contou que sempre gostou de mudanças e que disse aos alunos como já se conheciam, estava na hora de mudar de lugar para ficarem mais próximos dos outros colegas. Com a mudança, Caio e Carlos ficaram próximos um do outro e próximos de 3 crianças bem ativas, passando os colegas a realmente participar da vida deles, questionar e a estimular, principalmente Caio, a participar das atividades. Ela reconheceu a importância da disposição dos alunos em classe concordando com os comentários e orientações dadas. Emília disse que trabalhou de um jeito novo com Carlos, ela passou a pedir que ele conte alguma coisa, depois desenhe e em seguida ela escreve o que ele falou com letra de imprensa, o auxilia a passar para letra cursiva e depois, sem ajuda, ela reescreve. Foi orientada sobre a necessidade de trabalhar os pré-requisitos básicos para alfabetização como a discriminação auditiva, discriminação visual, bem como formas de fazê-lo envolvendo todo o grupo e valorizando a autoestima de todos. Ela disse que agora começará a trabalhar textos, partindo de seu interesse manifesto. Sugeriu-se que colocasse em grupo de três, tomando o cuidado de mesclar os alunos e considerando as habilidades de cada um desse as instruções de realização da tarefa: um seria responsável por fazer um desenho seguindo as orientações dos demais, os outros seriam responsáveis por elaborar o texto. Com o texto pronto poderia fazer um “varal de textos”, dando a oportunidade a todos de ver e ler, os textos produzidos pela classe; ela poderia ainda selecionar aleatoriamente, alguns e fazer a leitura em conjunto, um campeonato, e até mesmo, montar um livro. Ela gostou das dicas e disse que irá implementá-las.

Encontro 2 – Professora Lúcia:

No **segundo encontro** a professora estava muito ansiosa, logo de início disse que hoje precisaria parar a conversa mais cedo para mimeografar o material da aula, foi proposto ficar na classe e ela poderia fazê-lo enquanto conversávamos. Ela fala que mudou a disposição dos

alunos em classe apenas “ontem” (dia em que foi observar) e que como ficaram mais agrupados, conversavam mais. Ao mesmo tempo disse que uma das alunas (Juliana) que apresenta muita dificuldade solicitou ajuda da colega e realizou uma das atividades propostas. Disse que as medidas devem auxiliá-la, se isto não acontece, devem ser descartadas; ela justificou, ainda, que deve colocá-los da forma original porque se esparramá-los pela classe, alguns ficarão num ponto que bate sol.

Perguntei especificamente sobre as dificuldades dos alunos e como ela trabalha dentro de toda esta diversidade em classe. A professora aponta para as seguintes dificuldades:

- dificuldades referentes à internalização de regras de conduta sociais:
 - *“não para quieto na carteira”*
 - *brinca muito*”
- dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem:
 - *“dificuldade na escrita”*
 - *“dificuldade de memorização”*
- dificuldades relativas a comportamentos inadequados:
 - *“quando contrariado, emburra e não faz nada”*
 - *“fala infantilizada”*

Ao contrário do observado em aula, relatou dar atividades diferenciadas para os alunos com NEE, já que estes não acompanham a turma nem conseguem copiar a matéria do quadro, realizar as atividades propostas.

Expliquei-se que, na realidade, trabalhando desta forma, está tentando conciliar duas classes diferentes num mesmo espaço e que os alunos com um grau maior de dificuldade podem se sentir excluídos. Quando ela solicita que façam uma atividade, eles já não a fazem por saber que é esperado que não a realizem, que se fizerem vai estar errado. Falei

sobre profecia auto-realizadora e desesperança aprendida, sobre a importância de incluir estes alunos na classe, de fazer com que eles se sintam acolhidos pelo grupo e por ela, do bem que tudo isto pode fazer por suas auto-estimas.

Abriu-se espaço para que ela falasse sobre suas angústias e preocupações e ela manifestou sua insegurança em relação a ser capaz de realizar o que a escola e a comunidade querem dela, que sente a necessidade de alfabetizá-los a todo custo e isso a angustia muito, sente o peso de ser nova, sem experiência e as críticas em relação a isto e ainda a cobrança da instituição. Discorreu-se sobre o tempo de profissão, muito importante para trazer experiências, mas que não isenta das dificuldades.

Perguntou-se porque ela utilizava esta metodologia, se era por orientação da professora anterior ou se porque ela acreditava realmente, respondeu que acha o construtivismo muito bonito mais é muito difícil e não seria capaz de atender as exigências da escola e das famílias, pois com ele as crianças demoram muito a alfabetizar, enquanto que com o método tradicional elas rendem mais. As professoras anteriores trabalhavam desta forma e eu insisti se isto era algo com que ela se identificava, pois é muito difícil agir dentro de algo que não cremos; ela disse que acha a metodologia adequada e que a utiliza por acreditar que realmente funciona. Expliquei que o mais importante no momento seria isto: que ela se identificasse com o método, acreditasse nele.

Orientei que “tentasse” dar a mesma atividade para toda a turma fazendo uma adaptação do planejamento capaz de considerar as necessidades de cada um, envolvendo os alunos nas atividades desenvolvidas que com isto, ela pouparia tempo, pois não estaria passando outra atividade, mas sim orientando aquela, não precisaria planejar duas aulas para a mesma turma e além disto, poderia envolver toda a classe

explorando ainda mais os alunos que não apresentam dificuldade aumentando o nível de exigência com os mesmos.

No segundo encontro com a professora Alice, ela parecia bem animada, trouxe a questão da turma se auto-organizar em classe e a dificuldade de trabalhar na diversidade já que há uma grande diferença entre os alunos que passa desde aspectos físicos até a idade cronológica dos alunos e a imposição da escola através do programa, distante do contexto dos outros por questões de falta de habilidades e/ou interesse nos textos e conteúdos que devem ser trabalhados. Há uma tentativa de sua parte em adaptar, mas nem sempre é possível.

Peço que explique um pouco mais sobre esta dificuldade com a escola e ela informa que a orientadora olha os cadernos de planejamento e os cadernos dos alunos, semanalmente, e cobra que o programa seja seguido à risca. Quando isto não ocorre, há uma reprimenda por parte da direção.

A professora é orientada a flexibilizar o currículo, trazendo-o para o contexto de seus alunos, fazendo paralelos com a realidade vivida por eles e buscando uma alfabetização para a vida, principalmente com Deborah, que já é adolescente e não obteve bom desempenho com a educação formal. A professora relata sentir-se aliviada por perceber que há algo a fazer

Tabela 5- 3ª observação das categorias em classe

Categoria	Emília	Lúcia	Alice
1-Material específico para a necessidade do aluno	Não	Sim	Não
2-O professor está a par das necessidades do aluno	Sim	Sim	Sim

3-O professor envolve o aluno com NEE nas atividades desenvolvidas	Sim	Sim	Sim
4-O professor estabelece limite de autoridade em classe	Sim	Não	Sim
5-O professor respeita o ritmo individual do aluno com NEE	Sim	Sim	Sim
6-O professor demonstra preocupação com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno	Sim	Sim	Sim

Na terceira semana, percebe-se uma significativa mudança nos comportamentos e atitudes apresentados por todas, principalmente Lúcia que modificou consideravelmente sua conduta, passando a olhar as necessidades de seus alunos, adaptando as atividades programadas, passando assim a envolvê-los nas atividades, respeitando seus ritmos de aprendizagem e demonstrando preocupação com o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos mesmos. Sua grande dificuldade seria estabelecer limites a seus alunos, conseguindo envolvê-los nas atividades propostas.

4. As palestras

As palestras foram elaboradas a partir de sugestões de temas pelos professores durante a entrevista. Novamente, utilizou-se o horário de HTPC. Tais palestras foram avaliadas por questionários pré e pós-teste, elaborados com questões para marcarem verdadeiro ou falso. Os testes foram lidos em conjunto e solicitou-se aos professores que marcassem,

individualmente, sem oportunidade de comentários entre eles. Esta estratégia foi utilizada no intuito de agilizar o processo e evitar discussões e “cola” de respostas.

Através das entrevistas para caracterização dos professores (Anexo 7), foram sugeridos por estes, temas a serem trabalhados em palestras: 6 professores sugeriram hiperatividade; 4 professores, dificuldade de aprendizagem; 4 professores, indisciplina; 2 professores, motivação para o estudo; 2, déficit de atenção e 1, como atrair a participação dos pais.

A partir das indicações, os temas sugeridos foram agrupados em duas palestras com os seguintes títulos: “Hiperatividade: implicações no contexto educacional” e “Como trabalhar na diversidade” (Anexo 12). Tais palestras procuraram contemplar os interesses manifestados, abordando um conteúdo teórico que pudesse sanar as principais dúvidas e deixar um referencial para que, de acordo com suas necessidades, pudessem aprofundar nos temas.

Uma síntese teórica dos conteúdos trabalhados, objetivando uma fundamentação e um referencial para aqueles que sentissem a necessidade de aprofundar nos temas apresentados, como suas respectivas referências bibliográficas, foram entregues para as professoras observadas, a escola e para a Biblioteca Pública Municipal, que conta com um setor de apoio ao professor e encontram-se nos Anexos 12 e 14.

Antes do início das palestras foram realizados pré-testes e ao final, pós-testes (Anexos 11 e 13) e os dados encontrados foram tabulados e encontram-se na Tabela 6 e através desta, percebemos que todos os professores melhoraram o índice de acerto no pós-teste. Os testes abordavam questões básicas de concepção e identificação do problema e como proceder diante destes, favorecendo o bom desenvolvimento do aluno dentro da diversidade da sala de aula.

Tabela 6: Desempenho dos professores nos Pré e pós-teste das palestras

N ° Professor	Pré-teste		Pós-teste	
	Total acertos	de %	Total acertos	de %
1.	8	44,44%	17	94,44%
2.	16	59,26%	23	85,2%
3.	16	59,26%	26	96,3%
4.	16	59,26%	27	100%
5.	18	66,7%	24	88,9%
6.	17	62,9%	24	88,9%
7.	15	55,5%	26	96,3%
8.	14	55,8%	27	100%
9.	9	33,3%	26	96,3%
10.	16	56,2%	25	92,6%
11.	11	40,7%	27	100%
12.	17	62,9%	27	100%
13.	18	66,7%	27	100%
14.	7	77,8%	9	100%

Com os resultados encontrados no pré e pós-testes percebemos que a intervenção apresentou resultados rápidos e eficazes apontando para a necessidade de um espaço voltado para o interesse ou a demanda existente em sala de aula. Discussões que privilegiem “uma formação baseada na estreita articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática” (Denari, 1996, p. 56), mantendo um vínculo com a teoria e metodologias de atuações propostas na literatura.

Estudos como os de Gâmbaro (2002, p. 62), também apontam para este sentido, onde mesmo tendo alunos com estas características em suas salas de aula, os professores não conseguem identificá-los nem tão pouco

sabem como lidar com estas crianças e percebemos também a importância da “formação permanente” para a melhoria deste quadro.

5. *As entrevistas finais*

A última etapa do trabalho foi à realização de uma entrevista (Anexo 10) na qual as professoras tiveram a oportunidade de expressar suas percepções acerca do trabalho desenvolvido, seu efeito em si mesmas e nos alunos, apontando para uma perspectiva de educação inclusiva que se consolide na prática.

Com esta entrevista, a mudança de concepção das professoras ao longo do processo do trabalho fica evidenciada em suas falas.

As três perceberam melhorias nas condições atuais dos alunos em relação às necessidades trabalhadas, abordando pontos discutidos durante as orientações como: o contexto, o ritmo próprio de cada um e a auto-estima (Tabela 7).

Tabela 7 – Como você avalia as condições atuais do aluno, em relação à necessidade trabalhada?	
Emília	Estão mais conscientes e questionadores, eles tinham medo da mudança. Eu acho que faltou o respaldo dos pais que não percebem a importância de estimular os filhos a virem para a escola diariamente e a fazer as tarefas de casa, eles faltam muito e esta inconstância dificulta o meu trabalho com eles.
Lúcia	Acho que melhoraram muito. Não chegaram ao nível do restante da turma, porém, houve avanços no aprendizado.
Alice	Melhoraram o desempenho, conseguiram aumentar a visão dentro do contexto, estão com o raciocínio mais rápido, passaram pelas fases de assimilação e acomodação. Alguns têm um grau de comprometimento muito grande e é difícil suprir todas as suas necessidades num ano só.

As professoras avaliaram o processo como favorecedor de uma reflexão, de um momento para pensar e planejar suas atuações em classe. Uma delas abordou, claramente, a importância de ter alguém capaz de ouvir e conter suas angústias, próprias de todo professor que também está carente, necessitando de um amparo teórico e prático compatível com a realidade de sua sala de aula, com as especificidades do seu dia-a-dia.

Tabela 8- como você avalia o processo de orientação desenvolvido?	
Emília	Foi bom, não tenho nada a reclamar. Com as dicas mudou muita coisa: “e se você tentar desse jeito”, as orientações apontavam para diferentes possibilidades de intervir que às vezes é difícil perceber sozinha.
Lúcia	Foi bom, pois foi importante para mim ter alguém para conversar e dividir minha ansiedade.
Alice	Foi válido, acrescentou muita coisa, adquiri muita experiência. Através de nossas conversas, tive um espaço para refletir sobre a prática e fazer um paralelo com o que tinha que dar em sala.

No tocante às participações no processo, consideraram ter se envolvido e participado significativamente e Emília admitiu que a princípio, tinha medo de ser observada e preguiça de participar, mas, com o decorrer do trabalho, percebeu que as orientações surtiram efeitos positivos fazendo com que passasse a acreditar e a se envolver com maior afinco.

Tabela 9- como você percebeu sua participação neste processo?	
Emília	No começo tinha medo de ser observada e até um pouco de preguiça mas depois passei a participar com persistência. Quando comecei a perceber que era algo que funcionava e que as mudanças significavam alterar pequenas coisas no dia-

	a-dia, comecei a me envolver mais.
Lúcia	Eu me envolvi, procurei soluções, fiz uso das orientações dadas para que pudesse chegar ao melhor resultado.
Alice	Foi boa, procurei participar, acolher e praticar as idéias. Foi muito bom!

A respeito da participação da pesquisadora, as três concordaram que foi boa, mas cada uma enfocou um aspecto diferente, como podemos verificar na Tabela 10 e refletir sobre a importância de ver, ouvir e falar. Para cada qual, um sentido foi mais importante.

Tabela 10- como você percebeu a participação da pesquisadora neste processo?	
Emília	Observando coisas que às vezes eu não estava observando e com isto vieram as dicas que fizeram a mudança.
Lúcia	Me auxiliou e me tranqüilizou bastante.
Alice	A participação foi ótima, super empenhada, sempre tentando alternativas e atendendo agente com muita atenção.

Sobre ter um aluno com necessidades educativas especiais abordaram a dificuldade inicial, até mesmo por não saberem o que fazer ou como trabalhar dentro da diversidade e tudo isto gerava até mesmo insegurança. Ao final do trabalho de orientação realizado, percebem-se mais seguras e vislumbram possibilidades de atuação com estes, valorizando os pontos que foram trabalhados. É interessante ressaltar que uma delas hoje considera como um desafio que gostará de enfrentar no próximo ano.

Tabela 11- como você se sentiu tendo um aluno com necessidades educativas especiais em sua sala de aula?	
Emília	Sabia que ia ser difícil porque seriam necessidades diferentes das que já trabalhei, mas com meu trabalho de todo dia e o que nós desenvolvemos juntas, vi uma nova possibilidade de atuação.
Lúcia	É uma tarefa difícil, porém é possível trabalhar com eles na sala. É necessário empenho e muito trabalho. Eles podem não atingir o mesmo nível dos outros mais cada um tem seu próprio tempo e no final, mesmo que pequenos, percebemos avanços.
Alice	A princípio insegura, porque eram vários. Hoje tenho maior segurança e seria um desafio que gostaria de ter no próximo ano para implementar desde o princípio do ano as coisas que aprendi para estimular um bom desenvolvimento destes alunos.

As três são unânimes em concordar que os alunos com necessidades educativas especiais podem ter as mesmas oportunidades educacionais que os demais alunos.

Tabela 12- você considera que este aluno possa ter as mesmas oportunidades educacionais que os demais?	
Emília	É lógico que sim.
Lúcia	Sim, eles são apenas mais lentos, mas isto não significa que eles não possam ser iguais ou melhores que os outros.
Alice	Claro que sim.

Quanto à escolaridade de alunos com necessidades educativas especiais, sugerem condutas, baseadas nos pontos trabalhados e discutidos

nos encontros individuais com aspectos próprios de cada turma. Contudo, valorizam a inclusão social e educacional de tais alunos.

Tabela 13- qual a sua sugestão quanto à escolarização de alunos com necessidades educativas especiais?	
Emília	Podem estar incluídos em uma sala de aula com os outros alunos, a gente deve conhecer o potencial para trabalhar as habilidades de cada um.
Lúcia	Acho que eles precisam de mais tempo, mais individualidade, de adaptações para que possam explorar os conteúdos.
Alice	Educar para a vida, para o trabalho, dando uma formação voltada para as suas reais necessidades. Percebo uma falta destes conteúdos principalmente de 5 ^a . À 8 ^a . Séries. O ideal seria prosseguir ensinando coisas que facilitassem suas vidas e ajudassem a entrosar na sociedade podendo trabalhar e ter uma vida realmente significativa.

Considerações finais

Ao encerrar este trabalho percebo a importância de retomar alguns questionamentos iniciais dando a conhecer as possíveis respostas e necessidades de maiores estudos apontados pelos dados encontrados.

A literatura é rica em estudos que apontam a importância da formação do professor e principalmente do professor voltado para à inclusão do aluno que possui algum tipo de necessidade educacional especial em classe do Ensino Regular. Neste trabalho, abordamos diversos autores que compartilham dessa opinião e defendem uma formação permanente no intuito de assegurar uma melhor preparação deste profissional.

Este estudo pode também verificar a presença viva da literatura na sala de aula quando nos deparamos com a falta de preparo dos profissionais que lá estão, bem como o desamparo que os cercam. Através dos resultados encontrados durante a intervenção, neste trabalho, percebemos como a Educação Inclusiva vem sendo desenvolvida e as possibilidades de mudanças capazes de favorecer alunos, professores e, conseqüentemente, a sociedade.

Um programa de apoio ao professor, em serviço, voltado para sua realidade e necessidade específica, pode favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do alunado independentemente da necessidade educacionais especial que este apresente principalmente por gerar a Inclusão Social, garantindo o direito a dignidade do alunado buscando sua identidade como cidadãos.

Partindo do objetivo deste trabalho que buscou uma capacitação em serviço, auxiliando o professor no seu trabalho e no comprometimento junto ao seu alunado, superando as suas dificuldades escolares e de interação social percebo, através dos resultados encontrados, algumas

contribuições que indicam caminhos para uma melhora na qualidade do ensino prestados a estes alunos com NEE.

Há uma necessidade das instâncias superiores da educação se posicionarem favoráveis à capacitação em serviço e viabilizarem programas capazes de implementar a Política Nacional de Educação Especial.

Com este estudo, percebeu-se que apesar da maioria dos professores considerarem ter algum aluno com necessidades educativas especiais e dificuldades de atuação com estes, apenas 3 professoras quiseram participar do trabalho. Este “querer” foi de certa forma imposto ou pressionado pela direção da escola. Se isto não tivesse ocorrido, considero a possibilidade de nenhuma ter “interesse” em participar. Os professores alegam estar cansados de estagiários, pesquisadores que aparecem diariamente e acabam não acrescentando nada em suas vidas.

A estabilidade no emprego pode ser outro fator importante gerando um certo “marasmo”, uma mesmice, não obstante o desenvolvimento do alunado, o emprego estará garantido para os próximos anos e seus salários independem deste fator.

Acaba por ocorrer uma supervalorização de título que possuem e não os conteúdos aprendidos na obtenção de tais títulos e por isso encontramos com facilidade, profissionais de diversas áreas cujas atuações não correspondem aos seus currículos recheados de cursos, especializações e aperfeiçoamentos.

Daí vem à necessidade de uma Direção Escolar atuante e sensível ao objetivo da Instituição, buscando consolidá-lo no dia-a-dia com toda a sua equipe, sabendo o que cobrar de cada membro desta equipe. Há um desconhecimento sobre o papel de cada profissional dentro da escola, principalmente daqueles de áreas de apoio como psicólogos, orientadores, supervisores, professores de Educação Física. Tais profissionais acabam

por realizar seus trabalhos de forma desconectas dos professores regentes, sem dar auxílio ou trocar informações com os mesmos. A escola acaba por ser um ambiente esquizóide, onde cada um segue sua própria lógica.

Podemos realizar um paralelo entre as necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos e por seus professores. Ambos estão com uma baixa auto-estima que reflete na sensação de incapacidade, de não se sentirem aptos para o trabalho na diversidade; a falta de interesse, apatia em realizar uma atividade; falta de objetivos de aprendizagem, não percebendo a relação entre conteúdos a serem ensinados e suas aplicações na vida e a consequência de realizar um trabalho sensível a seus alunos, voltado para o desenvolvimento de suas habilidades; eles também não possuem orientação para o domínio de suas tarefas.

Um programa de capacitação do professor deveria estar condicionado a tais fatores, resgatando o professor de si mesmo, mostrando que o salário será o mesmo, mas o trabalho pode ser diferente, mais leve e significativo sensível à importância e vantagens da Educação Inclusiva.

Com este estudo, podemos perceber, na prática, como a capacitação em serviço oferece benefícios concretos favorecedores da Educação Inclusiva. Percebemos ainda uma forma de favorecer uma aproximação concreta entre a produção científica e a prática em sala de aula, capaz de gerar uma concepção própria e peculiar de cada professor, favorecedoras da Inclusão Social já que leva a quebrar estereótipos e preconceitos.

Os entendimentos, expectativas e (in) formação, necessidades e dificuldades de tais professores do Ensino Regular em relação à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes regulares também se alteraram significativamente com a intervenção realizada, as professoras passaram a rever seus conceitos acerca de seus alunos e de si mesmas, de seu papel neste contexto educacional.

Através da reflexão sobre o seu dia-a-dia, pensando e analisando seus alunos, sua formação inicial, sua experiência profissional, o professor formula seus próprios questionamentos que são capazes de gerar conhecimentos e angústias que o leva a busca de soluções implicando na execução de planos, de projetos.

Com a prática, aliada ao respaldo teórico, as concepções, entendimentos e expectativas dos professores alteraram-se possibilitando às professoras participantes, novas formas de atuação abrandando as dificuldades iniciais em relação à prática com a diversidade e a Inclusão em sala.

O trabalho que parte da prática, de seus problemas concretos, possibilitou um maior interesse pelo conhecimento, transformando a teoria, que até então era tão distante, em um saber prático e próximo, com um fim a ser buscado baseado em fatos reais, com uma ligação entre a teoria e a prática. A sensação de abandono que vive tais profissionais pode ser minimizada quando eles percebem a possibilidade de buscar respaldo e apoio na teoria.

Metas para uma melhor capacitação do professor, capaz de minimizar as dificuldades enfrentadas por eles passam por este caminho: a reflexão de sua práxis.

Com as estratégias de formação utilizadas neste trabalho, os acessos aos problemas práticos do dia-a-dia das professoras foram garantidos permitindo uma reflexão construtiva sobre suas práticas. No entanto, estes dados apontam para outras necessidades que se fizeram perceber nesta conjuntura.

Há uma grande necessidade de pesquisas que aprofundem na operacionalização de equipes de apoio interinstitucionais e/ou talvez extra-institucionais que beneficiem a capacitação dos professores em serviço.

Na escola pesquisada, encontramos profissionais que poderiam compor esta equipe favorecendo um trabalho constante na escola. Dentre estes profissionais encontram-se um psicólogo e um supervisor pedagógico.

Neste sentido, entra o questionamento sobre a formação destes profissionais, principalmente do psicólogo, já que o supervisor pedagógico tem como formação inicial o curso de pedagogia e a preparação do pedagogo para a atuação na inclusão vêm sendo muito discutida nos últimos anos.

A questão a ser respondida seria: estariam estes profissionais preparados para a diversidade sendo capazes de favorecer não só a Educação Inclusiva, mas também a Inclusão social?

Tentando aquecer esta discussão, e aguçar o interesse de outros pesquisadores para tal tema, lembremos de alguns teóricos que abordam esta questão.

Coll (1995), ressalta a necessidade de outros profissionais na intervenção educacional do aluno sendo estes: fisioterapeutas, fonoaudiólogo e auxiliares; aponta a importância de uma coordenação, nem sempre centrada em uma única pessoa, permitindo a inclusão de um psicólogo ou pedagogo como orientador.

Nesta perspectiva, Grünspun (1992) coloca a necessidade de um psicólogo especializado, assim como os demais profissionais da equipe, por outro lado, percebe-se pouca ênfase sobre o treinamento de psicólogos para atuarem na Educação Especial.

Em estudos sobre a formação do psicólogo como os de Araújo & Pardo (1996) e Pardo, Mangieri & Nucci (1996), a Educação Especial, nem se quer é mencionada como expectativa de atuação deste profissional. Mas, as primeiras autoras concluem sobre a importância da graduação

“oferecer condições para que os alunos se instrumentalizem para a atuação efetiva em áreas de aplicação da Psicologia, visando intervenções que viabilizem a melhoria da qualidade de vida da população e, também, atuações preventivas significativas” (Araújo & Pardo, 1996, p. 409).

Faz-se necessário investigar a capacidade do psicólogo em identificar seu lugar, seu papel e sua função na Educação, na Educação Especial e principalmente na Educação Inclusiva, para que assim, possa atuar de forma plena no intuito de favorecer a motivação, o bom desempenho dos portadores de necessidades educativas especiais enquanto pessoas.

Decorre então das contribuições deste trabalho, surge a preocupação em relação ao que de fato vem sendo feita, a forma pela qual os psicólogos vêm atuando na Educação Especial contribuindo para uma Educação Especial verdadeiramente comprometida com o portador de necessidades educativas especiais e a Educação Inclusiva. Fica o desafio para estudos posteriores.

Este trabalho sofreu a limitação do curto espaço de tempo que o mestrado oferece para o desenvolvimento de uma pesquisa e pela grandeza dos dados encontrados, o que não permitiu uma análise mais aprofundada destes conteúdos. Fica aqui a sugestão para próximos estudos no tocante a aprofundar estes dados, com maior número de observações e até mesmo, trabalhando a equipe técnica da escola para que ela desenvolva a capacitação direta com o professor.

Anexo 1 - Carta de autorização - Secretária de Educação do Município

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-graduação em Educação Especial

Local data

Ilma. Sra. Secretária de Educação

Eu, Luciana Guedes Machado Ortiz, aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, Mestrado, com vista à obtenção do título de Mestre em Educação Especial, necessito desenvolver uma pesquisa que tem por objetivo capacitar, em serviço, o professor do Ensino Fundamental para uma educação inclusiva, sob a orientação da Prof^a Dr^a Fátima Elisabeth Denari.

Para tal, solicito vossa autorização para o desenvolvimento da pesquisa na escola indicada.

Será garantido à escola e a todos participantes, sigilo total, resguardando seus nomes ou quaisquer informações que possam identificá-los.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração, colocando me a sua disposição para eventuais esclarecimentos.

Luciana Guedes Machado Ortiz
Mestranda do Programa de Pós-graduação em
Educação Especial da Universidade Federal de
São Carlos

Anexo 2 - Carta de autorização - Diretor da Escola
Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-graduação em Educação Especial

Local, data

Ilma. Sr. Diretor

Eu, Luciana Guedes Machado Ortiz, aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, Mestrado, com vista à obtenção do título de Mestre em Educação Especial, necessito desenvolver uma pesquisa que tem por objetivo capacitar, em serviço, o professor do Ensino Fundamental para uma educação inclusiva, sob a orientação da Prof^a Dr^a Fátima Elisabeth Denari.

Para tal, solicito vossa autorização para o desenvolvimento da pesquisa na escola indicada.

Será garantido à escola e a todos participantes, sigilo total, resguardando seus nomes ou quaisquer informações que possam identificá-los.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração, colocando me a sua disposição para eventuais esclarecimentos.

Luciana Guedes Machado Ortiz
Mestranda do Programa de Pós-graduação em
Educação Especial da Universidade Federal de
São Carlos

Anexo 3 - Carta de autorização - Professores

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-graduação em Educação Especial

Local, data

Ilma. Sra. Professora

Eu, Luciana Guedes Machado Ortiz, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, durante o período da Pós-graduação, estarei desenvolvendo uma pesquisa que tem por objetivo capacitar, em serviço, o professor do Ensino Fundamental para uma educação inclusiva, sob a orientação da Prof^a Dr^a Fátima Elisabeth Denari.

Para tal, solicito vossa autorização para o desenvolvimento da pesquisa com Vossa Senhoria, participando de entrevistas, reuniões e permitindo observação em sala de Aula, fornecendo assim, dados para a pesquisa em desenvolvimento.

Será garantido a todos participantes, sigilo total, resguardando seus nomes ou qual quer informações que possam identificá-los.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração, me colocando a sua disposição para eventuais esclarecimentos.

Luciana Guedes Machado Ortiz
Mestranda do Programa de Pós-graduação em
Educação Especial da Universidade Federal de
São Carlos

Anexo 4 - Termo de Autorização

Eu _____, Secretário (a) do Município X, autoriza o desenvolvimento de uma pesquisa a ser realizada pela aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, com vista à obtenção do Título de Mestre em Educação Especial, durante o período de ___/___/2002 à ___/___/2002 na Escola X.

Declaro-me ciente dos objetivos do projeto, do sigilo e de concordar que os resultados poderão ser utilizados em eventos científicos da área e em artigos a serem publicados em periódicos nacionais e/ou internacionais, resguardando qualquer informação que possa levar a alguma identificação dos participantes.

Local, data

Secretária da Educação do Município

Anexo 5 – Termo de Autorização

Eu _____, Diretor (a) da Escola X do Município X, autorizo o desenvolvimento de uma pesquisa a ser realizada pela aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, com vista à obtenção do Título de Mestre em Educação Especial, durante o período de ___/___/2002 à ___/___/2002 nesta Instituição.

Declaro-me ciente dos objetivos do projeto, do sigilo e de concordar que os resultados poderão ser utilizados em eventos científicos da área e em artigos a serem publicados em periódicos nacionais e/ou internacionais, resguardando qualquer informação que possa levar a alguma identificação dos participantes.

Local, data

Diretor (a) da Escola X

Anexo 6 – Termo de Autorização

Eu _____, Professor (a) da Escola X do Município X, autorizo o desenvolvimento de uma pesquisa a ser realizada pela aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, com vista à obtenção do Título de Mestre em Educação Especial, durante o período de ___/___/2002 à ___/___/2002 nesta Instituição, com minha participação.

Declaro-me ciente dos objetivos do projeto, do sigilo e de concordar que os resultados poderão ser utilizados em eventos científicos da área e em artigos a serem publicados em periódicos nacionais e/ou internacionais, resguardando qualquer informação que possa levar a alguma identificação dos participantes.

Local, data

Professor (a) da Escola X

Anexo –7- Entrevista para a caracterização dos Professores

Identificação:

1. N° de controle: _____ Data: __/__/__
2. Sexo: ()F ()M
3. Idade: ____anos.

Formação Profissional:

1. 2° grau: Nome do curso e ano de conclusão: _____
2. Graduação: Nome do curso e ano de conclusão: _____
3. Habilitação na graduação: Qual? _____
4. Outros cursos/treinamentos relacionados à área de Educação Especial ou Inclusão. Onde realizou: _____

Experiência profissional:

1. Tempo de trabalho como professora: _____
2. Tempo de trabalho nesta escola: _____
3. Tempo de trabalho com alunos tidos como deficientes inseridos em classes regulares de ensino: _____
4. Série que leciona em 2002: _____
5. Série que lecionou em 2001: _____
6. Cidade: _____

Percepção do contexto atual:

- 1- Você foi informada sobre a possibilidade de ter um aluno com necessidades educativas especiais em sua sala de aula?
- 2- O aluno utiliza-se de algum tipo de adaptação? Qual?
- 3- Tem algum tipo de atendimento especializado? Qual?

5. Quais os tipos de intercambio, mais freqüentes entre você e o profissional especializado, para trocas sobre o acompanhamento escolar?
6. Alguém da família do aluno freqüenta ou trabalha na escola?
7. Quais as dificuldades do aluno?
8. Como é a interação do aluno com: As pessoas da escola (percebe hierarquia, reconhece autoridade, relaciona-se bem com os funcionários, comunica-se objetivamente com estes, os funcionários o tratam bem...); com os colegas de sala; tem preferência por determinado grupo; com você e demais professores; com a direção.
9. Como é tratados por funcionários, direção, professores e colegas?
10. Como a criança se comunica e/ou manifesta suas vontades/necessidades?
11. Que dificuldades você aponta em relação ao desempenho acadêmico deste aluno, frente às atividades da grade curricular?
12. Que orientação você recebeu para trabalhar com o aluno com necessidades educativas especiais? De quem? De que forma?
13. Quais as sugestões de temas a serem tratados em mini-cursos você apontaria?
14. Quais são os principais problemas quando em sua turma tem uma criança com necessidades educativas especiais?
15. Que tipo de relação você estabelece com seus alunos, sejam eles com necessidades educativas especiais ou não?
16. Existe alguma diferenciação em sua relação para a criança com necessidades educativas especiais, por exemplo, na exigência, no tempo para fazer os deveres, maior tolerância nas rotinas de trabalho...? Explique.

Anexo 8- Caracterização da escola: Entrevista com a Diretora

Data: _____

1. Criação da escola:
2. Decreto: _____ data: _____
3. Municipalização: _____
4. Instalação: _____
5. Localização: _____
6. Atendimento aos alunos:
 - Quais séries: _____
7. Participação da comunidade na escola (como é): _____
8. Os alunos provêm de onde (zona urbana, rural...): mais ou menos porcentagem: _____
9. Faixa etária dos alunos: _____
10. Caracterização da escola:
 - Quanto à conservação: _____
 - Possui quantas salas de aula: _____
 - Secretaria: _____
 - Sala de professores: _____
 - Diretoria: _____
 - Sala para atendimentos especializados (Quais?):
 - Quadra de esportes:
 - Pátio Coberto:
 - Sanitários:
 - Dispensa:
 - Cozinha:
 - Cantina:
 - Refeitório:

- Salas ambientes (Quais?):
- Biblioteca:
- Outros? Quais?
- Número de alunos:

11. De que formas são distribuídas, quantas turmas e quantos alunos em cada uma?

12. Duração de cada turno: manhã: 5 horas tarde: 5 horas

13. Equipe pedagógica:

- Diretor:
- Vice-diretor:
- Coordenador pedagógico:
- Número de professores:
- Professor de Educação Física:
- Professor de Educação Artística:
- Secretária:
- Equipe de funcionários:
- Merendeira:
- Auxiliares de serviços gerais:
- Zelador:
- Guarda mirim:

14. Equipe paramédica:

- Psicólogos:
- Psicopedagogos:
- Fonoaudiólogos:
- Fisioterapeutas:
- Dentistas:

15. Como iniciou o trabalho da Equipe paramédica na escola? A partir do que? E qual a justificativa para a necessidade deste ou daquele profissional?
16. Participação da comunidade na escola em reuniões de pais e conselho de Classe: (frequência de realização caso haja):

Sobre o funcionamento da escola:

- 1) Qual o objetivo da Escola?
- 2) Planejamento:
 - É elaborado baseado em que? Por quem?
 - Qual a orientação passada para as professoras?
 - Como são avaliados a aplicação do planejamento e o próprio planejamento?
- 3) Reforço pedagógico
 - Quais os objetivos?
 - Quais os Conteúdos e atividades programadas/desenvolvidas?
 - Como são feitos os encaminhamentos e seleções das crianças atendidas?
 - Qual a participação da professora no atendimento do seu aluno? Há algum tipo de interseção com o trabalho da professora ou orientação da mesma através de discussões de casos? De que forma é feito?
- 4) Atendimento Psicológico
 - Quando surgiu a necessidade de um serviço de psicologia na escola?
 - Qual o tipo de atendimento prestado?(Escolar, Clínico, Psicopedagógico)
 - Como é feito o encaminhamento para o atendimento?
- 5) Classe especial:
 - Qual seu objetivo:

- Como os alunos são encaminhados?
- Como os alunos são encaminhados para a Classe regular?

Comentários durante a entrevista

Anexo 9 – Roteiros para observação dos fatores pedagógicos considerados pelos professores na relação com os alunos necessidade em classe regular

Categorias	Presença de Comportamento e Atitudes
1- Material específico para a necessidade do aluno	
2-O professor está a par das necessidades do aluno?	
3-O professor envolve o aluno com necessidade educativas especiais nas atividades de desenvolvimento?	
4-O professor estabelece limite de autoridade em classe?	
5-O professor respeita o ritmo individual do aluno com necessidades educativas especiais?	
6-O professor demonstra preocupação com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.	

Fonte: Carmona, 2000

Anexo 10 - Entrevista Nº 2: Avaliação Final

Professora:

data:

1. Como você avalia as condições atuais do aluno, em relação a necessidade trabalhada?
2. Como você avalia o processo de orientação desenvolvido?
3. Como você percebeu sua participação neste processo?
4. Como você percebeu a participação do pesquisador neste processo?
5. Como você se sentiu tendo um aluno com NEE em sua sala de aula?
6. Você considera que este aluno possa ter as mesmas oportunidades educacionais que os demais?
7. Qual a sua sugestão quanto à escolarização de alunos com NEE?

Anexo 11- Pré e pós-teste palestra 1

Nome do professor: _____ Série que leciona: _____

Marque verdadeiro ou falso nas questões seguintes:

1. O que leva uma criança a apresentar Transtorno de Déficit de atenção/hiperatividade?
 - () a falta de limites dos pais;
 - () excesso de limites dos pais;
 - () excesso de energia;
 - () problemas da deficiência mental;
 - () desequilíbrio emocional, causado, por exemplo, por carência afetiva devido a abandono dos pais;
 - () desequilíbrio das substâncias químicas do cérebro ou de neurotransmissores que regulam a conduta.
2. Quando podemos identificar o problema no aluno?
 - () em qualquer idade, quando a criança tem mais energia que as outras;
 - () a criança, em idade escolar apresenta condutas diferentes das outras crianças, por um período regular de no mínimo 6 meses;
 - () dificuldade em persistir nas tarefas;
 - () é rejeitada por seus colegas;
 - () não atende a solicitações.
3. Qual o tratamento adequado?
 - () Psicoterapia;
 - () medicamentos;
 - () alimentação;
 - () tratamento antialérgico;
 - () tratamento de audição;
 - () Florais de Bach;
 - () Esportes para gastar Energia.

Anexo 12- Palestra 1

Tema 1: Hiperatividade: Implicações no contexto educacional

Atualmente uma das grandes preocupações na Educação de um modo geral, é sem dúvida a dificuldade dos professores em lidarem quotidianamente com o aspecto de disciplina em sala de aula com os seus alunos.

Diante disso, percebe-se que é necessário discutir os aspectos relacionados aos distúrbios de conduta. No caso específico, abordaremos a hiperatividade a partir de um contexto teórico, sendo discutidas as dificuldades no manejo de professores em sala de aula e abordaremos algumas sugestões de intervenções no contexto educacional – tarefa essa difícil, porém imprescindível na prática daqueles que diariamente pedem auxílio e/ou capacitação.

1.0 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO /HIPERATIVIDADE

- **O que é Hiperatividade?**

Segundo a definição proposta pelo DSM-IV a característica essencial do transtorno de Déficit de Atenção (TODA)/ Hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e ou hiperatividade, mais freqüente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento.

Critérios Diagnósticos para TDA/Hiperatividade

A. Ou (1) ou (2)

- (1) seis (ou mais) dos seguintes sintomas de **desatenção** persistiram pelo menos seis meses, em grau mal- adaptado e inconsistente com o nível de desenvolvimento:

Desatenção:

- (a) freqüentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras;
- (b) com freqüência têm dificuldades de manter atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
- (c) com freqüência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra;
- (d) com freqüência não seguem instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções);
- (e) com freqüência tem dificuldade de organizar tarefas e atividades;
- (f) com freqüência evita, antipatiza ou reluta a envolver-se em atividades que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa);
- (g) com freqüência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades;
- (h) é facilmente distraído a estímulos alheios à tarefa;
- (i) com freqüência apresenta esquecimento em atividades diárias.

- (2) seis (ou mais) dos seguintes sintomas de **hiperatividade** persistiram pelo menos seis meses, em grau mal-adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:

Hiperatividade:

- (a) freqüentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira;
- (b) freqüentemente abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentada;

- (c) freqüentemente corre ou escala em demasia, em situações nas quais isso é inapropriado (em adolescentes e adultos, pode estar limitado às sensações subjetivas de inquietação);
- (d) freqüentemente têm dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer;
- (e) está freqüentemente “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse “a todo vapor”;
- (f) freqüentemente fala em demasia.

Impulsividade:

- (g) freqüentemente dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas;
- (h) com freqüência tem dificuldade para aguardar sua vez;
- (i) freqüentemente interrompe ou se mete em assuntos de outro;

B. Alguns sintomas de hiperatividade – impulsividade ou desatenção que causaram prejuízo estavam presentes antes dos sete anos de idade.

C. Algum prejuízo causado pelos sintomas está presente em dois ou mais contextos.

D. Deve Ter claras evidências de prejuízos clinicamente significativos no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Esquizofrenia, ou outro Transtorno Psicótico e não são mais bem explicados por outro transtorno mental (por exemplo, Transtorno do Humor, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Dissociativo ou um Transtorno da Personalidade).

- **Qual a causa do TDA/Hiperatividade e prevalência?**

Segundo Kaplan (1997) a maioria das crianças com TDAH não mostram evidências de amplas lesões estruturais ou doença no Sistema Nervoso Central. Por outro lado, a maioria das crianças com distúrbios neurológicos conhecidos causados por lesões cerebrais não exibem déficits de atenção ou hiperatividade. Os fatores contribuintes sugeridos para o TDAH incluem exposições tóxicas pré-natais, prematuridade e insulto mecânico pré-natal ao Sistema Nervoso Central fetal.

É importante salientar que além dessa visão médica, Kaplan menciona que existem **fatores psico-sociais** que estão envolvidos no TDAH, no caso crianças institucionalizadas freqüentemente mostram-se muito ativas e tem fraca atenção. Esses sinais resultam da privação emocional prolongada, e desaparecem quando os fatores de privação são removidos, como pela adoção ou colocação em um lar intermediário. Eventos psíquicos estressantes, uma perturbação no equilíbrio familiar e outros fatores indutores de ansiedade contribui para a iniciação ou perpetuação do TDAH. Os fatores predisponentes podem incluir o temperamento da criança, fatores genético-familiares e exigências da sociedade no sentido de adotar uma forma otimizada de comportamento e desempenho. Além disso, pode existir uma história de abuso ou negligência.

Segundo *DSM-IV* a prevalência do TDAH é estimada entre 3-5% entre as crianças de idade escolar. Existem poucos dados de prevalência na adolescência e idade adulta. Conforme Kaplan (1997) existe uma maior incidência em meninos do que em meninas, com uma proporção variando de 3 para 1 a 5 para 1. A condição mais comum é em meninos primogênitos. É importante salientar que os pais de crianças com TDAH apresentam uma incidência aumentada de hipercinesia, sociopatia, dependência de álcool e Transtorno Conversivo.

Estudos em andamento, investigam as implicações dos neurotransmissores do grupo das catecolaminas nesse transtorno, nos quais, o uso de medicamentos atuantes nestes sistemas, vem apresentando bons resultados.

▪ **Quando o problema pode ser identificado?**

A criança severamente hiperativa pode ser conhecida durante os primeiros anos. Embora o início geralmente se dê aos três anos de idade, o diagnóstico, em geral, somente é feito quando a criança entra na escola primária.

Na realidade anteriormente é especialmente difícil estabelecer o diagnóstico em crianças com menos de quatro ou cinco anos, pelo fato de seu comportamento característico ser muito mais variado do que crianças mais velhas e incluir possivelmente aspectos similares aos sintomas do transtorno.

Além disso, em geral é difícil observar sintomas de desatenção em bebês e em crianças pré-escolares por que as crianças jovens tipicamente sofrem poucas exigências prolongadas; ao contrário de crianças em idade escolar, a situação de aprendizado normal exige padrões de comportamento estruturados, incluindo período de atenção e concentração adequadas ao desenvolvimento.

Assim, os professores têm maiores chances de serem os primeiros a identificar o problema durante a convivência diária com as crianças de uma mesma idade, o que favorece uma maior observação de suas condutas e padronização das mesmas. Com tal identificação, cabe a eles orientar a família a procurar um profissional especializado no diagnóstico e tratamento destas crianças.

▪ **Que problemas ou dificuldades a pessoa hiperativa enfrenta, assim como familiares e professores?**

De maneira geral os problemas e/ou dificuldades encontradas pela pessoa hiperativa dependem muito da idade e do estágio evolutivo da mesma, no caso podem existir variáveis tanto de âmbito intrínseco do indivíduo como do ambiente mais amplo que podem dificultar ou facilitar o desenvolvimento da criança; por exemplo pode existir certa dificuldade dos pais no manejo do comportamento da criança e isto dependendo do caso, será um fator agravante do comportamento apresentado.

Podemos mencionar algumas características comuns em indivíduos hiperativos, citados por Kaplan (1997) e DSM-IV:

1. Desatenção em situações escolares, profissionais ou sociais (por exemplo, desatenção a detalhes que podem ocasionar erros por falta de cuidados nos trabalhos escolares e/ou outras tarefas);
2. Trabalho freqüentemente confuso e realizado sem meticulosidade e nem consideração adequada;
3. Dificuldade para manter a atenção em atividades ou tarefas lúdicas;
4. Dificuldade em persistir em tarefas atingindo seu término;
5. Freqüentemente não atendem a solicitações ou instruções;
6. Dificuldade em organizar tarefas e atividades;
7. Tarefas que exigem um esforço mental constante são vivenciadas como desagradáveis e acentuadamente aversivas;
8. Apresentam distração por estímulos irrelevantes;
9. Esquecem coisas nas atividades diárias;
10. Dificuldades na aquisição, retenção e demonstração dos conhecimentos;
11. Baixa tolerância à frustração;
12. Rejeição por seus pares;

13. Os relacionamentos familiares com frequência se caracterizam por ressentimento e hostilidade, especialmente os pais acreditam que todo comportamento expresso pelo seu filho é voluntário;
14. Convém salientar que é raro o indivíduo apresentar o mesmo nível de disfunção em todos os contextos ou dentro do mesmo contexto em todos os momentos.

1. Como é que os pais ou professor “disciplina” uma criança hiperativa?

A questão básica na disciplina estabelecida pelos pais à criança hiperativa deve estar pautada nas suas características e necessidades. Porém, é importante salientar aspectos básicos de manejo de comportamento aos filhos- ressaltando que não deve ser uma receita, porém são medidas pertinentemente adequadas.

1. **Seja** cuidadosamente consistente quanto às regras e disciplinas.
2. **Conserve** a voz calma e lenta.
3. Tente conservar suas emoções calmas **preparando-se** para as prováveis perturbações.
4. **Reconheça** qualquer comportamento positivo e reaja a ele, por menor que seja.
5. **Evite** um sistema incessantemente negativo.
6. **Tenha** uma rotina bem definida para essa criança.
7. **Demonstre** as tarefas novas ou difíceis, usando a ação acompanhada de explicações breves, claras e calmas.
8. **Faça** uma coisa de cada vez. Estímulos múltiplos impedem-na de concentrar-se em sua tarefa primária.
9. **Dê-lhe** responsabilidade! O que é essencial para o crescimento.

2. Qual é o tratamento?

De acordo com Ballone (2002), um tratamento para apresentar resultados efetivos, deve combinar três premissas fundamentais:

1) Adequação das opções educativas:

- Um ambiente muito bem estruturado ajuda a criança a ordenar-se.
- Favorecer ambientes onde tenha a menor distração possível.
- Supervisionar pessoalmente as tarefas.
- Estabelecer um tempo extra e fixo para que copie seu trabalho, lembrando que quando o tempo se esgotar deve parar e não deixar passar do limite.
- Fracionar as tarefas em intervalos curtos de tempo, com descanso entre uma e outra.
- Usar ajudas visuais como imagens em livros, em quadros, ou favorecer a aprendizagem por computador, para manter-lhe a atenção.
- Ser positivo e gratificante com cada sucesso cotidiano por menor que seja, para estimular o esforço em manter a atenção e reduzir o estado de frustração e cansaço.
- Usar métodos que permitam o autocontrole, como cronogramas, agendas, listas.

2) Psicoterapia

A psicoterapia deve buscar o restabelecimento e conservação de vínculo adequado entre a criança e familiares.

3) Tratamento farmacológico

Os medicamentos, associados à psicoterapia melhoram as chances de melhora e qualidade de vida das crianças e conseqüentemente dessas famílias. Para tal, é necessário um acompanhamento médico adequado, verificando também as interações e reações dos

medicamentos bem como os riscos e benefícios do tratamento, em conjunto com a qualidade social e escolar da criança.

Além das três premissas, o tratamento deve iniciar no período da idade escola e permanecer até o início da adolescência, considerando a evolução do paciente.

3. Existem tratamentos alternativos?

Existem múltiplos tratamentos “alternativos” que não deram resultados cientificamente comprovados, baseados em experiências esdrúxulas:

- Megavitaminas;
- Dietas restringidas;
- Tratamentos antialérgicos;
- Tratamentos antroposóficos;
- Tratamentos para o ouvido interno;
- Tratamentos para infecções intestinais;
- Quiropraxia;
- Treinamento visual;
- Cromoterapia;
- Florais de Bach
- Esportes para gastar energia;
- “uma senhora que mexe com Aura ou coisa assim”;
- “uma senhora que faz um passe”

Além de não ter comprovação científica, submeter às crianças a esses experimentos pode causar perdas irreparáveis de tempo e de esperanças da família, além de prejudicar significativamente o desenvolvimento da criança. Sabe-se que a hiperatividade melhora com o tempo e que seus sintomas mudam com a idade, mas pode persistir na fase adulta.

Anexo 13- Pré e Pós-teste palestra 2

Nome do professor: _____

Série que leciona: _____

Marque verdadeiro ou falso nas questões seguintes:

Para realizar um bom trabalho em classe comum que possui alunos com necessidades educativas especiais o professor precisa:

() trazer atividades exclusivas para a criança com necessidades educativas especiais, diferente das atividades desenvolvidas com a turma;

() focar suas dificuldades e trabalhá-las desconsiderando suas habilidades;

() ter objetivos educacionais básicos comuns a todos na classe;

() posicionar os alunos com necessidades educativas especiais em conjunto, numa mesma fila, por exemplo, para facilitar o atendimento;

() pedir a um colega mais “forte” para auxiliar aquele que mais necessita envolvendo a turma como um todo;

() tornar os alunos com necessidades educativas especiais proficientes em socialização, português, matemática e ciências;

() ajudar o aluno a estabelecer objetivos de aprendizagem;

() enfatizar o progresso do aluno, por menor que seja;

() apontar as ligações entre esforço e realização.

Tema 2: Como trabalhar na diversidade?

Uma característica fundamental do professor eficiente é o manejo da turma. Rogers (1993) afirmou que a inclusão, *caracteristicamente*, insere uma criança que tem *mais* necessidades que a maioria das outras crianças da turma, mas essas necessidades nem sempre são diferentes daquelas outras crianças da classe. Assim, o professor eficiente de classes não inclusivas pode também esperar ser professor eficiente em classes inclusivas.

Para realizarmos um trabalho com uma determinada turma, partimos da elaboração de um plano de aula voltado para atender as necessidades da turma. Dentro desta perspectiva, precisamos também elaborar um plano de conduta, também voltado a atender a necessidade da turma.

Este plano, é sugerido também por alguns autores, dentre eles Stainback & Stainback (1999) que consideram entretanto, para ser eficiente, um plano de desenvolvimento do pessoal deve ter os seguintes elementos:

- Relevância para as necessidades dos participantes;
- Objetivos claros;
- Oportunidades para praticar as habilidades e para envolver-se na aprendizagem ativa.

Os bons professores devem possuir outras habilidades tais como:

- **Conhecer** as necessidades dos alunos;
- Saber como estabelecer relacionamentos **positivos**, que ajudem a satisfazer as necessidades psicológicas básicas dos alunos;

- Saber como **usar** os métodos de ensino que promovam a aprendizagem por parte dos alunos nas tarefas;
- Saber como usar uma grande **variedade** de métodos que envolvam os alunos no exame e na correção dos seus comportamentos inadequados.
- Lembrar que o aluno possui uma necessidade mas, **ele não é a necessidade**, ele possui sentimentos, desejos e capacidades que devem ser consideradas, respeitadas e valorizadas;

Percebemos em nosso dia-a-dia que para uma real inclusão da criança na escola, ela necessita não só ser colocada nas escolas regulares mas também ser incluída como membro igual e valorizado da classe.

Uso de objetivos de ensino flexíveis

Dentro da concepção de inclusão, fica clara a necessidade de adequarmos nossos objetivos aos alunos que apresentam alguma necessidade específica mas, em contra partida, não devemos desvirtuar o princípio básico de nossos objetivos educacionais.

O que temos como objetivos educacionais básicos devem continuar sendo os mesmos mas os específicos podem e devem ser individualizados adequando-se as necessidades, as habilidades, aos interesses e as competências singulares de cada aluno.

O professor que trabalha com a turma como um todo, sem considerar as individualidades de seus alunos, pode levá-los a apatia em relação ao trabalho, ao desânimo e a falta de persistência em tentar, em arriscar a construir o seu próprio conhecimento. A persistência é um subproduto do sucesso, e se o sucesso está repetidamente fora do alcance do aluno, ele aprende a não tentar.

Devemos tomar todo o cuidado para não cairmos nas profecias auto-realizadoras, frustramos tanto as crianças dentro do grupo, colocando objetivos distantes de seus contextos, com coisas que elas não percebem a finalidade e passam a sofrer de “desesperança aprendida”. Temos a necessidade de pensar na capacidade individual de cada aluno dentro das atividades curriculares do grupo, inseri-los nestas atividades dentro das possibilidades de cada um, fazer com que cada atividade possa contemplar as habilidades do grupo como um todo.

Além das **adaptações curriculares** que cada professor deve fazer, há ainda a necessidade de **envolvimento da turma como um todo**, o envolvimento dos colegas no auxílio daqueles que necessitam, eles podem contribuir na elaboração de materiais, ajudando na realização de tarefas, etc. **Estando mesclados** na classe, os alunos têm a oportunidade de interagir uns com os outros, trocando experiências e tendo modelos diversificados.

Outro aspecto importante seria as habilidades funcionais (AVD) , já que os alunos no Ensino Regular não possuem esta exigência no currículo formal. Estas habilidades podem ser passadas naturalmente.

A principal razão para a inclusão *não* é que os alunos previamente excluídos estarão necessariamente se tornando proficientes em socialização, história ou matemática, embora seja óbvio que nas turmas inclusivas há mais oportunidades para todos crescerem e aprenderem. Ao contrario, a inclusão de todos os alunos ensina ao aluno portador de deficiência e a seus colegas que todas as pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade, e que vale a pena fazer tudo o que for possível para poder incluir todos na nossa sociedade. O modo previamente aceito de se lidar com as diferenças nas pessoas era a segregação, que comunica a mensagem de que não queremos aceitar todos e que algumas pessoas não são dignas de esforço para serem incluídas. Como declarou Forest (1988),

“se realmente queremos que alguém faça parte das nossas vidas, faremos o que for preciso para receber bem essa pessoa e acomodar suas necessidades” (Stainback & Stainback, 1999, p. 250).

Passos para a resolução de problemas	
1	Estabelecer uma atmosfera calma;
2	Identificar o problema;
3	Reunir informações e depois descrever o problema;
4	Analisar todas as causas que contribuem para o problema;
5	Pensar sobre todas as possíveis soluções para o problema;
6	Escolher uma solução e indicar as obrigações
7	Implementar a solução
8	Avaliar os efeitos e retomar todos os passos se a solução não funcionar.

- **Mas, o que podemos fazer para ajudar o aluno a readquirir o interesse para o ensino?**

Segue algumas dicas:

1. **Escolher atividades adequadas:** escolha atividades que ele esteja apto a desenvolver, peça ajuda a equipe da escola para orientarem você a planejar as aulas e a conseguir materiais; se o aluno vem de classe especial, peça ao professor da Classe Especial para que lhe passe o currículo e os materiais; estude os interesses e dificuldades do seu aluno de tal forma a conhecê-lo bem;
2. **Ajudar os alunos a estabelecer objetivos de aprendizagem e ensinar os alunos à orientação para o domínio da tarefa:**

ofereça vários objetivos, adequados, e permita que ele faça a escolha; reconheça o progresso e a melhoria, por menor que seja e represente-o graficamente; leia histórias sobre pessoas que superaram desafios similares; compartilhe exemplos de como você se desenvolveu em uma determinada área; ajude o aluno a Ter um bom desempenho, apesar de seu fracasso fora da escola.

- 3. Enfatize o progresso dos alunos:** volte às tarefas anteriores e mostre como elas agora são fáceis, pergunte a ele se lembra como era difícil e agora não; faça uma pasta dos melhores trabalhos do aluno para que ambos a consultem regularmente; fazer com que o aluno aprenda mais, ao invés de voltar atrás para melhorar o anterior.
- 4. Ofereça sugestões específicas de melhoria antes de solicitar e graduar os esboços finais:** comente sobre o que fez certo, errado e o porque cometeu erros; use informações e trabalhos dos colegas antes do aluno apresentar o trabalho; fazer gráficos das notas para mostrar que aquelas mais altas revisadas refletem a aprendizagem e a competência do aluno.
- 5. Apontar as ligações entre esforço e realização:** mostra a ele que seu esforço resultou em um projeto bem sucedido; fornecer recursos para que ele mesmo determine que seu esforço resultou em um projeto bem- sucedido; enfrentar as estratégias autoderrotistas; enfrentar diretamente as estratégias para evitar o fracasso: “você esta desistindo porque acha que, não importa o que faça, não será o certo. O que pensa em fazer quando se sente assim?” Sugira que o aluno declare: “preciso determinar um objetivo e esforçar-me para atingi-lo. Depois das minhas primeiras tentativas, posso deixá-lo de lado e melhorá-lo mais tarde”.

É mais fácil e consome menos tempo intervir com alunos que evitam o fracasso e ajudá-los a tornarem-se orientados para o domínio da tarefa, do que intervir – e ajudar – os alunos que aceitam o fracasso.

Referências Bibliográficas

1. DSM-IV – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4^a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
2. Kaplan, H.I. Sadoc; B.J. e Grebb. J. A. Compêndio de Psiquiatria: Ciências do comportamento e psiquiatria Clínica. 7^a. ed. POA; Artes Médicas, 1997
3. Wagner, T.M.C. & Biaggio, A.M.B.. Relações entre o comportamento agressivo dos pré-escolares e a expressão da raiva de seus pais. *Estudos de psicologia*. Vol.m 13, no. 2, 59-68, 1996
4. Ballone, GJ. Distúrbio de Déficit de Atenção por Hiperatividade. In PsiqWeb Psiquiatria Geral, <http://sites.uol.com.Br/gballone/infantil/tdah.html>>2002
5. Train, A. Ajudando a criança agressiva. Campinas: Papyrus, 1993.
6. Stainback, S & Stainback, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
7. Bastos, F; Bueno, M. (1999). Diabinhos: Tudo sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. <http://www.neurociencias.nu/pesquisa/add.htm>

Anexo 14- Bilhetes deixados às professoras:

Primeiro Bilhete:

Bom Dia,

Gostaria de te desejar um dia muito agradável e, para isto, trago estas palavras de Rogers (1998):

“A Inclusão, caracteristicamente, insere uma criança que tem mais necessidades que a maioria das outras crianças da turma, mas essas necessidades nem sempre são diferentes daquelas outras crianças da classe”.

Você está no caminho certo.

Luciana.

Segundo Bilhete:

Olá meninas,

Como o final de semana se aproxima, gostaria de deixar uma mensagem para vocês pensarem.

Como declarou Forest (1988), “se *realmente* queremos que alguém faça parte das nossas vidas, faremos o que for preciso para receber bem essa pessoa e acomodar suas necessidades”.

Pensei nisto e até a próxima semana!

Terceiro Bilhete:

Olá meninas,

Conforme combinado no último encontro, segue os questionamentos que deveremos refletir durante esta semana:

1. Poderemos traçar metas para uma melhoria da qualidade do ensino nesta escola?
2. O que podemos fazer para melhorar a qualidade em nossas turmas e nas demais?
- 3.

Até nosso próximo encontro.

Luciana

Quarto Bilhete:

Bom Dia Menina,

Estamos entrando na fase final de nosso trabalho. Amanhã estarei com você e suas colegas no HTP, falando dos temas sugeridos naquela primeira entrevista.

Fique com um pouco de poesia e até lá!

Luciana.

Viver

Susana Heitor Caram

Mergulhei num sonho
para tentar torná-lo realidade.

Andarei nesse campo
pisarei seu solo
sentirei sua vida
colherei suas rosas
contarei suas estrelas
refrescarei-me-ei em suas brisas
sorrirei suas alegrias
cantarei seus hinos e suas vitórias.

Tropeçarei em suas pedras
sentirei suas dores
enxergarei suas saudades
imaginarei o que se esconde
atrás de seus vales,
tentarei escutar o cochicho dos ventos

Viverei uma vida
que vive dentro da minha imaginação
e farei dela uma realidade.

Anexo 15 – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ - REITORIA DE PÓS - GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENADORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar, registrado no CONEP/Conselho Nacional de Saúde, pelo ato de 18 de março de 1997, DELIBEROU aprovação o projeto com protocolo nº 038/2002 e título: "**CAPACITANDO PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**" com orientação do Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari.

São Carlos, 13 de julho de 2002.



Prof. Dr. Jorge Oishi
Presidente da Comissão de Ética

Referencias bibliográfica

- ABAMOWICZ, Anete. Educação Inclusiva: incluir para que? Revista Brasileira de Educação Especial, v. 7. n. 2, p. 1-10, 2001.
- ADAMUZ, R. C. Um estudo sobre a “re- interpretação” da prática pedagógica, durante e após intervenção, de um professor do ensino comum, que tinha matriculada em sua classe uma aluna com deficiência mental. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2002. p. 141. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e ciências da UNESP.
- ALARCÃO, I. Formação reflexiva dos professores – estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, M. S. R. Conversando sobre Escola Inclusiva. Internet: www.educacaoonline.pro.br incluído em 05/08/2002.
- AMARAL, Lígia A. Pensar a diferença/deficiência. Brasília: CORDE, 1994.
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Construindo uma política nacional global de formação dos profissionais da educação – consolidando um plano nacional de educação.* Belo Horizonte: II CONED, 1997.(documento)
- AQUINO, J. G. Erro e fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1997.
- ARAÚJO, E. A. C. & PARDO, M. B. L. Concepções e expectativas de estudantes primeiroanistas do Curso de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos sobre o curso e atuação profissional. . *In:* GOYOS, C., ALMEIDA, M. A., SOUZA, D. G. (org.). Temas em educação especial 3. São Carlos, SP. 1996. p. 398-407.
- BIASOLE ALVES, Z. M. M. & DIAS DA SILVA, M. H. G. F. análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. Paidéia, USP,

Ribeirão Preto, Fev/jul., 1992.

BERALDO, Priscila B. As percepções dos Professores de Escola Pública sobre a Inserção do Aluno tido como Deficiente mental em Classes Regulares de Ensino. Dissertação de Mestrado. UFSCar. 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____, Ministério da Educação e do Desporto, Lei n. 9394 de 23/12/96. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1993a.

BUENO, J. G. Educação Especial do Brasil. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. A Criança com Necessidades Educativas Especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3. n. 5, p. 7-26, set. 1999.

CAMBAÚVA, L. G. Análise das bases metodológicas da Educação Especial. Dissertação de mestrado, PUC/ SP. 1988.

CARMONA, O. O. Programa de Integração Escolar e os alunos com Necessidades Educativas Especiais: um olhar no interior de seis escolas públicas do Distrito Federal/ Brasília - Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2000. p. 125. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da UNB.

CRUICKSHANK, W.M. O Desenvolvimento da educação para crianças excepcionais. *In*: CRUICKSHANK, W., JOHNSON, G. A educação da criança e do jovem excepcional. Rio de Janeiro: Editora Globo, 3^a edição. Tradução de Jurema Alcides Cunha. 1988, Vol.1, p. 3 a 48.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DIAS, T.R.S. & OMOTE, S. A Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. Revista brasileira de Educação Especial. 1995 V. II, n. 3, p. 93-100.

- DENARI, Fátima E. Análise dos Critérios e procedimentos para a Composição de Clientelas de Classes Especiais para Deficientes Mentais Educáveis. Dissertação de Mestrado. UFSCar, 1984.
- _____. A formação do professor em Educação Especial. *In*: GOYOS, C., ALMEIDA, M. A., SOUZA, D. G. (org.). Temas em educação especial 3. São Carlos, SP: Universitária. 1996. p. 354- 357.
- _____. A escola frente as diferenças: uma visão sobre a formação do professor. Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. 1999, Londrina: Anais Ed. UEL.
- _____. Diversidade & Escola: um olhar sobre a formação do professor. UNISINOS/São Leopoldo: III Congresso Internacional de Educação (trabalho completo submetido à publicação).
- ELLIOT, J. Reconstructing teacher education: teacher development. London: Falmer Press, 1993.
- ESTRELA, A . et al. Formação de Professores por Competências. Projeto FOCO. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- FERRY, G. Le trajet de la formation. Les enseignnts entre la théorie et la pratique. Paris: Dunot, 1983.
- GÂMBARO, J. C. Capacitação com professores de Classe Inclusiva: efeitos sobre as atitudes frente ao aluno deficiente auditivo e concepções relativas à Inclusão. Dissertação de Mestrado: UFSCar 2002.
- GOFMAN, E. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4^a. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.
- GRIMMET, P. & ERICKSON, G. Reflection in teacher education. New York: Teachers College Press, 1988.
- JANIAL, M. I. & MANZINI, E. J. integração de alunos deficientes sob o ponto de vista do diretor de escola. *In*: MANZINI, E. J. (org.) Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica.

- Marília: UNESP-Marília Publicações, 1999. p. 1- 26.
- JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo: Ed. Cortez. 1985.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitário Ltda., 1986.
- MARCHESI, A., MARTÍN, E. Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. *In*: COLL, C., MARCHESI, A. & PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MARQUES, C. A. a CONSTRUÇÃO DO Anormal: uma estratégia de poder. Internet: www.educacaoonline.pro.br Incluído em 24/02/2002.
- MAZZOTTA, M. J. S. Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial. São Paulo: EPU, 1993.
- _____. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. VII Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: desafios para o novo milênio. Foz do Iguaçu, 4 a 7/11/1998. Internet: www.educacaoonline.pro.br Incluído em 2/1/2001.
- _____. Alunos e escolas com Necessidades Especiais no Século XXI. Palestra no Fórum Permanente de Linguagem, Educação e Surdez. Promovido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES – MEC, 20/06/01. Internet: www.educacaoonline.pro.br
- MENDES, E.G. Políticas Públicas: articulação com a produção científica em Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial. V 6, n. 1, p. 65-78, 2000.
- _____. História da Educação Especial no Brasil. UFSCar, 2000 (mimeo).
- MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. 1ª. Imprensa Francesa 1944. São Paulo: Martins Fontes. 1945.

- MINTO, César A. (2000). Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação - do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. Revista Brasileira de Educação Especial: v. 6, n. 1, p. 1-26.
- MOYSÉS, M. A.A. & COLLARES, C.A.L. O Buraco Negro entre o conhecimento Científico e o Mundo Real: um objeto essencial de pesquisa. *In*: REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. (org.) Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar. 1996. p. 107-114.
- MOURÃO, R.M.M. Memórias de formação e qualificação docente. Franca/SP: Universidade de Franca, 2002. p. 112. Dissertação (Mestrado em Educação)
- MRECH, L. M. Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia. Seminário Educação Inclusiva: realidade ou Utopia? 1999 LIDE – USP. Internet: www.educacaoonline.pro.br incluído em 02/01/2001.
- NEVES, T.R.L. Movimentos sociais e a auto-advocacia: analisando a participação de pessoas com deficiência mental. Internet: www.educacaoonline.pro.br incluído em 24/02/2002.
- MIZUKAMI, M.G. et. al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: Editora UFSCar, 2002.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação, 4, 1991.
- _____. Os professores e a sua formação. Lisboa: Editorial D. Quixote, 1997.
- NUNES, L.R.D.P., GLAT, R., FERREIRA, J.R., MENDES, E. G. Questões Atuais em Educação Especial: A pesquisa em Educação Especial na Pós-graduação. Vol. III. Rio de Janeiro: Sete Letras. 1998
- OMOTE, S. Deficiência e Não Deficiência: recortes do mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 1, n.2, p. 65-73. 1994.
- _____. Deficiência: da diferença ao desvio. *In*: MANZINI, E. J. &

- BRANCATTI, P. R. (Org.) Educação Especial e Estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: UNESP Publicações, 1999. p.3-22.
- ORTIZ, Luciana Guedes M., CARRIJO, Luciana R. G., Vectore, Célia. Caracterização do perfil do professor de Educação Especial: uma pesquisa exploratória. Revista Clínica e Instituição: Uberlândia: MG, v.1, n.1, p. 31-40. 1999.
- PARIZZI, R. A. A prática pedagógica do professor de Educação Especial: aprendendo a ensinar com a diversidade. Tese de Doutorado: UFSCar. 2000.
- PÉREZ GOMÉZ, A . El pensamiento práctico del profesor – implicaciones en la formación del profesorado. In: VILLA, A . (Coord) *Perspectivas y problemas de la formación docente*. Madrid: Narcea, 1988.
- _____ O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo. Em NÓVOA, A . (Coord) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 93-114, 1992.
- PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.
- PRIETO, R.G. A construção de políticas públicas de Educação para todos. Internet: www.educacaoonline.pro.br incluído em 25/08/2001.
- SANTOS, Marilene R. Entrevista concedida à Revista integração: Ano 6- n° 15, pp. 3 a 6. 1995.
- SANTOS, Mônica P. A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais. <http://www.regra.com.br/educação/ainclusãodacrianca.html> (Internet). 1999.
- SCARPA, R. Era assim, agora não ...: uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

- SCHÖN, D. The reflexive practioner: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.
- _____ Educating the reflexive practioner. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.
- SILVA, P. B. G. Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro. Porto Alegre: UFRGS, tese de Doutorado. 1987.
- TELFORD, C.W. & SAWREY, J. M. O indivíduo excepcional. Rio de Janeiro: Ed. Zahar. 1975.
- SILVA, N & TOSI, R.G. Diversidade na escola: negar, falsear ou reintegrar? Internet: www.educacaoonline.pro.br
- TUNES, E., SOUZA, J. A., RANGEL, R. B. Identificando Concepções relacionadas à prática com deficiente mental. Revista Brasileira de Educação Especial: v. II, nº 4, pp. 7 a 18. 1996.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. Em : NÓVOA, A . (Coord). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 115-138, 1992.
- _____ Alternative paradigms of teacher education. Journal of Teacher education..XXXIV, 3-9, 1993.
- ZIBETTI, M. L. T. Analisando a prática pedagógica: uma experiência de formação de professores na educação infantil. São Paulo/SP: Universidade de São Paulo, 1999. p. 158. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia USP/SP.

