

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ciências Humanas
Ana Flávia Pereira

A INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Diamantina - MG

2020

Ana Flávia Pereira

A INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade Federal dos Vales dos Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre.

Orientador: Prof.º Dr. Yuri Elias Gaspar

**Diamantina
2020**

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P436i

Pereira, Ana Flávia

A inclusão escolar na perspectiva dos professores / Ana Flávia
Pereira, 2020.

185 p.

Orientador: Yuri Elias Gaspar

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ciências
Humanas) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
Mucuri, Diamantina, 2020.

1. Inclusão. 2. Educação especial. 3. Formação de professores. 4.
Fenomenologia. I. Gaspar, Yuri Elias. II. Título. III. Universidade
Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 371.9

Ficha Catalográfica – Sistema de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecária: Viviane Pedrosa – CRB6/2641



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

ANA FLÁVIA PEREIRA

A INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em **CIÊNCIAS HUMANAS** da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, nível de **Mestrado**, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em CIÊNCIAS HUMANAS**.

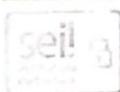
Orientador: **Prof. Dr. Yuri Elias Gaspar**

Data de aprovação 27/08/2020.

Prof. Dr. Yuri Elias Gaspar - (UFVJM)

Profa. Dra. Bárbara Carvalho Ferreira - (UFVJM)

Prof. Dr. Dener Luiz da Silva - (UFSJ)



Documento assinado eletronicamente por **Yuri Elias Gaspar, Servidor**, em 26/09/2020, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Bárbara Carvalho Ferreira, Servidor**, em 26/09/2020, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **DENER LUIZ DA SILVA, Usuário Externo**, em 26/09/2020, às 18:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufvjm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0179316** e o código CRC **2DFE7786**.

*“(...)Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor”¹
Coríntios 13:1-13.*

Dedico esta pesquisa aos meus pais Rita e José, que tanto se empenharam para me mostrar o caminho dos estudos como possibilidade de formação humana e social.

AGRADECIMENTOS

A minha existência é por amor, seja pelo o amor divino, amor de mãe e amor de pai, a palavra que define é ‘amor’ e em consequência gratidão.

Primeiramente a Deus que me amou de tal forma que me escolheu para trilhar tais caminhos que me fazem ser como sou, e colocou as pessoas certas para me ajudarem a crescer espiritualmente.

Agradeço com o coração transbordando de ‘amor’ meus pais Rita Saraiva Pereira e Jose Ernani Pereira por todo cuidado, amor e incentivo. Gratidão por terem me ensinado que o caminho nem sempre é fácil, mas a grandeza aparece quando tudo se concretiza.

A toda minha família, por sempre acreditarem em meu potencial. Aos meus irmãos; Carlos Eduardo, Edivânia, Evandro, Sandra, João Paulo e Natália, aos tios (as), primos (as) e sobrinhos (as), em especial minha sobrinha Laiz Stefany, por ser também minha amiga e se apresentar sempre com os melhores conselhos de incentivo para permanecer nesse caminho de conhecimento, por acreditarem nos meus sonhos hoje se concretiza esse trabalho.

Ao meu noivo Vagson Almeida, por estar ao meu lado em cada etapa, mesmo quando tudo parecia difícil, ele esteve ao meu lado e enfrentamos tudo que parecia impossível. Todo amor e Gratidão.

As minhas amigas de caminhada da UFVJM, do curso de Pedagogia, e que estão presentes em minha vida; Ana Flávia, Ana Carolina, Flaviane Amorim, Janne Carvalho, por permanecerem ao meu lado em todos os momentos.

Aos amigos (as) Daniel, Elizabete, Grazielle (*in memorian*), Josiane, kênia, Maiani, Marcilene (e família), Nayara Melo e Nayara Coura, que permaneceram ao meu lado em todos os momentos, todo carinho e gratidão por reafirmarem em mim como posso ser e todo meu potencial como pessoa.

A todos os amigos (as), colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas - MPICH que fiz através desse caminho, que tanto contribuíram para minha humanidade e entendimento quanto ao conhecimento. Em especial aos integrantes da sublinha de pesquisa “Educação, Cultura e Sociedade”, pela escuta, crescimento conjunto e amizade verdadeira que se findou; Gabriella, Josilene, Silvana, Jullyele e Jacqueline, obrigada por se presentificarem na grandeza da experiência sendo pontos de equilíbrio na minha trajetória.

Aos integrantes do Grupo de pesquisa vinculado ao projeto “Psicologia, cultura e formação da pessoa: contribuições da Fenomenologia, Experiência Elementar e Abordagem Relacional”, pela companhia e colaboração nesse caminho de pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, que se prontificaram e dispuseram a contribuir com o estudo, toda gratidão, sem a colaboração de vocês não seria possível à grandiosidade do trabalho.

Ao amigo Patrick pela disponibilidade e empenho em traduzir o resumo dessa dissertação para o inglês. E a todos, que de alguma maneira se apresentaram no caminho e me auxiliaram.

Ao meu orientador Yuri Elias Gaspar por apresentar, orientar e reafirmar esse caminho de pesquisa e conhecimento, que auxiliam também em minha construção como pessoa, por todo apoio e contribuição nessa caminhada, gratidão.

Em especial reafirmo e agradeço a DEUS, por ter colocado em meu caminho pessoas que me ajudam sempre a compreender o sentido da vida e da coragem em viver.

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.”

(Paulo Freire)

RESUMO

No Brasil, a definição e o processo de inclusão escolar encontram-se em discussão atualmente, não se relacionando somente a pessoas com necessidades educacionais especiais - NEE, mas também a processos que necessitem de adaptações. Os professores têm papel importante na implementação da inclusão, podendo facilitá-la ou dificultá-la no ambiente escolar. Essa pesquisa tem como objetivo investigar de que modos professores empenhados vivenciam e elaboram o processo de inclusão escolar. Para tanto, adotamos a metodologia fenomenológica e, por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro participantes, evidenciamos experiências e elaborações sobre a inclusão. Como resultados, dentre tantas compreensões, podemos destacar que, para Helena, a inclusão é elaborada como busca em entender quem é o outro em sua singularidade e, a partir daí, ela propõe formas e didáticas que o auxiliem a desenvolver sua potencialidade. Na experiência de Roberto, a inclusão se pauta como uma questão de direito, e ele implementa esse processo com esforço e disponibilidade, buscando conhecimentos para lidar com os desafios e propondo uma relação de parceria com a professora de apoio. Para Alice, a inclusão é vivida de maneira significativa na experiência de socialização, pois os alunos não veem essa criança como diferente, ao contrário dos adultos, que se pautam pelo preconceito. Para Eduardo, é preciso adotar um olhar diferenciado para a pessoa em sua singularidade e humanidade, que contemple escuta ativa e diálogo. Desse modo a criança pode ser incluída de fato e não somente inserida no ensino regular. Os resultados apontam elaborações que indicam modalidades de atendimento aos alunos com NEE que se pautam por experiências que sejam realmente significativas para os educandos. Um objetivo fundamental é que eles sejam considerados e reconhecidos como pessoa, com seus limites e potencialidades. Podemos concluir que os profissionais observam a inclusão como ponto central, com potencial de transformação de toda a educação, não só do ponto de vista didático, mas contemplando toda a pessoa em seu processo formativo. Os dramas e dificuldades estão presentes na vivência dos professores, como a falta de formação docente, estrutura física e recursos disponíveis nas instituições. No entanto, diante dos desafios, eles se posicionam afirmando um olhar diferenciado que ressoa nas práticas e experiências como um caminho que nem sempre é fácil, porém carregado de possibilidades por meio do encontro com a inclusão.

Palavras-chave: Inclusão, Educação Especial, Formação de professores, Fenomenologia.

ABSTRACT

In Brazil, the definition and the process of educational inclusion are currently discussed not only concerning people with special educational needs - SEN, but also regarding processes that demand adaptations. Teachers play an important role in implementing inclusion, which they can facilitate or hinder in the school environment. This study's objective is to investigate how committed teachers experience and elaborate the process of educational inclusion in schooling. To achieve this, we adopted the phenomenological method, through semistructured interviews with four participants, which evidenced experiences and developments about inclusion. As results, amidst numerous understandings, we can emphasize that, for Helena, inclusion is elaborated as a search for comprehension of the other in his singularity and, from there, she proposes teaching methods that subsidizes the development of its full potential. In Roberto's experience, the inclusion presents itself as a matter of individual rights, and he implements this process with effort and availability, seeking the knowledge necessary to deal with these challenges and proposing a partnership with the supporting teacher. For Alice, inclusion is lived in a meaningful way in the socialization experience, once the students do not perceive a particular child as different, unlike the adults, who base their judgment on prejudice. For Eduardo, assuming a different perspective is needed to contemplate the individual's singularity and humanity, fomenting active listening and dialogue. Therefore, the child can be truly included and not only inserted in regular schooling. The results point to teaching modalities for SEN students that are founded in really significant experiences to the scholars. A fundamental objective is the acknowledgment and recognition of these students as a person, with their own limits and potentialities. We can conclude that the professionals observe inclusion as a center point, with the potential to change all the educational system, not exclusively from the teaching perspective, but also contemplating the individual in its entirety during his formation. Dramatic events and difficulties are present in the teacher's experience as a lack of professional training, infrastructure, and institutional resources. Nevertheless, in face of all these challenges, they pose themselves affirming a differentiated perspective that resonates in the practice and experiences as a path that is not always easy, yet filled with possibilities through the achievement of inclusion.

Keywords: Inclusion, Special Education, Teacher Formation, Phenomenology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BHU	Bacharelado em Humanidades
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP -	Conselho de ética em pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIH	Faculdade Interdisciplinar em Humanidades
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidade Educacional Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 OBJETIVOS	17
2.1 Objetivo Geral	17
2.2 Objetivos Específicos	17
3 JUSTIFICATIVA	18
4 REFERENCIAL TEÓRICO	21
4.1 Uma breve explanação histórica da Educação Especial	21
5 INCLUSÃO ESCOLAR: perspectivas e desafios para a prática docente DIFERENÇA	30
6 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE	40
6.1 A formação docente e suas implicações no processo da inclusão escolar	40
6.2 Práticas Docentes e seus desafios	44
6.3 O ato educativo numa perspectiva inclusiva	48
7 REFERENCIAL METODOLÓGICO	56
8 RESULTADOS	62
1 Reconstrução da Entrevista da Helena	62
2 Análises da entrevista da Helena	74
2.1 Inclusão como “oportunidade“: maravilhamento, experiências de chamado	75
2.2 “ Cuidar do Outro elevando sua forma humana de ser” - “vontade de entender o outro”	76
2.3 “Dramas e Desafios” – Dificuldades da inclusão	78
2.4. “Olhar diferenciado” não exclui deficiência, mas também não elimina possibilidades	80
3 Reconstrução de Entrevista do Roberto	83
4 Análise da Entrevista do Roberto	90
4.1 Olhar sobre a inclusão como uma questão de Direito	90
4.2 Formação continuada e processos de inclusão	92
4.3 Relação teoria e prática na inclusão: aprendizagens a partir da experiência	94
4.4 Esforço/abertura e a relação do professor no fazer educativo	96
5 Reconstrução da entrevista da Alice	99
6 Análise da Entrevista da Alice	108
6.1 Dificuldades e desafios do professor que trabalha com a inclusão	108
6.2 Formas de trabalhar a inclusão em sala	112
6.3 Olhar diferente e com sensibilidade	115
7 Reconstrução da entrevista do Eduardo	117
8 Análises da Entrevista do Eduardo	133

8.1 Trajetória e formação para ser professor	133
8.2 Adaptação e Inclusão	134
8.3 Inserção versus Inclusão	135
8.4 Formas e didáticas de trabalho para incluir	136
8.5 Olhar diferenciado	141
8.6 Relação de parceria entre professor de apoio e professor regente	143
8.7 Organização/Gestão e Estrutura física da escola para a inclusão	143
9 EXPERIÊNCIA-TIPO: considerações gerais sobre a experiência do(a) professor(a) diante da inclusão	145
9.1 Inclusão vivida como momento presente, inclusão como ideal central da vivência enquanto professor	148
10 DIÁLOGOS	155
1 Inclusão e o desafio de lidar com a diferença - por que ele é diferente?	155
2 Relações que permeiam a inclusão	160
3 Inclusão e formação docente: possibilidades do encontro e competências do professor nesse processo	165
4 Experiência da inclusão: desafios e possibilidades	167
11 CONCLUSÃO	170
12 REFERÊNCIAS	174

1 INTRODUÇÃO

No Brasil a definição e a inclusão escolar encontram-se em discussão presente. Tendo como ponto de partida sua importância em todo o cenário social e educacional, cabe ressaltar que sua definição não deve ser relacionada somente às pessoas com necessidades educacionais especiais, e sim a quaisquer mecanismos que necessitem de adaptações, sejam de ordem curricular, física, metodológica e até mesmo afetiva. (GUEBERT, 2010).

Historicamente nota-se que a educação especial, modalidade de atendimento a alunos com necessidade educacional especial - NEE sofreu uma mudança paradigmática positiva, adotando uma visão científica fundamentada em justificativas médicas, alinhada a expansão das escolas especiais, que de certa forma abriu um maior debate em torno do assunto. (GUEBERT, 2010).

Vale mencionar que a proposta da educação especial na Constituição Federal de 1988 encontra amparo no Artigo 208 inciso III que faz referência ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, deixando claro o dever do Estado de dar assistência a esses sujeitos.

Objetivar uma sociedade para todos, na qual se respeite a diversidade, é alicerçar a vontade e o direito de que todos têm num convívio comum participativo social. Atender as necessidades das pessoas que requerem essa atenção direcionada, valorizando suas características e modos de ser, é concretizar de fato a inclusão, que busca acabar com as barreiras e estigmas existentes, consolidando a inclusão na qual fique claro que todos somos iguais em nossas diferenças.

Dadas tais elucidações, o que propomos com a pesquisa é investigar de que maneira tal processo de inclusão está acontecendo no ambiente escolar, na perspectiva dos professores que atuam cotidianamente com esse encontro, bem como captar por meio da metodologia fenomenológica os fenômenos fundamentais que respondem como vivenciam e elaboram as práticas para a inclusão.

A escola em seu caráter como espaço de estimular e formar os educandos com valores e deveres no meio social, tem como atribuição acolher e auxiliar integralmente tais alunos, fazendo-se presente em seu percurso e nas habilidades que se espera alcançar. Os sujeitos educativos participantes, de modo especial os professores, precisam se preparar de maneira adequada para a recepção de alunos com quaisquer especificidades. A escola se

propõe ser um lugar de reflexão e saber, que em tese potencializa habilidades civilizatórias de cada cidadão.

Diversas foram às experiências que tive durante o curso de Pedagogia na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) que fizeram com que essas várias elucidações surgissem, inclusive no que se refere aos sujeitos participantes de políticas públicas educacionais, bem como a necessidade de investigar a oferta de educação no contexto da Educação de Jovens e Adultos - EJA, que, após estudos sobre essa modalidade de ensino em escolas de Diamantina, oportunizou abertura do meu olhar para a oferta de ensino para indivíduo com NEE.

Outro fator primordial de influência para a presente pesquisa decorreu da realização do curso técnico em Libras pelo IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais e da capacitação no curso básico da Língua de Sinais pelo CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez). Além disso, minha experiência como professora regente no Projeto Educação Integral, como professora na Escola Estadual de atendimento a Educação Especial em Diamantina - MG, e como professora de intervenção educacional com alunos de Instituição, aos quais foram fundamentais para o aprofundamento e interesse pela inclusão educacional.

Essas experiências me permitiram estar em contato direto com as realidades dos alunos. E adentrar no campo da educação especial e inclusão escolar oportunizou-me a estruturação do presente estudo por meio de uma análise investigativa acerca do assunto sob o ponto de vista dos professores.

Para mim, conseguir uma resposta sobre a inclusão no ensino regular vai além dos preconceitos e pré-definições existentes. A partir de então, analisamos que o potencial acerca de responder tal processo seria com um olhar que dê voz à experiência dos professores envolvidos. E é nesse sentido que a Fenomenologia é uma proposta metodológica que pode nos ajudar.

Diante das evoluções frente ao sistema educacional e da necessidade de incluir, seja por uma questão social, educacional ou legal, buscaremos descrever estudos que abarcam esse campo de conhecimento, apontando possibilidades e lacunas existentes na área da inclusão.

Existe uma longa jornada de lutas até chegar ao contexto vivenciado hoje nas escolas. Por meio disso, se pararmos para analisar toda a trajetória, conseguiremos visualizar resultados esperançosos acerca da inclusão referente aos alunos com NEE.

Um importante marco para a Educação Especial que, vale destacar, vem em decorrência da declaração de Salamanca na década de 1990 (SALAMANCA, Espanha, 1994). A mesma é considerada um dos principais documentos que abarcam as necessidades de incluir, garantindo os direitos dos sujeitos com necessidade educacional especial, responsável por consolidar diretrizes e leis que dão assistência ao desenvolvimento da educação especial bem em sua época de emancipação, em que passa a ser explicitamente função do estado, governo, e escolas dar a assistência fundamental para o atendimento e acolhimento desses indivíduos.

Sobre a conferência em Salamanca, de 07 a 10 de Junho de 1994, cabe elucidar:

A Conferência adoptou a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Acção. Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa. (SALAMANCA, Espanha, 1994, p. 03).

O reconhecimento dos direitos às pessoas com NEE evidenciava potencialidades em sua inclusão educacional, demonstrando uma preocupação em pensar na educação para todos, trazendo assim uma visão de mudança acerca do que os sujeitos com deficiência representam em nossa sociedade.

É válido destacar também a importância do papel do professor nesse processo, salientando que esse projeto de pesquisa objetiva analisar por esse viés a experiência da inclusão. O professor exerce um papel que visa garantir formação adequada aos alunos e atendimento às especificidades da criança/jovem ou adulto, proporcionando-lhes a capacidade de aprender de acordo com sua realidade e valorizando sempre o que já está desenvolvido.

Por meio de levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses que abordam a educação especial, nos demos conta da baixa produção de pesquisas sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular pela ótica do professor. Procuramos artigos em duas revistas que abordam a temática (Revista Educação Especial, Revista Brasileira de Educação Especial) e realizamos pesquisa no Repositório Institucional UFSCAR, Repositório Institucional da UFVJM, no portal de periódicos da capes e Google acadêmico. Segue abaixo alguns estudos que debatem o tema.

Glat, Pletsch, Vitaliano e Soares (2010) salientam a importância do professor frente à inclusão, e para que a mesma aconteça de maneira eficiente é necessário a formação específica. Diversos estudos corroboram com essa importância, destacando como

a formação adequada ocasiona o melhor atendimento nas demandas referentes à inclusão. (SANT'ANA, 2005, BRIANT e OLIVER 2012, DE VITTA e MONTEIRO 2010, BISOL e VALENTINI, 2014).

No entanto, como apontam Prais e Rosa (2017), a falta de formação docente especializada é considerada um dificultador no processo de inclusão. As autoras apresentam uma carência de estudos quanto à formação dos professores para atuarem na área de inclusão.

Nascimento (2014) enfatiza o contexto escolar como ainda inadequado em sua maneira estrutural, física e pedagógica para atender os alunos que necessitam dos processos de inclusão. Aranha (2000) e Mendes (2002), também salientam as necessidades em se melhorar o contexto educacional em sua forma física e pedagógica, evidenciando uma maior necessidade em se ter uma proposta inclusiva geral que abarque essas demandas.

É preciso destacar também que tais carências se articulam a um contexto educacional mais amplo marcado por desigualdades, como aponta Mônica Kassar (2011).

Por outro lado, Pletsch (2009) evidencia a precariedade dos estudos que corroboram para o campo em análise numa perspectiva positiva, dificultando assim a elaboração de políticas públicas que abarquem esse contexto de educação inclusiva.

Pletsch (2009) aponta que quanto mais se publicar e escrever sobre os feitos em uma perspectiva positiva do olhar frente à inclusão, mais será possível acrescentar para o campo de práticas e políticas pelas quais alicercem verdadeiramente organizações que minimizem as dificuldades do processo de inclusão.

A presente pesquisa busca justamente contribuir nessa perspectiva, por meio da investigação de diferentes modos com os quais professores empenhados da rede pública de ensino vivem e elaboram sua experiência sobre a inclusão escolar .

Para alcançar esse objetivo estruturamos a pesquisa do seguinte modo. Após a presente introdução, apresentaremos nos capítulos dois e três os objetivos geral e específicos e a justificativa. No capítulo quatro, realizaremos um breve levantamento histórico sobre Educação Especial e Inclusão até chegar à concepção atual sobre o tema.

No capítulo cinco, apresentamos a Inclusão e Educação Especial no Brasil e o desafio de lidar com a diferença, com uma abordagem voltada para a formação do professor que atua com essa área de conhecimento nas instituições de ensino, seja como regente de sala regular, ou atendimento de apoio e especializado, mostrando os desafios e possibilidades de tornar a escola de fato inclusiva.

Elucidando a importância da formação docente, no capítulo seis, evidenciamos a inclusão escolar na perspectiva de compreender o que é ser professor e suas implicações na inclusão educacional, bem como mostrar seus anseios e vontades, diante da temática da inclusão. Abordamos também a perspectiva do ensino colaborativo para a inclusão, apresentando estudos que apresentem resultados positivos quando se fala em atender às demandas educacionais.

No capítulo sete, detalharemos o delineamento metodológico da pesquisa segundo a perspectiva fenomenológica, destacando as contribuições de Van der Leeuw para a análise da estrutura da vivência.

Prosseguindo, no capítulo oito, apresentamos a reconstrução das entrevistas que foram realizadas, juntamente com a análise criteriosa de cada uma das entrevistas, evidenciando que as mesmas seguiram os critérios de apreensão oportunizados pelos modos com os quais foram colocados no referencial metodológico, com os nortes e orientações em se fazer entrevista e reconstruir seguindo o rigor e neutralidade.

No capítulo nove, tratamos da experiência-tipo, elaboração central que compreende todos os elementos estruturais que apareceram nas análises das entrevistas.

No capítulo dez, elaboramos os diálogos que atravessam as elaborações dos professores, relacionando-os com estudos que contribuem para cada vertente de pensamento construído.

Por fim, no capítulo onze concluímos o trabalho de pesquisa, trazendo contribuições advindas da investigação realizada.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Investigar de que modos os professores empenhados da rede pública de ensino regular vivem e elaboram suas experiências sobre a inclusão na escola.

2.2 Objetivos Específicos

- Descrever as vivências do professor com relação à inserção de alunos com necessidade educacional especial (NEE) nas instituições de Ensino Regular;
- Compreender como o professor vivencia o processo de inclusão;
- Analisar dificuldades, desafios e possibilidades vivenciados pelos professores em relação à inclusão na escola;
- Apreender as elaborações e posicionamentos docentes que facilitam e/ou dificultam a inclusão escolar;

3 JUSTIFICATIVA

O cenário educacional, no que se refere à educação especial/inclusiva, tem apontado à necessidade de discussões/problematizações mais efetivas e atentas acerca dos processos que viabilizam a oferta de ensino. Nesse sentido, educação e inclusão, se pensadas de forma conjunta, permitem conhecimentos diversos, demonstrando a complexidade de tal reflexão e a necessidade de um estudo sistematizado das problematizações das políticas inclusivas que cercam os sujeitos envolvidos.

Diversas são as tensões, idas e vindas de políticas públicas com vistas a atender de maneira favorável os sujeitos com necessidade de inclusão. O que nos propomos nesta pesquisa é adentrar na experiência do professor, explicitando os modos com os quais ele vive e elabora a inclusão no espaço escolar.

A realidade da inserção do aluno com necessidade educacional especial (NEE) na comunidade escolar e em todas as esferas sociais vem sendo alvo de muitos debates e discussões. Esses alunos, por um longo período não falavam por si mesmos, e eram rotulados como sujeitos incapazes de progredir em nossa sociedade. Mas, a atual conjuntura social está se retratando e se alinhando a um modelo que foi por um longo período objeto de lutas, do desejo dos pais e dos indivíduos para um tratamento digno frente às suas necessidades. (GARCIA, 2013).

Os dados apresentados por Prais e Rosa (2017), ao analisar os artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 2005 a 2014, evidenciam que um dos fatores determinantes sobre qualidade ou não do acontecimento eficaz da inclusão no ensino regular se deriva da formação de professores. Dando o devido espaço à formação dos professores minimiza-se o sentido de apenas inserir esse aluno no contexto escolar. Nesse sentido, é de fundamental importância capacitar os professores para tal atendimento, além de disponibilizar os recursos estruturais necessários para que atendam suas capacitações e demandas.

Nesse estudo realizado por Prais e Rosa (2017), observou-se que mesmo a temática da educação especial aparecendo em 333 artigos, somente em 19 a formação de professores foi tema central, mostrando uma possível carência de estudos desta questão em específico.

Sobre a formação de professores, de acordo com Prais e Rosa (2017):

Em linhas gerais, a formação de professores é um dos pontos críticos que podem influenciar na qualitativa efetivação das políticas inclusivas e consolidação de inclusão escolar. Tal aspecto tem sido objeto de estudo (GLAT, PLETSCH,2010,VITALIANO,2010, SOARES,2010) enfatizando a urgente

necessidade de formação pedagógica dos professores pensada de modo que contribua para o ensino mais comprometido ético e politicamente com as exigências do contexto atual” (p. 3).

Glat, Pletsch, Vitaliano e Soares (2010) contribuem no campo de pesquisa ao apontar que os professores são importantes para consolidar a inclusão de fato, bem como mostrar como é fundamental sua formação para atuarem nessa área específica. Trazem a perspectiva quanto aos caminhos de inclusão e não somente de inserção desses alunos em sala. Isso é efetivado a partir do momento em que se dispõe, em sala, de um professor capacitado para receber esses alunos.

Para Glat e Nogueira (2003), inclusão de alunos com NEE no ensino regular, implica em uma organização do sistema educacional, com a revisão de conceitos e paradigmas anteriormente fundamentados na busca por valorizar e desenvolver o cognitivo, social, cultural desses alunos. Salienta que mesmo diante de resistências por parte de educadores, a inclusão é uma proposta que busca resgatar a igualdade de direito e oportunidade para todos.

A temática sobre a formação e habilitação adequada é um dos pontos que mais interferem no ensino de qualidade e atendimento a demanda da inclusão. (SANT’ANA, 2005; BRIANT; OLIVER, 2012; DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010; BISOL; VALENTINI, 2014). É cabível considerar tal entendimento como uma lacuna que deve ser evidenciada de maneira significativa.

Nascimento (2014) destaca como as escolas ainda não estão preparadas para receber os alunos que precisam ser incluídos, seja em questões estruturais ou em didático pedagógicas. A partir de então denota uma necessidade de mudar as formas e estratégias de ensino, tanto para o professor quanto para toda organização educacional.

Aranha (2000) presume que a escola necessita de estruturação física, pessoal, material, técnica e social, evidenciando que são necessidades emergentes, porém não bastam somente elas para uma educação efetivamente inclusiva. Mendes (2002) compartilha desses mesmos preceitos, ao passo que considera ser preciso a construção de uma proposta inclusiva, com políticas públicas que atendam de fato à demanda, com ações pedagógicas eficientes para esse tipo de atendimento. Criar planejamento e avaliação continuamente e que de acordo com os resultados das avaliações tenha um caráter flexível e “ajustável”.

Segundo Rosin-Pinola e Del Prette (2014) a inclusão tem sido um desafio nas escolas atualmente, quando adota um caráter em que se desenvolvam as habilidades e capacidades dos alunos como possibilidades de vivências no meio social de forma

independente. Consideram fundamentais os “serviços de apoio” e a formação de professores não têm conseguido responder de maneira positiva e generalista às demandas referentes à inclusão.

Diante de tais elucidações, o estudo da inclusão escolar sob um olhar do professor de rede pública de ensino, por meio da análise da experiência da pessoa pode trazer contribuições importantes para a temática em geral.

Ao nos ocuparmos de tais processos, a partir da compreensão daqueles que os vivenciam, interessa-nos lançar novas luzes sobre os debates atualmente em curso, fornecendo elementos para contribuir para o debate em voga. Privilegiando a diversidade na seleção dos sujeitos, podemos esboçar diferentes modalidades de articulação pessoa-mundo.

Esta pesquisa, ao pensarmos em seu campo vasto de possibilidades, se insere como mais uma oportunidade de compreender a vivência dos atores envolvidos na inclusão escolar no Brasil, especificamente na região do Vale do Jequitinhonha.

Existem questionamentos quanto à inclusão, o seu conceito, intuito e finalidade. Considerando esse sentido, tal estudo se faz necessário, para permear as raízes dessa história, passando pelos processos de inclusão acerca da lei, as políticas educacionais e mais profundamente a elaboração em torno da formação dos professores e suas vivências para a inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais na escola regular.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Uma breve explicação histórica da Educação Especial

No ambiente educacional, a inclusão escolar é entendida como a necessidade de incluir todo aluno dito como “diferente”, que requer um monitoramento direcionado e um olhar diferenciado no que refere ao desenvolvimento da aprendizagem significativa. Tem como pressuposto básico garantir que os indivíduos possam transpor as barreiras que impedem o acesso à inclusão social, educacional e moral. (GUEBERT, 2010).

A necessidade de uma educação voltada para pessoas com NEE passa sofrer influências com a implementação das reformas educacionais com o movimento Escola Novista. De acordo com Mendes (2010), tal movimento aconteceu na perspectiva de mudar a postura frente à desigualdade. No Brasil, houve uma busca em se preparar para a nova postura educacional e também concluir a vontade da educação como “direito para todos”. Sobre esse movimento Mendes (2010) apresenta:

[...] a vertente psicopedagógica da educação de pessoas com deficiência no Brasil será influenciada neste mesmo período pelas reformas nos sistemas educacionais de educação sob o ideário do movimento escola- novista. No panorama mundial tal movimento se caracterizou pela implantação de escolas que tentavam superar o tradicionalismo, a rigidez e o viés intelectualista, que pouco se adequavam as transformações sociais em curso (MENDES, 2010, p. 96).

Os princípios que norteavam as ideologias desse novo conceito de ensino eram acerca da vontade de minimizar as desigualdades no país, acreditando no desenvolvimento da educação, no investimento em pesquisas e na valorização da liberdade de criança.

Com movimento da “escola nova”, permitiu-se a inserção da psicologia nas ideias educativas, passando a realizar testes identificando deficiências intelectuais. Sendo de extrema significância esses feitos, pela importância que foi dada a identificação de casos leves de deficiências em ambientes regulares de ensino, abstendo-se dos casos mais graves nesse período, pois os mesmos eram segregados da escola. (MENDES, 2010).

Ainda com a “escola nova”, na década de vinte, psicólogos europeus vieram capacitar professores com cursos para o atendimento aos alunos com NEE. Dentre os mesmos, destaca-se Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga russa que se estabilizou no Brasil e influenciou o sistema educacional da educação especial, auxiliando na organização das classes, serviços de diagnósticos, escolas especiais. (MENDES, 2010).

Em 1932, Helena Antipoff, criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, participou ativamente de movimentos e fundações de assistência aos familiares como no caso da Fundação de Pais e amigos dos excepcionais em 1954 e dessa maneira também

influenciou fortemente na formação de inúmeros profissionais para atuar com alunos especiais. (MENDES, 2010).

Podemos perceber um marco importante de valorização do sujeito nesse período, tendo como premissa a chegada das atuações dos psicólogos, mais precisamente da Helena Antipoff, com incentivos e responsabilidades voltados ao atendimento aos indivíduos que precisavam um atendimento diferenciado no Brasil.

Ressaltamos que o movimento “escola-novista” influenciou a constituição da escola especial do país, de acordo com Mendes (2010):

A igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida. (MENDES, 2010 p.5).

Com os efeitos da implementação do modelo escola - novista, críticos como Cunha (1998) e Jannuzzi (1992, 2004) fizeram apontamentos acerca dos efeitos dessa organização escolar.

Cunha (1998) relatava que o diagnóstico e a diferenciação no tratamento contribuíram para exclusão dos diferentes. Jannuzzi (1992, 2004), ao estudar a educação de pessoas com deficiência no Brasil até aproximadamente 1935 considerou:

1. Não houve solução escolar para elas.
2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas, e incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em curso.
3. A concepção de deficiência intelectual englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares.
4. A classificação ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito pouco em função da desescolarização geral predominante.
5. A escassa educação das pessoas com deficiência intelectual neste período representava representava a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos. (MENDES, 2010, p. 5).

Apresentando a ineficiência do olhar para a deficiência, bem como no sentido de adaptações, concepções e diagnósticos incorretos classificando nesse período como um ato mais de discurso do que de efetividade.

Mendes (2010) chama a atenção para uma problemática que se deu no Brasil quanto à inocuidade de se discutir a conceituação, a classificação e a criação de serviços, levando a uma seleção de alunos ditos “anormais” por meio de critérios como defeitos pedagógicos e escolares, que eram sub-classificados como memória lenta, vontade caprichosa, decisão difícil, dentre outras.

A partir de 1958, o Ministério da Educação começa a prestar assistência às instituições especializadas no atendimento especial. Cabe ressaltar que durante esse período

fica evidente que a iniciativa privada sem fins lucrativos se expandiu com a omissão da educação pública frente a importância da educação especial.

A educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974) e foi neste contexto que surgiu em junho de 1973, o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), junto ao Ministério de Educação; que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial”. (MENDES, 2010, p.100).

Nesse contexto, toda assistência dirigida aos indivíduos com NEE era realizada com perspectivas de assistencialismo social, não com apoio vinculado ao Ministério da Educação. Essa implementação da assistência social promovia atos voltados para o auxílio aos “excepcionais”.

No período da ditadura, firmou-se a instituição de educação especial reforçando um caráter assistencialista e não educacional. Somente com a Constituição de 1988 começam a elucidar a necessidade de repensar a educação como um todo, e dentro dessas especificações englobam a educação especial, que passa acontecer no ensino regular garantindo inicialmente o direito ao atendimento especializado. (MENDES, 2010).

Neto *et al.* (2018) abordam quanto às fases da educação especial: “fase da exclusão”, “fase da segregação”, “fase da integração” e “fase da inclusão total”. Tais autores trazem contribuições numa análise do processo histórico educação especial e educação inclusiva para obter compreensões do momento atual da inclusão escolar.

Observando esse período ao qual se destacou a educação especial em fases, Blanco (2003) comenta:

A primeira delas corresponde ao período anterior ao século XIX, chamada de “fase da exclusão”, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média a Igreja condenou tais atos, mas por outro lado, acalentou a idéia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos. Assim, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram escondidas ou sacrificadas. (BLANCO 2003, p. 72).

Na “fase da exclusão”, as pessoas com deficiência eram impedidas do convívio social e de qualquer oportunidade de relação externa. Nos tempos antigos também já incitavam as análises por um viés de anomalias por motivos genéticos. (NETO *et al.*, 2018).

A educação especial com o atendimento especializado se organizou no lugar do atendimento comum, com diferentes metodologias, terminologias e práticas, levando a criação de centros especializados, classes estruturadas especiais e escolas especiais. Com a conceituação entre normalidade/anormalidade, a maneira como as escolas se estruturavam

levavam a essas separações. As escolas faziam testes e diagnósticos que embasavam as práticas que deveriam ser adotadas para os alunos com deficiência.

No contexto brasileiro, a inserção e olhar para os alunos com deficiência, obteve início na época do Império, em que se instauraram duas instituições: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no ano de 1854 e o Instituto dos Meninos Surdos Mudos, em 1857. Hoje esses centros receberam os nomes de Instituto Benjamin Constant – IBC e Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Em 1961, o atendimento às pessoas com deficiência começa a ser regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 4.024/61, apontando o direito das crianças “excepcionais” ao ensino, preferencialmente na modalidade geral.

O Ministério da Educação - MEC, em 1973, cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, ao qual fica responsável pela educação especial no Brasil. Nesse período observou-se práticas configuradas em sistemas mais assistenciais com iniciativas isoladas do estado.

Já no Renascimento, Souza (2006) afirma que há uma “mudança de mentalidade”, ao qual chegou à outra concepção de “anormalidade”. Com os avanços da medicina, delimitou-se a noção quanto à patologia, que se aproxima dos tempos atuais, demarcando o começo de uma nova atitude. (NETO *et al.*, 2018, p.84).

Segundo Amaral (2001), ao final do século XVIII e com a chegada do século XIX, realçou-se a segunda fase que é a da segregação. Nesse momento instituíram centros de atendimento especializado para o tratamento de pessoas com deficiências. Mas também de acordo com o autor houve divisão do trabalho educacional, na qual instituiu-se uma pedagogia especializada, separando os indivíduos de acordo com diagnósticos. Consideram que nesse período surgiu a educação especial.

No período da segregação, as escolas especiais foram crescendo e se diversificando com atendimentos específicos a pessoas com surdez, cegueira, deficiência física, intelectual, e outros. As instituições de atendimento se organizavam de maneira autônoma com sistema educacional próprio, com especialistas que estabeleciam uma organização de Educação Especial diferenciada do sistema educacional geral. Evidenciaram-se no sistema educacional dois subsistemas: educação especial e educação regular. (NETO *et al.*, 2018).

Na década de 1970, instituiu-se a fase da integração. Nesse momento, de acordo com Blanco (2003), as pessoas com deficiência passaram a ter acesso a classes de ensino

regular, com especificações, dentre elas, que esses sujeitos não acarretassem nenhum desconforto ao sistema educacional regular. De acordo com o momento citado:

Nesse novo momento houve uma mudança filosófica em direção à idéia de educação integrada, ou seja, escolas regulares aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restrito possível”. (BLANCO, 2003, p. 28).

Por um lado é possível perceber a evolução no quesito de tentar acolher as pessoas com deficiência em ambiente educacional regular, mas ainda com certa carência em mudar as didáticas e maneira de atendimento em que de fato acolhesse estes educandos.

Com esse movimento e mudança quanto à nova fase, começaram as reivindicações tanto dos pais quanto dos profissionais que atuavam nas escolas, que começaram a pressionar a sociedade para que se garantisse os direitos desses sujeitos. Esse momento foi de mudanças significativas. Nascimento (2014) aponta como necessidade de se reinserir na comunidade as pessoas com deficiência, com o movimento de busca pela inserção dos alunos com deficiência no ensino regular, em instituições de ensino público, gratuito e de qualidade.

Nascimento (2014) salienta que a partir dessas reivindicações oportunizou-se a queda da separação da educação especial equidistante a escola regular, passando a utilizar o termo ‘Necessidades Educativas Especiais’, incorporando possibilidades a pessoa com deficiência no ensino regular.

De acordo com Neto *et al.* (2018), mesmo essa integração tendo vistas numa perspectiva de avanço, ainda assim era aquém do necessário, no quesito do olhar e do cuidado quanto à adaptação, inclusão e inserção desses alunos. Haja vista que nesse momento, nas instituições regulares, o entendimento e as práticas eram voltadas para a adaptação do aluno com deficiência ao ambiente e metodologias da escola e não o contrário.

Em termos econômicos, essa necessidade da escola se preparar e adaptar para que de fato acontecesse a inclusão não era visada. Em 1990, fortalece o debate quanto ao termo Educação Inclusiva para alunos com deficiência, com um movimento mundial intitulado ‘Inclusão Social’. Aparece então a terminologia ‘Educação Inclusiva’. Quanto ao movimento mundial:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola. (BRASIL 2007, p. 1).

De acordo com Lima (2006), a educação especial aparece com o intuito de atender a proposta da educação para todos, e a escola inclusiva espelhou em encontros internacionais com grupos que reivindicavam seus direitos sociais.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais para indivíduos com necessidades educacionais especiais - NEE. A mesma está pautada na valorização e respeito do indivíduo que apresente qualquer diferença. (BRASIL, 2001).

Em 1990, com a incidência do discurso em se alcançar a “equidade”, no quesito ao acesso de todos a escola, evidencia-se grande dificuldade de alfabetização, bem como um nível muito baixo de desenvolvimento educacional. Na educação especial, apesar da implementação em escolas regulares, o número de inscritos era muito inferior, e só restavam duas alternativas para alunos com NEE: se matricularem em escolas filantrópicas de Educação Especial ou ficar em salas especializadas nas instituições estaduais. (MENDES, 2010).

Ferreira (1992) salientava que nesse período da educação especial, o que existia era uma educação voltada para a formulação de rótulos de diagnósticos e medicalização, colocando em cima do aluno toda a responsabilidade de dificuldade de aprendizagem. O tratamento não era voltado a práticas do currículo normal da escola, e sim para práticas alfabetizadoras com validade de seres repetentes, o básico do básico, sem ao menos sequer tentarem inserir conhecimentos avançados, ou testarem até onde podiam evoluir com cada aluno em sua aprendizagem.

O contexto da educação especial brasileira se fundamenta em longo período de necessidades e adequações que por hora eram satisfatórias no sentido de ter algo que incluísse. Porém a mesma causava estratificação e segregação do indivíduo por não atender o que era de fato necessário, além de não existir habilidades de tratamento eficaz que atendesse aos alunos. (MENDES, 2010)

Na década de 1990, a educação especial no Brasil obteve destaque com a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, conhecida como Declaração de Jomtien (BRASIL 1990), ao qual desencadeou melhorias para a inclusão de pessoas com deficiência. Depois, com a Declaração de Salamanca, em 1994, amplia-se o conceito de educação especial inclusiva. (PRAIS; ROSA, 2017). Sobre a Declaração de Jomtien:

A Declaração, no artigo 3, prevê que é necessário “tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. (BRASIL,1990).

Ainda, há nessa declaração o realce em buscar a garantia do acesso e a permanência de todos na Educação Básica (PRAIS; ROSA, 2017, p. 3).

Sobre a Declaração de Salamanca, de acordo com Prais e Rosa (2017):

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) avança nas discussões sobre Educação Especial firmando o compromisso dos governos para viabilizar a inclusão educacional. É um documento internacional que diz respeito, exclusivamente, a Educação Especial em que reafirma o compromisso de todos com a educação. Destaca-se o termo NEE como “necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem” (BRASIL, 1994).

Contudo, de acordo com Prais e Rosa (2017), diante da legalidade e objetivo dessas declarações, historicamente há uma disparidade entre a inclusão e integração dos alunos com NEE.

Devido a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, observando os índices de escolarização de crianças, jovens e adultos, objetivou-se transformações para assegurar o direito da permanência nas escolas.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p.19). (BRASÍLIA, DF, jan. 2008a., p. 3).

Rosin-Pinola e Del Prette (2014) salientam:

As legislações e documentos oriundos do MEC buscaram defender e sustentar o processo de escolarização de todos os alunos, como foi o caso dos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 1998; 2001), em que o governo oficializou que o grande avanço da década na educação deveria ser a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007) passou a considerar, como alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), aqueles com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, articulando a educação especial ao ensino regular e orientando o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos também nesse contexto (p. 3).

Podemos perceber avanços com essas propostas, as quais visam à inclusão de todos para uma educação que atenda as diversidades, buscando aprimorar as práticas, ressaltando que esses documentos também abarcavam a formação dos professores para atuarem no atendimento educacional especializado e na inclusão escolar.

Dada à clareza que a Educação Especial surgiu quando a educação em si era direcionada a uma minoria econômica, por esse caminho se faz necessário elucidar a história, contexto e modelos aos quais essa educação especial perpassou buscando compreender como se configura no momento atual, e a maneira como a partir de então ela ressoa para nós, como ponto de melhorias e possibilidades.

A situação atual encontra-se mais estruturada e organizada, porém, a questão é compreender se a inclusão/educação especial depois dessa longa jornada de lutas e

mudanças de leis, diretrizes e tratamentos, obteve transformação significativa. Ou esse trabalho é somente aglomerar os alunos em uma escola a fim de atender a lei e não compreender a essência da necessidade e valorização do sujeito com NEE.

As decisões tomadas quanto à educação especial e a forma de atendimento a esses alunos, de acordo com o apresentado, eram pautadas pelo fato de levarem em consideração as mudanças favoráveis a questões financeiras, se pensarmos a nível governamental, sem tomar uma atitude que valorizasse de fato o indivíduo com NEE, ou com qualquer outra necessidade. (MENDES, 2010).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Brasil, assegura o acesso dos alunos com deficiência no ensino regular, desde a educação infantil até o ensino superior:

A sociedade inclusiva já começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência, ainda na década de oitenta. Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, modificações pequenas e grandes vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos, para possibilitar a participação plena de pessoas deficientes, com igualdade de oportunidades junto à população geral. (SASSAKI, 1998, p. 8).

No contexto da inclusão existe uma longa trajetória em busca de acertar e definir um melhor modelo de inclusão. Estudos apontam que esse olhar frente à inclusão vem sido aberto em tentativas de atender as diversidades e perceber que a educação precisa passar por transformações significativas para implementar a educação inclusiva, vencer os desafios que aparecem, e por essa perspectiva os relatos apontam um sentimento gratificante quanto a essa acolhida.

Neto *et al.* (2018) consideram a necessidade de “atentar para as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência e não para as dificuldades, para assim construir uma sociedade mais digna para todos, com ou sem deficiência.” (NETO *et al.*, 2018, p.82).

Então, a medida certa da inclusão, começa quanto ao nosso olhar em não pautarmos nos desafios e dificuldades e sim no montante de viabilidades que a mesma ocasiona. A menção do contexto histórico nos localiza quanto à vertente do caminho percorrido até aqui, em questões de socialização, no desenvolvimento das relações interpessoais dos professores e alunos, e no auxílio para o desenvolvimento das habilidades e capacidades. Porém não determinam a concepção em se alicerçar uma inclusão por um viés negativo ou positivo.

O sentimento não está nos períodos históricos ou até mesmo em conceituar o que por um tempo evidenciava a “exclusão”, mas na grandeza de como esse percurso

demonstra um caminho de oportunidades e que até aqui é possível perceber ganhos quanto a inclusão nas instituições de ensino.

5 INCLUSÃO ESCOLAR: perspectivas e desafios para a prática docente

O conhecimento acerca da educação inclusiva foi visibilizado após a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). No Brasil se demarca extensões não somente aos alunos com deficiência, mas também aos participantes, que por influências externas advindas de questões socioeconômicas, estruturais, psicológicas e de aprendizagem não atendem à demanda do momento educacional.

A Educação Inclusiva assume espaço central nas discussões a respeito da educação contemporânea. O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008) em sua introdução apresenta:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

Com essa possibilidade, o Ministério da Educação apresenta a Política Nacional da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, que juntamente com os avanços sociais acerca dos direitos dos cidadãos, bem como seu acesso ao ambiente educacional, visa promover políticas públicas de ensino voltadas a todos.

O acesso à educação historicamente, foi demarcado por um bom tempo como direito e privilégio de poucos, com práticas e políticas que acentuavam essa diferenciação social. Ao iniciar o processo de democratização do ensino instituiu-se a realidade entre inclusão/exclusão, ao qual se inserem e pretendem dar o acesso a todos, porém continuam acentuando as diferenças e privilegiando pequenos grupos em ambiente educacional.

A educação especial com o atendimento educacional especializado se organizou no lugar do atendimento comum, com diferentes metodologias, terminologias e práticas, levando a criação de centros especializados, classes estruturadas especiais e escolas especiais. Com conceituação entre normalidade/anormalidade a maneira como as escolas se estruturavam levavam a essas separações, as quais faziam testes e diagnósticos que embasavam as práticas que deveriam ser adotadas para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2008a.).

Marcados por uma metodologia de ensino universal, Glat e Nogueira (2003) salientam que a “formação clássica” do professor, visando o processo de ensino-aprendizagem, ocasionou esse conceito de educação, demandando um mesmo modelo a todas as épocas e períodos, o mesmo, dava certo conforto social, ao se pensar que era o

normal a todos, e os sujeitos que não enquadravam nessa demanda, denominavam-se “alunos especiais”.

A partir de então, institui-se dois campos de conhecimento, o normal e o especial (GLAT; NOGUEIRA, 2003). Por muito tempo marcado como conhecimento científico, essa diferenciação era tratada como a separação entre normais, que frequentavam a escola, e os excepcionais da educação especial.

Para Bueno (1999) tal forma de tratamento separatista se configurava como o primeiro entrave da efetivação para a escola inclusiva, por compreender que, por um lado os profissionais do ensino regular não tinham formação adequada, porém os do ensino especial estavam pautados somente na perspectiva da dificuldade do aluno, contribuindo pouco no quesito pedagógico.

De acordo com Mendes (2002, p. 76) “caberá à escola atender a uma parcela social que até então esteve excluída de seus projetos e plano de trabalho, ainda que estivesse presente em suas dependências, seja na classe especial, na sala de recurso ou na classe comum”. No momento em que entra em vigência essa perspectiva a partir da declaração de Salamanca, a mesma surge sobrepondo a fase anterior da “Integração Escolar”, evidenciando a partir de então, como não é cabível ao aluno que se adapte ao meio, e sim o meio escolar que crie formas e estratégias de adaptação do aluno incluso. (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE- 2014).

Rosin-Pinola e Del Prette (2014) pontuam a crescente inclusão escolar sobre a ótica em duas vertentes: uma sendo no sentido ideológico; na perspectiva de uma educação para todos em que se alinhem práticas inclusivas e a outra vertente como busca de meios alternativos que respondam sobre como obter estratégias que englobam todos os alunos. “Estando diretamente relacionada à qualidade de ensino, a Educação escolar deve constituir um espaço de valorização da diversidade humana e de promoção da aprendizagem social e acadêmica de todos os alunos.”. (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE- 2014, p.5).

De acordo com Mendes (2002), mesmo existindo as leis que amparam a educação inclusiva, ainda sim se faz necessárias ações concretas que viabilizem a prática docente. Podemos considerar que atualmente é possível fazer um apanhado geral de como está essa realidade. Sendo assim, embasados na autora, é possível encontrar nortes mais específicos que auxiliem na prática, saindo do campo teórico de embasamento em leis.

A inclusão de alunos com NEE está intrinsecamente ligada às legislações. Existe uma tendência no campo de conhecimento frente à parceria do professor regente regular com o professor especializado, porém sem muito norte quanto a eficácia e como

isso ocorre dentro dos materiais publicados pelo MEC, apontando a necessidade do professor repensar sua prática considerando a relação educativa. (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Rosin-Pinola e Del Prette (2014) consideram a inclusão e seus desafios como processos em crescimento, que perpassam por várias vertentes, tanto no campo educacional, social e de formação dos professores, direcionando a relação sócio educativa.

O atual contexto de inclusão e o tratamento e atendimento da Educação Especial na perspectiva de uma Educação inclusiva levam-nos a pensar sobre a vertente de como está esse processo atualmente nas escolas. Ressaltando que a mesma é uma política de direito viabilizado com ênfase na década de 90, na quais ações efetivas e aplicabilidade da legislação começam a serem executadas e o atendimento com vista a valorizar o sujeito passa a ser aplicado em escolas regulares.

A Educação Inclusiva torna-se a mudança de perspectiva diante do modelo de educação e as diversidades que aparecem nesse contexto, sendo assim, uma nova postura de cunho, político, democrático, social e cultural precisam ser tomadas, observando os educandos em suas realidades e singularidades tendo como premissa o desenvolvimento educacional, pessoal e social de todos (NETO *et al.*, 2018). A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social. (MANTOAN, 2003).

Em uma vertente de se repensar a educação, Martins et al. (2008) considera que a escola precisa deixar de ser “homogênea” e adotar um caráter “heterogêneo”, tornando-se assim um local de abertura que acolha a todos.

Considerar a “inclusão” e “escola para todos” configura em termos de análise como proposta totalmente relacionada ao ambiente educacional, haja vista que o mesmo é um campo de conhecimento e saber que atende pessoas com necessidades diferenciadas, sendo responsável pela transformação do indivíduo. Nesta perspectiva, de acordo com Neto *et al.* (2018):

Quando se trata de alunos com deficiência, é preciso compreender que o processo de aprendizagem é possível dentro de sala de aula regular e modificar o pensamento excludente de que esses alunos não são capazes de estudar, conviver e aprender com os demais. É na escola que este processo de transformação acontece de forma contínua (depois da família), é neste espaço único que os indivíduos são capazes de assimilar conteúdos, interagir e construir conhecimentos. (NETO *et al.* 2018, p.87).

Nesse sentido, percebemos a importância do papel da escola que pode contribuir para a transformação do contexto. Por meio do convívio e da relação com as diversidades, especificamente em relação às pessoas com Necessidades Educacionais

Especiais, pode contribuir para uma mudança de postura e pensamento quanto à inclusão educacional, abrindo espaço para que de fato a educação seja “para todos”.

Cunha (2015) focaliza quanto à necessidade do professor e a organização das instituições escolares afastarem os pensamentos sobre o fracasso da inclusão, ou até mesmo da dificuldade para que se dê abertura para novas maneiras de ensino e aprendizagem. Na relação que se finda dentro da sala de aula do ensino regular pode-se extrair questionamentos que constroem um diálogo de aprendizado ao conteúdo.

Para Mantoan (2003, p. 15) “aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos”. Cabendo à escola, uma postura em que se incluam as diversidades e crie formas de desenvolver o trabalho de maneira significativa para os participantes, abrindo caminho a um montante de formações em que valide os valores já apresentados pelo sujeito e que mostre o mundo à criança possibilitando a formação do cidadão. (NETO *et al.*, 2018).

Neto *et al.* (2018) observam a importância em se qualificar os profissionais da educação, principalmente quando falamos em atender alunos com deficiências, e também observar os recursos pedagógicos disponíveis. Não é o bastante que somente insira o aluno em ambiente educacional, mas sim abra espaços para aprimorar todas as particularidades que acompanham essa inclusão, na busca de um caminho que seja eficaz com retorno satisfatório a todos. Cunha (2015, p. 69) diz que “incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades”.

Embasados em Cunha (2015), consideramos que, além de se preocupar com o fato de atender a aplicabilidade da lei, é necessário promover ações práticas e didáticas que cuidem da permanência do aluno, desenvolvendo sua aprendizagem, habilidades e possibilidades. Esse fator interliga com a qualificação do profissional e toda a gestão do ambiente educacional, para que não se individualize a formação e aplicabilidade das práticas apenas ao professor de apoio ou o regente da turma que tem o aluno com NEE.

Mesmo que a inclusão de alunos com deficiência ainda seja um desafio para as escolas, se faz necessário olhar para a mesma como uma questão de respeito à diversidade, com respaldo na legislação vigente, e que deve ser entendida como uma oportunidade em que todos os alunos estejam no mesmo espaço de conhecimento, apreendendo o respeito às diferenças. (CUNHA, 2015).

Segundo Mantoan (2003, p.28), os alunos participantes da inclusão precisam usar o espaço para aprender e não para demarcar como “diferentes” e serem segregadas em espaços de atendimento específico. A inclusão escolar assume o seu papel de atendimento às diversidades no sistema regular de ensino oportunizando espaço de desenvolvimento a todos.

A partir disso, sobre a Educação Inclusiva e Inclusão Escolar, Neto *et al.* (2018), apresentam a “Educação Inclusiva” como não sendo apenas para matricular o aluno com NEE em escola, com vistas ao desenvolvimento de sua socialização e a “Inclusão Escolar” sendo relevante quando adota caráter ao qual se ocupa em fazer com que o aluno permaneça na escola. (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 344 *apud* NETO *et al.* 2018).

Olhar a educação numa perspectiva inclusiva está além de meramente incluir esses alunos no ensino regular para desenvolver a socialização, mas sim em se cuidar para que esse aluno permaneça na escola. Para Lima (2006), a inclusão é a maneira mais eficaz de se construir uma sociedade igualitária e sem preconceitos, convivendo com as diversidades em instituições de ensino, permitindo que todos os alunos relacionem entre si, dando oportunidade a todos e validando as necessidades especiais. O convívio rotineiro ao qual demonstre as possibilidades em se superar os desafios potencializam a construção da inclusão.

A clareza dos fatos vão tomando corpo na pesquisa, à medida que se fez um levantamento histórico dos períodos de alteração na legislação, pois em um momento esses indivíduos eram tratados de maneira segregada, após isso o governo e estudos demonstraram que esse tipo de atendimento estava dando mais gastos sem retorno nenhum social. A partir de então, começam a perceber a necessidade de valorizar o aluno com necessidade de inclusão com vistas para que esse sujeito pudesse produzir, se formar e obter renda, por meio de sua formação e de acordo com suas capacidades e habilidades. (MENDES, 2010).

Tais afirmações se baseiam na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), nas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), bem como nas análises realizadas sobre as dimensões políticas, econômicas e sociais que perpassam esse fenômeno (PLETSCHE, 2011, 2012, 2013; MENDES, SILVA e PLETSCHE, 2011; GLAT e PLETSCHE, 2012; GLAT e NOGUEIRA,

2003; GARCIA, 2013, KASSAR, 2013, ROSIN-PINOLA e DEL PRETTE, 2014 entre outros).

É possível perceber avanços importantes tanto na legislação, quanto na produção acadêmica nesse campo de conhecimento e com a LDB-9394/96 como marco legislativo, iniciando assim um processo de mudança em todo cenário educacional, contemplando especificações quanto à formação de professores em campo categórico de formação e incentivo a mesma. Prioriza-se a formação preferencialmente em nível superior do professor, mas ainda sim admitindo professores com formação em nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental.

Na LDB, atualizada em 2018, as contemplações continuam versando a priorização quanto à formação no ensino superior, porém aceitando formações com nível médio técnico, normal, mas com base no do PNE (Plano Nacional da Educação), dentre as metas, está o intuito de que em até 2024, passe somente a valer formação a nível superior.

Vejamos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (REDAÇÃO DADA PELA LEI nº 12.796, de 2013).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (REDAÇÃO DADA PELA LEI nº 13.415, de 2017).

Essa aceitação a nível médio na modalidade normal influi incoerências negativas no sistema educacional de ensino, haja vista que “a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singularidades do desenvolvimento humano”. (PLETSCH, 2009, p. 3).

Justifica-se assim, a necessidade fundamental de cumprir com as especificações quanto à formação em nível superior, buscando ações efetivas no ambiente educacional, porém analisando o contexto socioeconômico do país, devido a sua heterogeneidade e desigualdades, avaliando cautelosamente a maneira cabível de se atender a necessidade sem que prejudique o sistema educacional.

Pletsch (2009) também afirma que a resolução da formação dos professores por si só, não consegue responder outros fatores quanto à inclusão em instituições de ensino, como a questão do analfabetismo, tomando como consideração todos os fatores externos que influem nesse aspecto como os sociais, econômicos, históricos e culturais, nas quais somente a educação não consegue abarcar sozinha. Dessa maneira a autora Pletsch (2009) salienta que o professor precisa estar atento a todas as questões envolvidas aos processos dentro da instituição que relacionam ao aluno, não somente de sua formação, como também às competências da relação teoria-prática.

As mudanças de paradigmas no campo da inclusão são permeadas por fatores consideráveis quanto ao contexto social, econômico e cultural nos ambientes educacionais (MENDES, 2002). Necessitando assim, de uma desenvoltura pertinente ao educador em que apreenda conceitos quanto à teoria e a prática, promovendo os processos de inclusão que incidem no processo ensino-aprendizagem.

A proposta de diretrizes para a formação de professores de educação básica em cursos de nível superior (MEC, 2000), trazem orientações quanto às competências que devem ser seguidas pelos profissionais da área, referentes tanto a questão social como cultural que relacionam ao sistema educacional. Essa proposta visa uma formação que respeite os valores éticos e morais de cada indivíduo, valorizando a interdisciplinaridade dos conteúdos, contribuindo assim para a formação da cidadania. Objetiva também sanar a questão de formação continuada juntamente com a sequência curricular necessária.

No entanto, Castro (2002), em sua pesquisa realizada na rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, analisando as representações dos sentimentos, observou que os professores não se sentem capacitados para atender a alunos com Necessidades Educacionais Especiais especificamente com deficiências, mesmo acreditando no potencial da inclusão.

Pletsch (2009) também cita estudos que fez sobre Carneiro (1999), em que analisou professores da 4.^a série do ensino fundamental regular, avaliando que se fazia necessário uma formação adequada para a atuação desses professores quanto à inclusão. Aponta que tanto o despreparo quanto o atendimento com eficiência estão ligados à questões de capacitação e formação adequada.

É oportuno pensarmos que decorrem esses sentimentos de insegurança quando se fala no atendimento a pessoas com alguma deficiência em sala de aula regular. Isso ocorre em quaisquer circunstâncias na qual o professor se depare com o desconhecido,

impedindo o mesmo de desenvolver habilidades que insiram o aluno de fato em sala. (PLETSCH, 2009).

De acordo com Pletsch (2009), um dos maiores passos necessários dos cursos de formação, é que as instituições provedoras desse conhecimento apresentem conhecimentos pertinentes para que os professores se sintam seguros quanto à prática no primeiro momento, permitindo a compreensão de situações complexas, fazendo com que a prática esteja ligada ao conhecimento e ao cotidiano.

Mas, para tal transformação é fundamental novas políticas públicas educacionais, que priorizem atividades e práticas inclusivas, observando e fomentando a formação do professor para atuar com as diversidades de maneira a atender as demandas atuais, sem perder de vista a realidade do nosso país. (PLETSCH, 2009).

A formação recebida pelo professor influi diretamente no desenvolvimento dos alunos. Podendo ser intensificado devido às maneiras com as quais o professor aguça o processo de entendimento reflexivo do trabalho no coletivo. Ainscow (1997) acredita ser fundamental a reflexão crítica em equipe. (PLETSCH, 2009).

Para Pletsch (2009) é preciso observar quando falamos em formação de professores “a diversidade regional e socioeconômica do Brasil e seu reatamento na universidade, instituição responsável pela formação de parte significativa dos professores”. (PLETSCH, 2009, p.8).

O livro da UNESCO “Tornar a educação Inclusiva” (2009), que tem como organizadores Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros, em parceria com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), visa a reafirmar a importância de considerar os aspectos positivos que caracterizam o processo de inclusão. Para tanto, discute momentos específicos na construção do caminho a ser seguido e também mostra como ocorre essa realidade em uma esfera internacional, em que o conceito de inclusão é compreendido em sua forma mais ampla, considerando toda e qualquer diversidade.

Ainscow (2006) descreve que em alguns países o termo inclusão está direcionado de maneira específica a pessoas com deficiência em espaços escolares, no entanto:

O objetivo da educação inclusiva é de eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades. Assim, parte do princípio que a educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária. (FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D., (Orgs), 2008, p. 6).

Reafirmando a necessidade de olhar o indivíduo dito como “diferente” como um sujeito igual, que requer uma educação e atendimento especial que o inclua dentro de um conceito da educação para todos.

Os estudos apresentados na produção do livro da UNESCO reforçam questionamentos e posicionamentos em relação às condições de atendimento da educação numa perspectiva inclusiva no ambiente escolar, trazendo informações quanto às ações do poder público e da sociedade frente aos direitos que todos têm à educação de qualidade escolar e social.

O conteúdo do estudo garante análises reflexivas sob diversos olhares com relação a educação especial, ampliando os conceitos que permeiam a problemática quanto às políticas e às práticas pedagógicas que tendem a garantir a inclusão educacional e social.

Kassar (2011) evidencia suas análises acerca das realidades e desafios da educação especial, com base na Secretaria de Educação Especial do MEC, que informa o resultado do Censo Escolar de Educação Básica 2008, apontando um crescimento significativo de alunos com necessidade educacional especial matriculados em classes comuns no ensino regular.

Segundo Kassar (2011), o Plano Nacional de Educação está atingindo os objetivos propostos quanto à socialização e inclusão de alunos com necessidade educacional especial, se fazendo notório pelo crescimento do número de matrículas. Porém se faz necessário elucidar qual a realidade vivenciada dentro da escola, bem como os desafios que permeiam os entornos em sala de aula a respeito da inclusão.

Sobre a diversidade e desigualdade em nosso país, KASSAR (2011) ressalta esses dois conceitos como sendo elementos importantes de estudo para entendimento da história e andamento atual da educação especial, sabendo da diversidade contextual, cultural e histórica do país pautada também em uma desigualdade exacerbada, devido a construção econômica. O que faz total relação com o ir e vir das políticas públicas voltadas para o atendimento inclusivo. A autora tem como interesse fundamental analisar as vertentes que permeiam esse processo, especificamente demonstrando as alterações ocorridas no decorrer do tempo.

Na história recente, foram fechadas em espaços públicos classes de educação especial e oficinas pedagógicas, haja vista que eram consideradas espaços de exclusão educacional e social. Kassar (2012) destaca em seu estudo as teorias de Downing e MacFarland (2010), aos quais apontam benefícios na relação dos alunos com deficiência em classes comuns de ensino regular. Downing e MacFarland (2010) demonstram que a

inserção de alunos com NEE juntamente com alunos sem necessidades educacionais especiais ocasiona desenvolvimento significativo aos sujeitos mesmo em casos de deficiências mais comprometedoras. Sobre a disparidade entre os países Kassar afirma:

Os resultados encontrados em pesquisas brasileiras parecem discrepar dos resultados de pesquisas em outros países de economia central, como as relatadas por Downing e MacFarland (2010). No entanto, uma análise que enfoque a escolaridade das crianças com deficiências em contraste com a educação geral brasileira nos permite dizer que aqueles alunos não são os únicos a não demonstrar bom desempenho escolar. (KASSAR, 2012, p.11).

Focando sua análise e percepção dentro do contexto de uma problematização com ênfase não apenas na educação especial, mas sim de maneira geral, Kassar (2012) evidencia, que o contexto da desigualdade que acarreta o analfabetismo e a dificuldade da implementação do desenvolvimento da educação de maneira efetiva ocasionam resultados insatisfatórios a todo grupo de atendimento escolar.

Ainda sobre a diversidade e desigualdade a autora justifica a atual situação das escolas relatando:

Tantos anos de exploração e descaso em relação à maior parte da população brasileira não deixam impunes nossas escolas, de modo que as características gerais da educação brasileira nos impedem de distinguir quais problemas escolares são decorrentes da especificidade dos alunos com deficiências, portanto, questões – de fato – da educação especial, e quais seriam constitutivos da educação brasileira e que afetam todos os alunos. (KASSAR, 2012, p. 12).

Os problemas relacionados à inclusão, segundo a autora Kassar (2012), acabam não sendo sanados pelas dificuldades em se identificar quais são os pontos específicos da escolarização quanto às especificidades dos “alunos especiais”, por estarem inseridos em um modelo escolar que ainda está em construção e necessita de melhorias em todos os aspectos. Porém, Kassar (2012) ressalta que as dificuldades e desafios vivenciados pelas classes menos favorecidas são minimizados com a conquista de direitos e com o amadurecimento da problematização no país acerca da diversidade e da igualdade.

Apresentando conhecimentos importantes quanto a estruturação e desafios encontrados frente ao modelo de inclusão e educação especial em ambiente educacional, conseqüentemente se faz necessário elucidar, visto que foi elencado como tópico importante em todo decorrer da escrita, a formação continuada especializada dos professores.

Sendo assim, o próximo capítulo contemplará vertentes de pensamento acerca da formação docente e a constituição do profissional para atuar no contexto da inclusão.

6 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

6.1 A formação docente e suas implicações no processo da inclusão escolar

Considerando as implicações acerca da formação docente e de como o professor atua em escola de ensino público regular, destacamos as contribuições dos autores Prais e Rosa (2017); Peterson (2006); Toledo e Vitaliano (2012); Rosin-Pinola e Del Prette (2014); Rodrigues e Capelline (2012); Vieira e Martins (2013); Bisol e Valentini (2014); Freitas e Pavão (2012); Nóvoa(1992a); Bueno(1999a e 2001); Sant´Ana (2005); Caiado, Martins e Antonio (2009) ;Mendes (2002), dentre outros, que contribuem para o campo da pesquisa, apresentando estudos quanto a formação dos professores que atuam na área da educação especial e inclusiva.

O professor, além de ser o transmissor do conhecimento, também é um facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, para que essa aprendizagem aconteça de maneira significativa, se faz necessário ter formação para lidar com situações advindas do processo. (SANT´ANA, 2005; MELO; MARTINS, 2007; VITALIANO, 2007; GLAT; PLETSCH, 2010; BISOL; VALENTINI, 2014; CARVALHO-FREITAS et al., 2015).

Outro fator crucial de elucidar é que essas produções trazem problematizações frente às atuais alterações no campo da educação especial numa perspectiva inclusiva, oportunizando uma crítica reflexiva de construção e apoio a formação que viabilizam práticas pedagógicas assertivas e inclusivas.

Tais estudos não trazem para o campo da formação de professores uma fórmula de ensino que seja totalmente eficaz e que irá resolver os problemas quanto ao atendimento dos sujeitos. Porém, as análises desses estudos evidenciam um senso crítico no que se refere a visualizar as vertentes que permeiam todo processo.

Embasados nas contribuições das pesquisas, é possível considerar que esse processo de inclusão está ocorrendo de maneira lenta. Considerando o contexto sócio-cultural do país, que tem uma construção com vistas a minimizar as desigualdades sociais recentes, que acaba acarretando dificuldades também em um olhar e atuação inclusiva quanto aos sujeitos que requerem a modalidade de ensino inclusiva e especial.

Um impasse se constitui no Brasil quando falamos em formação, começando pelo curso de Pedagogia, haja vista que nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação não contemplam especificações

a respeito da educação especial e suas especializações. (CAIADO; MARTINS; ANTONIO, 2009).

Apresentando tal dificuldade, Caiado, Martins e Antonio (2009) realizaram uma pesquisa com o objetivo de contribuir com a reflexão da formação de professores para atuar em classes inclusivas. Foram realizadas 102 entrevistas, analisando profissionais que atuam com alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental, em sala regular de instituições públicas e privadas.

Nessa pesquisa, os (as) autores (as) perguntaram quanto às práticas pedagógicas das professoras atuantes em “classes inclusivas”, sendo a última pergunta propulsora a dar sugestões para a escola inclusiva. Sobre a proposta e organização das entrevistas os (as) autores salientam:

Ao falar sobre as práticas pedagógicas solicitava-se que discorressem sobre o planejamento das aulas, a preparação das atividades, a avaliação da aprendizagem, a interação professor-classe e a interação entre os alunos. Muitas professoras ainda falaram sobre sua relação com o professor especializado, a participação da comunidade escolar e a participação da família. (CAIADO, MARTINS; ANTONIO, 2009, p.5).

Caiado, Martins e Antônio (2009) obtiveram dados de que poucas foram as professoras que estudaram sobre a temática da educação especial em sua formação, especialização ou cursos, os números significativos de alunos matriculados nas escolas foram condizentes com os dados apresentados nos documentos oficiais nacionais. (BRASIL, 2008).

As diversidades dentre as deficiências presentes nas escolas chamaram atenção, evidenciando também nesse momento entraves quanto à formação adequada que a mesma exigia nessas instituições. “Os serviços de apoio educacional especializado, quando há, nem sempre têm um professor com formação adequada, há normalistas, monitores, psicólogos, estagiários que realizam o denominado apoio educacional especializado em muitas escolas públicas e privadas.”. (CAIADO; MARTINS; ANTÔNIO, 2009, p.06).

De acordo com as entrevistas, os profissionais da área apresentam clareza quanto à necessidade de uma formação específica tanto inicial, quanto continuada, que contemple conhecimentos gerais e específicos das deficiências e sobre práticas para ensinar essas crianças.

O que Caiado, Martins e Antônio (2009) apresentam com a análise das entrevistas realizadas é que mesmo os professores tendo conhecimento em determinado momento sobre a educação especial, seja na formação ou na prática docente, ainda sim apontam a necessidade de capacitação específica que abarque questões pedagógicas que auxiliem no processo ensino aprendizagem. Dentro deste cenário, com vistas a atender e

viabilizar o conhecimento significativo dos alunos, nas políticas públicas ainda aparece carências de formação de professores, condições de trabalho adequadas e a promoção de uma escola que socialize conhecimentos.

Os estudos da formação docente acabam por evidenciar as necessidades e conflitos vivenciados na prática pelos profissionais, demonstrando a necessidade em se obter políticas de apoio à formação continuada ao qual se busquem minimizar esse sentimento no profissional e dê aparato para que ele exerça o ensino de maneira adequada para esses sujeitos com necessidades.

Tavares, Santos e Freitas (2016) apresentam um estudo a partir de entrevistas com 52 professores (25 professoras regentes, 17 professoras de apoio e 10 de educação física), com o objetivo de investigar a formação dos professores em educação inclusiva para atuarem com alunos com deficiências em escolas regulares de ensino fundamental.

O estudo tem como premissa investigar se os professores do ensino regular têm formação adequada para atuarem com alunos deficientes, e se os mesmo consideram ter formação suficiente para a prática de inclusão em salas de aula.

Tavares, Santos e Freitas (2016) identificaram pontos característicos dos entrevistados como: “o reconhecimento da importância da formação pelos docentes, a angústia pela percepção de formação insuficiente, a busca por uma formação continuada ou por especializações (cursos diversificados), a pós-graduação, a experiência prévia e a diferença entre a teoria e a prática”. (TAVARES, SANTOS E FREITAS 2016, p.1).

Com as entrevistas apresentadas nos estudos de Tavares, Santos e Freitas (2016), também podemos perceber que um dos pontos consideráveis foi a questão da relação professor regente e professor de apoio, à falta de formação que incidiu na dificuldade em dialogar entre ambos frente às dificuldades do aluno, ficando evidente a necessidade dos professores encontrarem diálogos que se oportunizem o desenvolvimento da criança.

Quanto aos processos e organização da formação continuada, Tavares, Santos e Freitas (2016) afirmam:

De Vitta e Monteiro (2010) salientam sobre a necessidade de reformulação da prática pedagógica, de acordo com as análises de entrevistas que realizaram com 12 professores da educação infantil, a inclusão da temática sobre as deficiências e educação especial na formação inicial do professor agregam ao campo de atuação, porém ainda sim não respondem quanto se precisa para uma prática eficaz. (Tavares; Santos; Freitas, 2016, p.9).

A partir de então, é possível considerarmos a necessidade de se obter e ampliar os conteúdos na formação iniciada, para que o professor consiga o atendimento de qualquer criança no ensino regular. Os autores afirmam que as universidades no quesito formação,

atualmente não atendem a demanda necessária para a capacitação, por isso há necessidade de reformular as políticas públicas com novas propostas, ocasionalmente também que haja fiscalizações quanto às políticas já propostas.

Em determinadas entrevistas alguns professores relataram que só tiveram contato com temáticas da inclusão na formação inicial com a disciplina de LIBRAS, e outros frisaram que a formação continuada em nada contribuiu para tal experiência no trabalho. Questões referentes à teoria e a prática foram relatados pelos professores do estudo apresentado como possível problema para a formação. (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Segundo Pletsch (2009), estudos defendiam o modelo de formação de dois tipos de professores sendo o primeiro: generalistas, responsáveis pelas classes regulares e com formação mínima quanto às diversidades do aluno, e a segunda: professores especialistas, formados e especializados para atender as demandas das necessidades educacionais especiais, dando suporte a apoio específico seja para a capacitação dos profissionais ou em sala de aula comum, especializadas e de recurso.

Diante das propostas na atitude de incluir, a prioridade se faz em extinguir preconceitos quanto à educação inclusiva, possibilitando aos professores regulares os conhecimentos específicos para atuarem na área, a fim de que sejam minimizados o sentimento de despreparo para o acolhimento dos educandos em classes regulares de ensino. (PLETSCH, 2009).

Segundo a autora Pletsch (2009):

Para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional brasileiro em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, nunca é demais lembrar a necessidade de combater os problemas educacionais gerais, como, por exemplo, o fracasso e evasão escolares e a deterioração da qualidade do ensino público. Incluir pessoas com necessidades especiais no atual contexto de precarização, não rompe por si só com o circuito da exclusão. Por isso, a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo. (PLETSCH, 2009, p.11).

Percebendo a necessidade de se olhar para a educação como um todo, que requer melhorias para que a inclusão ocorra de maneira segura, acreditando que a inclusão fica inviabilizada se pensada como ponto primordial, somente ela, e não todas as vertentes que fazem parte do ambiente educacional.

A formação de professores é essencial para a eficiência no processo de inclusão, e a falta dessa formação é uma das principais barreiras enfrentadas. (GLAT; NOGUEIRA, 2003).

Sant'Ana (2005) salienta que a falta de formação para todos os atores envolvidos no processo de inclusão ocasiona problemas para a implementação das políticas para a educação inclusiva. O que se espera é que as formações tragam os conteúdos teóricos para a realidade prática desse campo de conhecimento, porque só assim será possível formar os docentes para lidar com as diversidades de maneira geral.

Em sua pesquisa, Sant'Ana (2005), conseguiu apreender que os professores não terminam sua formação com aparato suficiente para a inclusão de alunos com NEE. Apontando a partir disso, ser necessária uma reformulação para a formação de professores. Os professores e gestores entrevistados com essa pesquisa no interior de São Paulo, apontam que a habilitação específica é o primeiro passo para o atendimento necessário a esses alunos.

Embasados nos autores acima é notório que avanços precisam acontecer, e o que se propõe é que agregue a formação não apenas as disciplinas que contenham a inclusão e sua formação, mas que seja abordada de maneira transversal em várias outras disciplinas. Tratando assim com que a mesma, não seja abordada de maneira fragmentada, além de considerar possíveis práticas dentro da formação inicial voltada às deficiências.

Os dados apontam que a educação inclusiva no Brasil obteve avanços e caminham para uma inclusão real, abarcando todas as esferas de inclusão em todos os conteúdos. Seguindo esse caminho de olhar para os entornos quanto a inclusão e educação como um todo, obtêm-se resultados direcionados à boa formação do professor, ao qual tendo as especificações adequadas, garante-se um local de pertença em que diminua medos e inseguranças.

Martins (2004) concebe a formação de professores com marcos históricos com diversas concepções no passado, e ainda hoje, com discussões que abarcam a necessidade de capacitação e formação interpessoal. Libâneo (2001), Nóvoa (2002) e Tardif (2002) apontam a necessidade de acoplar a esse conhecimento teórico aos saberes docentes que perpassam a trajetória do professor, fazendo valer de como ele se constitui professor.

6.2 Práticas Docentes e seus desafios

Sobre as práticas pedagógicas, Caiado, Martins e Antonio (2009), identificaram que em determinadas entrevistas haviam pontos muito bem descritos referentes as práticas em sala de aula e outros nem tanto, demonstrando que essa variação percebida advém do quão pouco se fala da apropriação do conhecimento.

Reafirmando também a dificuldade existente entre o que se precisa trabalhar frente à diversidade, e o que a instituição consegue alinhar dentro do planejamento. Com o

olhar para um planejamento homogêneo, as professoras se sentem com mais dificuldades para desenvolver as habilidades específicas, cabendo também ressaltar a falta das capacitações.

Gomes e Barbosa (2006) apresentam que não é o bastante participar de cursos e palestras. Rosin-Pinola e Del Prette (2014) corroboram com essa visão, e afirmam que o professor necessita refletir sobre sua prática e habilidades para sua ação educativa. Refletir sobre a prática, oportuniza que o mesmo perceba qual o efeito da sua metodologia para o processo de ensino aprendizagem. (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Considerando ser de extrema importância a vivência prática dentro da formação, os autores percebem que na prática as coisas mudam, e para minimizar essa distância entre teoria e prática, conseqüentemente aparece necessidade em repensar as políticas existentes voltadas para formação inicial. (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Freitas e Pavão (2012) salientam que vivemos entre duas vertentes diante da evolução da educação, inicialmente em uma zona de sentimento ao qual o professor era visto pela sociedade como ser dotado de conhecimento e respeito, e atualmente convivemos em um campo conflituoso, na qual, a educação, mais precisamente a escola, não tem acompanhado as alterações sociais com maior abertura quanto à participação, a rigidez do conceito do educar e também apresenta-se uma transferência de cuidado em zonas de carência da família para a escola.

Freitas e Pavão (2012) evidenciam a grandeza dentro do processo educativo, quanto ao ensino acoplado entre teoria e prática como uma visão não apenas educacional, mas social, aprimorando as formações que contemplam a valorização das desigualdades e seus valores, retomando também às questões histórico-cultural dos indivíduos.

Todas essas percepções interferem no modo como o professor atua, considerando a existência da responsabilidade que carrega em não somente atentar aos conteúdos disciplinares, como também, mediar entre conflitos externos que lhe aparecem, é no desenrolar de tal conflito, ter que se reconhecer e conviver como “pessoa humana” que também vive e elabora problemas internos.

Nóvoa (1992a) considera a necessidade da humanização do ser professor, ao qual é necessário considerá-lo como pessoa. Por isso a importância de compreensão para que aconteça mudanças na sua maneira de trabalho, ter um olhar mais humano e isento de críticas destrutivas, construirá uma boa relação e humanização desse profissional que é uma pessoa. (FREITAS; PAVÃO, 2012).

Vieira e Martins (2013) buscam compreender como o período de formação dos professores incentiva o modo com o qual os profissionais da área elaboram sua prática para uma educação inclusiva, visando além da formação conteudista em como isso atinge a subjetividade dos integrantes e como reflete em seus campos pessoais e profissionais.

Podemos compreender que o professor muitas vezes fica saturado frente às exigências, mudanças e cobranças de um ou instituição, que ainda não foi reconhecida pela sociedade e órgãos governamentais com a sua importância real. Carregando por muitas vezes a culpa por um sistema que ainda é falho e não oferece a estrutura necessária para se exercer um bom trabalho.

Quanto à formação de professores para as práticas inclusivas, Carneiro (2012), salienta:

Construir uma escola diferente implica um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação de professores. É preciso ter coerência entre o que os educadores aprendem e o que queremos que ensinem. Precisamos, dessa forma, promover discussões e possibilitar a construção de parcerias entre a pesquisa científica e as práticas inclusivas. (CARNEIRO, 2012,p.9).

Para o campo de atuação, mais do que formação se faz necessário findar parcerias que acolham o que se pretende ensinar, a reflexão em torno da prática fornece saberes fundamentais ao educador que utilizando das mesmas finda compromisso de se obter um novo modelo de escola, saindo do tradicional quanto à formação de professores.

Retomando as entrevistas apresentadas nos estudos de Tavares, Santos e Freitas (2016), um dos pontos consideráveis foi à questão da relação professor regente e professor de apoio. A falta de formação que acaba por auxiliar quanto aos processos necessários à inclusão, incidiu na dificuldade em dialogar frente às dificuldades do aluno. Seria então possível pensarmos no potencial do trabalho colaborativo nesse contexto?

Toledo e Vitaliano (2012) apontam como o trabalho entre o professor regente regular e o professor especialista em educação especial é melhor elaborado com a relação de troca de experiência e colaboração. Melhorias significativas foram alcançadas pelos profissionais em seu estudo, que mostraram a prática colaborativa como fator positivo dentro das instituições de ensino. O trabalho em conjunto de trocas de saberes técnicos e humanos, auxiliam na didática que atenda as demandas muitas vezes desconhecidas do profissional. (PRAIS; ROSA 2017).

Rosin-Pinola e Del Prette (2014) indicam a questão da relação social do professor como sendo facilitadora do processo ensino-aprendizagem, por ser de importância a mudança na prática juntamente com uma melhoria na relação educativa.

Salientando como se faz necessário o educador refletir sobre sua prática e pensar na ação educativa.

Prais e Rosa (2017) realçam sobre a prática colaborativa para o desenvolvimento pedagógico, demonstrando que mesmo não sendo um campo específico na formação continuada de professores, apresentadas nos artigos encontrados quanto à inclusão e educação especial, observou-se tais atividades para o atendimento do tema emergente que é a inclusão.

De acordo com Prais e Rosa (2017, pag. 9), “a necessidade de capacitação para professores em geral e especial por meio do ensino colaborativo, em seus estudos para otimizar a inclusão nos Estados Unidos”. Ressaltando que a inclusão sendo uma prática colaborativa, os profissionais requerem e necessitam de formações técnicas eficazes e suporte.

Mendes (2008) salienta uma perspectiva que para a formação e atuação do professor precisa existir a colaboração entre o profissional especializado e o professor do ensino regular, considerando os modelos de coensino ou ensino colaborativo, nesse entendimento o professor de apoio (professor da educação especial), trabalha em conjunto com o professor regente em sala de aula.

Essas duas vertentes apontam melhorias significativas ao professor no processo de mudança nas práticas pedagógicas. Práticas essas ligadas ao modelo educacional em que se propõe a humanização da escola e dos processos de formação educacional, contrapondo às concepções idealistas e mecanicistas. (CAPELLINI, 2004).

A relação entre professor regente e professor especializado se faz presente também no documento “A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007), contemplando a superação da divisão existente entre o ensino especial e o regular, garantindo assim os níveis de ensino direcionados aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Além de um processo na busca do ensino colaborativo, no Brasil os dados apontam uma crescente por esse caminho de análise. Capellini (2004) e Zanata (2004) denominam como parte fundamental a prática reflexiva do professor, ao qual ele perceberá sua atuação em sala de aula. (ROSIN-PINOLA e DEL PRETTE, 2014).

Mendes (2002) salienta quanto à atuação do professor em viabilizar as estratégias para a inclusão do aluno em sala, a partir de uma relação favorável com o professor especializado e de apoio, no sentido de parceria, na qual se desenvolva práticas

dentro da sala para que não precise encaminhar o aluno para formas de trabalho mais segregadas.

Tomando como premissa as elucidações, que apresentam para nós um apanhado de como se constituem os desafios e possibilidades acerca da formação docente, bem como o potencial da “parceria” e trabalho na modalidade colaborativa, percebemos uma amplitude de saberes que perpassam esse processo.

6.3 O ato educativo numa perspectiva inclusiva

Ao pensarmos na questão do fazer educativo contemporâneo e sua relação com o processo de inclusão, podemos indagar como esse processo está acontecendo, se tem sido satisfatório, se tem atendido as especificidades dos envolvidos, bem como conseguido responder a questões e chamados sobre a prática docente.

Neste sentido, ao problematizarmos conceitos, indagações e pensamentos sobre essa educação revolucionária que toma um caráter significativo no ambiente escolar, essa parte da pesquisa vem elucidar sobre algumas perspectivas teóricas sobre o processo educativo.

Inicialmente, serão elucidadas as contribuições de Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), que se debruça sobre a questão da Inclusão Escolar em sua relação com a identidade, fazendo com que se repense a prática docente visando uma “educação para todos”.

Em sequência apresentaremos contribuições de Hannah Arendt (2011) para a temática da educação a partir da discussão sobre a questão da autoridade e da tradição.

Por fim nos debruçaremos nas elaborações propostas por José Eduardo Ferreira Santos (2009), que contribui para o pensamento acerca da educação como experiência, valorizando as dimensões do presente, do diálogo, da escuta ativa e da formação e profissionalização continuada.

Sabendo das dificuldades, desafios e diversidades presentes nos entornos do ambiente escolar, nessa perspectiva, acerca das análises dos autores, pretendemos mostrar que dentre todos esses desafios existem maneiras assertivas e válidas que aprimoram as práticas docentes.

Para Mantoan (2003) a inclusão escolar implica uma mudança de padrão formativo constituído pelas instituições de ensino, ao qual seguem um determinado modelo com concepções, culturas e crenças que não oportunizam a entrada e acolhida das diversidades.

Em virtude da necessidade de se incluir, objetivando novas construções e apreensões de mundo que valorizem a subjetividade, o que se percebe de acordo com a autora é um “esgotamento” das organizações institucionais e essa terminologia do momento é que oportuniza as transformações.

Partindo dessa premissa, é cabível considerarmos que a inclusão assume lugar de possibilidades e abertura de uma nova maneira de organização que atenda todas as diversidades. Quanto a essa eminência no quesito Inclusão Escolar, Mantoan (2003) discorre:

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p. 11).

Mantoan (2003) pontua questões de sequências curriculares e divisões disciplinares como categorizantes para a manutenção do sistema de exclusão, bem como a maneira como se separam alunos como “normais” e “deficientes”, educação em modalidade “regular” e “especial” e os professores como “especialistas” em áreas distintas de acordo com as “diferenças” e “deficiências”. Desse modo se dificulta a possibilidade de adentrar o campo de conhecimento voltado para o afetivo, subjetivo e criador, ao qual possibilitam formar um novo modelo para a transformação necessária. (MANTOAN, 2003).

A respeito da Inclusão, Mantoan (2003) salienta:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2003, p. 19).

De acordo com a autora Mantoan (2003), no momento em que a escola se concebe como provedora de um espaço de construção sem marcar fixamente o sujeito como diferente, aceitando as diversidades e diferenças nas instituições, é desconstruído o sistema que produz mecanismos da identidade e da diferença. “Se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a ‘normalização’”. (MANTOAN, 2003, p. 19).

O que a autora evidencia é que essas separações mais parecem marcar a “exclusão”, e a instituição ao adotar um sistema de acolhida de fato das diversidades, não mais precisará demarcar esses conceitos, mas sim apenas acolher e atender as diversidades da maneira necessária.

Quanto à “diferença” e identidade da Inclusão, Mantoan (2003), apresenta-nos:

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades — nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Então, como conclui Santos (1995), é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. (MANTOAN, 2003, p. 20).

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. (MANTOAN, 2003, p. 35).

Adotando uma presença educacional ao qual se perceba a realidade imposta e em que todos tornem responsáveis por tal processo de inclusão, se alicerçará caminhos e formas aos quais valorize o sujeito nas suas capacidades e potencialidades. Essa valorização somente é possível ao passo em que não se escolha quem deve tomar essa atitude ou assuma uma postura de privilegiar, mas sim de construir e transformar.

De acordo com Mantoan (2003), a reorganização da escola é um dos maiores desafios a serem enfrentados, pois largar as amarras de um ambiente educacional constituído com um modelo baseado na transmissão de conhecimentos não é uma tarefa fácil.

Para os professores é um desafio no quesito da falta de abertura para a construção. O hábito de receber alunos em que se aplique uma maneira engessada de ensinar é recorrente, e quando acontece a mudança de postura de receber os alunos considerando o aprendizado no cotidiano, em que o próprio sujeito apresenta de que maneira apreende, a partir de então se reorganiza as práticas e maneiras de ensino. Quando essa perspectiva não é visualizada o professor tende a apresentar dificuldades quanto ao ensino inclusivo.

Em relação às práticas que auxiliam o professor para a inclusão Educacional, Mantoan (2003) afirma:

[...] outra situação que implica recriação dos espaços educativos de trabalho escolar é a que diz respeito ao trabalho em sala de aula, ainda muito marcado pela individualização das tarefas, pelo aluno, que trabalha na maior parte do tempo sozinho, em sua carteira, mesmo que as atividades sejam comuns a todos. Experiências de trabalho coletivo, em grupos pequenos e diversificados, mudam esse cenário educativo, exercitando: a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns. (MANTOAN, 2003, p. 36).

Promover espaços de atuação coletiva entre os alunos para que de fato se inclua a criança, conta como ponto chave para que a inclusão aconteça como Mantoan (2003) salienta. É possível perceber que algumas escolas seguem o mesmo padrão antigo de um trabalho mais específico em repassar conhecimento e se manter entre o quadro de giz e

atividades em folha, ao qual se isolem de maneira geral os alunos de um contato mútuo. Por outro lado, segundo a autora, o compartilhamento, a cooperação e a produção em grupo realçam a aceitação das diversidades e a grandeza da produção em conjunto.

Conforme Mantoan (2003, p.42), “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. Sendo fundamental uma tomada de atitude frente ao modelo seguido na qual se estabeleça novos critérios e abordagens pedagógicas atendendo às diversidades presentes.

Assim como se deve perceber o aluno dotado de conhecimento e saber, no quesito formação inicial e continuada se faz necessário olhar dessa maneira também para a pessoa ao qual se quer formar, sendo a mesma detentora de conhecimentos e experiências. Então essa formação deve ser pautada na formação do saber fazer. (MANTOAN, 2003).

Salientando também, a importância do compartilhamento das práticas e anseios entre os profissionais da área bem como com os gestores, “esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula — esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação”. (MANTOAN, 2003, p. 43).

A característica em se ensinar entre o velho e o novo, como focaliza também Hannah Arendt (2011), de acordo com Mantoan (2003), notifica o sistema escolar brasileiro, e a inclusão assume um papel revelador da necessidade de reconstruir esse ambiente, para que de fato a escola alcance a todos.

Acreditando na inclusão como “*um sonho possível*”, Mantoan (2003, p.47) salienta que com incentivo a projetos que desenvolvam a prática pedagógica e as formações de um contexto local, poderemos alcançar toda a esfera educacional.

Hannah Arendt (2011), em seu livro “Entre o Passado e o Futuro”, nos remete a pensar no fator da educação, pontando as questões entre as esferas do público e do privado que permeiam esse processo na modernidade, mostrando que a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana.

A criança é introduzida ao mundo através da escola. Nesse sentido inicia-se o contraponto entre o público e o privado, tendo em vista que a família é o ambiente privado e a escola o público, que é imposto pelo Estado, em que as crianças emergem para o mundo. Com esse processo ocasionalmente mais uma vez os adultos tomam responsabilidades frente às crianças dando-lhes entrada ao conhecimento do mundo e suas responsabilidades frente à construção e resoluções de problemas desse mundo que lhes é

apresentado. Responsabilidade essa que irá sendo aprendida e desenvolvida aos poucos. (ARENDR, 2011).

Decorrente desse contexto evidencia-se o período de apropriação da criança para o conhecimento do mundo e conseqüentemente é apresentado ao indivíduo sua responsabilidade, haja vista que a escola não é todo o mundo, porém é considerada conforme a autora a entrada para o conhecimento desse mundo.

Acerca dessa responsabilidade pela apresentação de mundo para a criança, que é constituída inicialmente no ambiente escolar, assumindo-se assim uma forma de autoridade, um desafio surge em como responder a educação entre o sistema com modelo tradicional de procedimentos autoritários e a educação contemporânea. Sobre esse conceito de autoridade Arendt (2011) ressalta:

Qualquer que seja nossa atitude pessoal face a este problema, é óbvio que, na vida pública e política, a autoridade ou não representa mais nada - pois, a violência e o terror exercidos pelos países totalitários evidentemente nada tem a ver com autoridade -, ou, no máximo, desempenha um papel altamente contestado. Isso, contudo, simplesmente significa, em essência, que as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir responsabilidade pelo curso das coisas no mundo. (ARENDR, 2011, p. 240).

Ao pensarmos na fragilidade da autoridade da vida política-pública, podemos apropriar da situação abrindo a porta para o entendimento de que todos tem sua responsabilidade pela situação do mundo, ou, por outro lado, pode-se haver uma rejeição de responsabilidade pelo mundo, no qual tanto a ação de dar ordens como a de receber podem ser rejeitadas. (ARENDR, 2011).

É nesse sentido que trazemos a discussão para o pensamento da educação contemporânea, uma vez que a perda da autoridade ocorre não pelas crianças e sim pelos adultos que de acordo com a autora se “recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças”. (ARENDR, 2011, p. 240).

Segundo Arendt (2011), o conservadorismo é encontrado no ambiente escolar, na qual o que deveria ser uma educação revolucionária acaba por permanecer conservadora em matéria educacional. A tarefa do adulto é sempre de abrigar e proteger algo, evidenciando o drama da relação entre o velho e o novo. No entanto, esta tarefa pode se tornar rígida e arbitrária, impedindo mudanças e intervenções que alteram e criam o novo.

Esse conservadorismo enrijecido se relaciona com o foco de nossa pesquisa sobre a inclusão de alunos com NEE, pois, dentro da instituição escolar, são inúmeros enfrentamentos que ficam a frente do profissional que atua na área, seja de aceitação da proposta voltada para esse sujeito, ou na relação com os outros colegas de trabalho e mais profundamente ao pensarmos nas famílias dos outros envolvidos. Até que ponto num

âmbito social estão findados conservadorismos que dificultam uma boa prática ou até mesmo a aceitação desses sujeitos ditos “diferentes” no ensino regular.

A complexidade da educação moderna acaba estando intrinsecamente ligada a perda da autoridade que faz relação com a tradição. O educador deve atuar mediando o velho e o novo, respeitando sempre o passado, não podendo abrir mão dessas duas situações citadas acima, caminhando em um mundo que não se estruturou nem pela autoridade nem pela tradição. (ARENDETT, 2011).

O desafio é trazer para a realidade do indivíduo o educar ensinando, educando-os para a compreensão do mundo que se quer futuramente, assumindo as responsabilidades frente a ele, preparando-os para a renovação do mundo comum.

Seguindo essa perspectiva de pensamento, torna-se recorrente o pensar na apresentação do professor aos sujeitos quanto às diversidades dos seus pares, bem como sua formação continuada para melhoria desse adentramento ao mundo novo, pois para o professor a inserção de crianças com necessidade educacional especial é algo novo, uma vez que antes essa modalidade de ensino era ofertada de maneira segregada.

A importância da experiência se faz tão presente à medida em que o professor por si mesmo vai descobrindo maneiras de lidar de forma coerente com essas situações que lhes são chegadas em sala de aula. No cotidiano ele vai aprimorando as práticas e as didáticas que melhor atendem a demanda e necessidade.

Contribuindo acerca da valorização da experiência e sobre o conceito de educar, José Eduardo Ferreira Santos, em seu artigo “Se Educar é um risco, o que é educar? Considerações pedagógicas a partir de Luigi Giussani”, faz referências sobre a centralidade da pessoa no processo educativo, elucidando as concepções de Giussani, trazendo sua experiência como educador e conceituando a maneira como concebe a educação.

A centralidade de sua contribuição e que relaciona muito ao tema pesquisado é o tanto que se valoriza o fazer educativo, a experiência vivida, refletida e discutida, e a necessidade de uma educação mais humana. (SANTOS, 2009).

Segundo o autor, Giussani (2004) define a educação no livro “Educar é um risco” por meio de dois conceitos. O primeiro como “introdução a realidade total”, que parte do conhecimento e relação com a realidade em sua totalidade, partindo da premissa que é fundamental conhecer o educando, seu histórico, o contexto ao qual está inserido, sua fase de desenvolvimento e a forma de sua aprendizagem. E o segundo como “comunicação de si”, isto é, dar a importância ao diálogo, ao encontro de experiências, que produzem

novos conhecimentos, transmitindo a diversidade cultural. Mais especificamente sobre a educação como “comunicação de si”, o autor afirma:

Desse conceito deriva a percepção de uma educação onde o sujeito é um ser inteiramente atraído, tocado pela realidade, pelo contexto que o envolve, exercendo um fascínio, daí surge a necessidade de usar, transformar e se relacionar com a realidade. (SANTOS, 2009, p. 187).

Nesse sentido, é necessário o olhar diferenciado acerca do indivíduo pertencente ao ambiente escolar, olhar esse que não deve ser meramente como um aluno que está frente a uma gama de conhecimentos específicos, mas sim, um aluno que é dotado de peculiaridades do seu ser no mundo, que potencializa ou não o seu desenvolvimento. A valorização desse encontro de acordo com o autor é a forma humana de educar, estando atento ao risco e, mesmo a liberdade do educando. (SANTOS, 2009).

A maneira como a realidade é apresentada e vivida vai norteando as capacidades da pessoa, que usufruindo desse conhecimento e dessas experiências que vão formatando sua forma de ser no mundo, atendendo sua natureza e aquilo que está ligado a sua essência de ser. (SANTOS, 2009).

Impelidos nesse campo de entendimento do fazer educativo, cabe-nos refletir mais especificamente nas vivências do professor que atua em sala de aula regular, buscando um atendimento a diversidade que lhe é apresentada, visando perceber essa relação que cotidianamente vai se findando e elaborando na perspectiva de trocas de aprendizagem e significados para esses sujeitos.

Em consonância com Santos (2009), esse fazer pedagógico se dá na prática cotidiana, seguindo o tripé de planejamento, prática e avaliação, sendo modalidades que norteiam o fazer do professor, de maneiras a promover reflexões a partir dos resultados obtidos.

Santos (2009) elucida como sendo educador “uma pessoa que, motivada pelo ato de introduzir os educandos na realidade, apresenta hipóteses educativas que valorizam o encontro e a descoberta do mundo.” (SANTOS, 2009, p. 192).

Desse modo, ele é quem apresenta o mundo para o sujeito, mostrando-lhe a realidade que se faz presente, entre o passado e o futuro, dando modelos e formas de entendimento, com valorização de suas peculiaridades e histórico cultural.

Sendo assim, torna-se importante repensar e aprimorar a relação com o aluno com NEE, com vistas ao conhecimento desse mundo que também é o seu mundo, potencializando práticas e atitudes formadoras desse indivíduo que contribuam para sua formação e responsabilidade para com esse mundo que lhe é apresentado. Trata-se de postura diferente da tomada anteriormente, quando extinguíam os direitos da pessoa com

necessidade educacional como participante de ações ou instituições de ensino aprendizagem, separando-os e rotulando como incapazes de ser no mundo.

Santos (2009) coloca em evidência a importância da formação continuada para o aprimoramento das técnicas e utilização dos instrumentos para o fazer educativo, e também elenca pontos específicos quanto aos desafios e necessidades do educador, sendo:

a) uso inteiro da razão, reconhecendo a experiência e a riqueza que carrega para propor ao outro; b) ter um espaço de confronto e compartilhamento do que vive; c) não ficar só, pertencer a um corpo docente; d) aprofundar os instrumentos do seu trabalho, centrados no tripé pedagógico: planejamento, prática e avaliação; e) ter formação docente e fazer uso da didática (capacitação técnica), aprimorando a competência para ensinar; f) ultrapassar a relação natural e estabelecer relações pedagógicas, em que há finalidades e objetivos específicos; g) mudar a forma do olhar, saindo da negação e afirmando o que há de positivo nos educandos; h) conhecer o percurso de suas próprias aprendizagens (educador) e do educando; i) não deixar que o desencanto supere a esperança; aprender a conviver com os novos tempos; j) ter sempre à frente dos olhos quem despertou o fascínio inicial pela educação; k) reconhecer sua própria humanidade; preservar o gosto por si, cuidando da sua saúde física e mental. (SANTOS,2009, p.14).

Cada uma dessas especificações possui sua singularidade, que de uma maneira geral irá auxiliar o profissional para uma atuação mais eficaz e satisfatória. Isso não significa que é a resolução de todos os problemas, porém uma mudança de atitude e postura podem melhorar sua atuação e fazer do ato educativo mais significativo.

Sobre a formação profissional, a mesma é fundamental no fazer pedagógico, melhorando sua atuação específica em sala de aula. A busca por aprimoramentos profissionais ocasiona atualização metodológica, que favorece tanto na relação mais atualizada e moderna com o ato de ensinar, como também na maneira de colocar em prática uma metodologia que atenda ao público alvo em sala de aula. (SANTOS, 2009).

Adentrando nesse conceito de formação profissional, se faz necessário para o professor uma relação de pertencimento ao corpo docente, sendo uma realidade educativa na qual possam compartilhar, colaborar e trocar experiências com outros professores, sobre sua formação e profissionalização. É uma organização em que se pode estabelecer metas e objetivos comuns, respeitando as diversidades, fazendo-se assim um espaço de acolhida, compreensão e ajuda, no qual o profissional não se sinta sozinho, evitando possíveis cansaços e desmotivações futuras.

7 REFERENCIAL METODOLÓGICO

A pesquisa é de cunho qualitativo descritiva, com referencial metodológico fenomenológico (VAN DER LEEUW, 1964), que toma os relatos como expressão do vivido e escava a subjetividade e o mundo-da-vida.

De acordo com Van Der Leeuw (1933), o fenômeno é o que se mostra, não como um simples objeto, mas como algo que reporta através do olhar de alguém. “Faz-se” fenomenologia quando a investigação se debruça sobre determinado fenômeno que se mostra ao sujeito e o mesmo “conversa” sobre isso, que se mostra.

Por meio do método fenomenológico, é possível chegar à realidade social que se organiza entre o eu e o mundo, do mesmo modo às vivências e suas diversas estruturas. (ALES BELLO, 2004).

A estrutura das vivências, de acordo com Van Der Leeuw (1964), é uma conexão que não é individualmente nem entendida, e nem observada dada uma lógica de valor, e sim *compreendida*, uma totalidade que aparece à pessoa que olha e compreende determinado fenômeno em sua estrutura. A estrutura é um traçado que compõe a realidade, a um só tempo pertencente à realidade mesma e à pessoa que busca compreendê-la

Então, a estrutura apresenta-se em compreensão dos seus sentidos, mas sem revelar a verdade inteira, percebendo que a mesma não pode ser limitada à experiência vivida instantânea, mas sim em sua complexidade. Pertencendo essas partes a outras experiências vividas e compreendidas é possível captar semelhanças e ter consciência da essência que se mostra, e tal conexão acessível das estruturas revela a experiência-tipo do conjunto de informações. (GASPAR, 2010).

Com os dados colhidos, para delimitar a partir das experiências a experiência-tipo, seguimos as diretrizes propostas por Van Der Leeuw (1964), sendo; 1 – “*Dar um nome*”. Nomeação, separar e nomear as partes das vivências para organizá-las; 2 – “*Inserção do fenômeno na nossa vida própria*”. Sempre falamos do outro como algo nosso, introduzimo-nos de certa maneira naquela realidade, porém é preciso colher com rigor as vivências de sentido, para então compreendê-las; 3 – “*Colocação entre parênteses*”. Se ocupar do que se mostra, que é verdadeiro, suspendendo as concepções já detidas no ser individual, para que se abra ao sentido do fenômeno; 4 - “*Elucidação do que se vê*” através das vivências, evidenciar as relações de sentido existentes, com vistas a mostrar a conexão típica ideal; 5 – “*Compreensão*”. Compreender as partes que dão sentido de modo a organizá-las como informação; 6 – “*Retificação*” constante das apreensões obtidas no

embate com os dados, documentos e outras fontes, buscando assim a hermenêutica; 7 – “*Acesso as coisas mesmas*”, a busca em alcançar a própria objetividade, reconstrói-se a experiência vivida pela pessoa, propiciando a introdução da vivência atingida. (GASPAR; MAHFOUD, 2010).

Com relação às entrevistas, as mesmas têm importância fundamental nas pesquisas, levam a alcances mais profundos sobre os temas, o que com questionário não seria possível detectar. Elas podem ser a principal técnica de análise dos dados ou pode ser parte integrante da observação participante. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 165).

De acordo com o artigo, “A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação”, que tem como autoras Laurinda Ramalho de Almeida e Heloisa Szymanski, a entrevista é um momento de encontro entre duas pessoas, com histórias, vivências e experiência acerca do tema proposto para a pergunta. Muitas vezes, para quem é o entrevistador, ele simplesmente objetiva um dado para sua pesquisa, já o entrevistado remete a situações de suas vivências rotineiras que muitas vezes tem um significado profundo e pode passar despercebido. É onde o momento vai muito além de simplesmente perguntar e responder de uma maneira automática.

As autoras discorrem sobre um conceito primordial que é de Afetar e ser Afetado, que não foge do momento das entrevistas. Sobre priorizar o foco da pesquisa elas relatam que:

A entrevista é um instrumento utilizado para atingir os objetivos da pesquisa. Se estes pedem uma entrevista semiestruturada, não se pode perder de vista o foco do estudo e o tipo de informação de que se necessita. O momento da pesquisa e a situação de escuta atenta podem levar o entrevistado a fazer digressões e a mudar de assunto, importantes para ele, mas que se afastam dos objetivos da pesquisa. No caso de uma entrevista aberta, essa questão não se coloca e é até desejável que ocorram digressões. (ALMEIDA; SZYMANSKI, 2011, p. 95).

Sendo assim, fugir ao roteiro pode ser algo positivo, mas exige do pesquisador/entrevistador um gerenciamento do conteúdo da pesquisa, ressaltando sempre qual é seu objetivo, ou seja, dando margem a liberdade entre entrevistado e entrevistador sem perder o foco do conteúdo.

Torna-se de extrema importância também para o pesquisador, reavaliar seus pensamentos, sentimentos e preconceitos existentes, é necessário largar suas considerações individuais ou até mesmo estado de timidez para que não ocorram entraves dificultando a entrevista, ou até mesmo o resultado dela.

O entrevistador/pesquisador deve atentar-se para o ambiente ao qual realizará a entrevista, e pensar se o ambiente é o mais adequado, assim como ter um conhecimento

sociocultural e institucional do entrevistado, pois, situações de vivências favoráveis ou não influenciam no estado emocional do sujeito entrevistado, o que acaba alterando o resultado da pesquisa consequentemente.

O local escolhido para as entrevistas deve ser de valorização do entrevistado, um ambiente confortável, tranquilo, livre de ameaças, que seja favorável a recepção das informações necessárias. O pesquisador precisa ter a noção e sensibilidade de entender quando pode avançar ou não em um determinado assunto.

Portanto, as informações acima relatadas acerca da importância de estar atento às especificidades da entrevista, mostram que é fundamental a dimensão do afeto entre entrevistador e entrevistado, o que engloba valores éticos a serem respeitados em pesquisas realizadas com seres humanos. As autoras reforçam a necessidade de que ao menor sinal de dúvida, é crucial fazer o exercício de se colocar no lugar do entrevistado.

Cabe ressaltar que sobre a pesquisa qualitativa, com procedimentos metodológicos fundamentados na fenomenologia;

Na pesquisa qualitativa, a atitude fenomenológica implica em considerar a especificidade própria do fenômeno a ser conhecido, convidando o investigador a uma posição de abertura, desapego de preconceitos e atenção às solicitações que emergem no contato com o que é pesquisado. Isso significa que, acolhendo o fato de que o conhecimento vincula-se ao interesse do investigador – e também à sua perspectiva, sensibilidade e história – pode-se preservar a seriedade da pesquisa na medida em que o recorte do fenômeno delimitado pelo interesse pessoal não é fechamento num pré-conceito, mas sim ponto de partida que abre horizontes e permite adentrar e aprofundar o fenômeno em seus elementos essenciais. (GASPAR; MAHFOUD, 2010, p. 2).

Para realizar a pesquisa com cunho fenomenológico, requer largar as amarras e preconceitos existentes sobre o tema alvo da pesquisa, e ir a campo com um olhar aberto, que dê voz a experiência de quem está inserido, ou seja, vivendo o processo na instituição de ensino a ser pesquisada.

Os autores Gaspar e Mahfoud, (2010) discorrem sobre a necessidade das especificações atribuídas a pesquisa qualitativa com referencial fenomenológico, que valoriza a articulação entre a subjetividade e cultura. O pesquisador precisa abrir mão de suas concepções prévias sobre o problema de pesquisa, para aprofundar-se na realidade existente, objetivando um resultado que não corra o risco de reafirmar aquilo que o mesmo concebe como ideal, mas sim como o que de fato acontece, da maneira como é elaborada pelos atores envolvidos.

De acordo com o artigo:

Assim, ao se voltar para a experiência da pessoa, a análise fenomenológica ressalta a importância de considerá-la situada no mundo, seu mundo-da-vida, que não apenas a rodeia, mas constitui-se como substrato de seu processo de subjetivação. Sempre um mundo humano, o mundo-da-vida se estrutura e

mantém pelos posicionamentos de quem o compõe (GASPAR; MAHFOUD, 2010, p. 4).

Portanto, a pesquisa fenomenológica adentra na perspectiva da experiência, sobre o olhar de quem vivencia determinada situação, não cabendo no contexto as influências de preconceitos do pesquisador, e sim a realidade exposta e vivida por quem está inserido no contexto a ser pesquisado.

Buscamos na literatura científica contribuições para a compreensão da temática em estudo. Interessados em compreender a experiência do professor de ensino regular a partir da elaboração da pessoa, realizamos a pesquisa com sujeitos que se enquadram nesta categoria e que se dispuseram a compartilhar sua experiência sobre este fenômeno.

Foram selecionados quatro professores (as) empenhados, com experiências em regência ou como professor (a) de apoio ou atendimento especializado, que buscam formação, que adaptam o currículo para o aluno com NEE, que trabalham de maneira colaborativa com o professor regente ou de apoio, que estão atentos a humanidade presente na pessoa e dispostos a atender as demandas que aparecem no percurso, que atuam em escolas de ensino regular no ensino fundamental 1, que refere-se às turmas do 1º ao 5º ano com alunos com necessidade educacional especial (NEE) em sala de aula.

Os participantes do estudo proposto foram selecionados de maneira intencional, buscamos profissionais empenhados e com experiências positivas na área de inclusão. Esse direcionamento é ponto chave para a nossa pesquisa, haja vista que buscamos apreender possibilidades acerca do processo de inclusão com os modos com os quais esse profissionais empenhados vivenciam e elaboram tal processo em ambiente educacional.

A partir de contatos na área, uma vez que já nos encontramos engajados profissionalmente nesse campo, fomos selecionando os sujeitos. E, ao longo da pesquisa, foram surgindo outras indicações de possíveis participantes que atendiam aos objetivos da pesquisa.

Realizamos uma entrevista fenomenológica semi-estruturada com estas pessoas. No momento propício à elaboração e no local adequado em comum acordo com os profissionais, objetivando para que o mesmo sentisse protegido e confortável, foram explicados os objetivos da pesquisa e do TCLE. Então providenciamos a leitura e assinatura do TCLE para a realização da entrevista. Solicitamos que os professores falassem sobre os modos que vivenciam e elaboram a experiência de inclusão em sala de aula. (AMATUZZI, 1996, 2008; BARREIRA, RANIERI, 2012, BOSI, 2005).

Nesse momento, procuramos não induzir a fala dos atores participantes, atendendo a neutralidade e rigor que precisam ser alcançados em termos de pesquisas qualitativas, respeitando assim a elaboração de cada um, mas retomando sempre que necessário o foco na experiência. (THOMPSON, 1992).

Como roteiro de entrevista, adotamos a seguinte pergunta disparadora: “Gostaria que você me contasse a sua experiência como professor em sala de aula em que há aluno com NEE”. Deixamos a pergunta disparadora intencionalmente mais geral para dar espaço para a pessoa adentrar no tema. (THOMPSON, 1992).

Durante a entrevista, ancorados a partir do modo como o sujeito problematiza a própria experiência, quando se mostrou necessário, colocamos questões para clarear e aprofundar pontos de especial interesse para os objetivos de nossa pesquisa, quais foram: a relação dos professores com os alunos em geral; as semelhanças e diferenças de compreensão e de intervenção dos alunos “normais” e os alunos ditos diferentes, especialmente os alunos com necessidade educacional especial; como compreendem a inclusão (o que entendem por inclusão); suas estratégias de atuação em sala de aula; as mudanças e continuidades numa sala de aula sem e com aluno com NEE; como atuava antes e depois de atender um aluno com essa necessidade educacional especial; a relação do professor regente e o professor de apoio; o que entende que facilita e/ou dificulta a inserção do aluno NEE em sala de aula; quais estratégias dão certo e/ou errado no acompanhamento da turma e dos alunos com NEE; como percebem a inserção do aluno com NEE em sala e na escola; como vive e elabora sua experiência docente; a relação com o corpo escolar e com a família do aluno; os encontros; as descobertas e as possíveis frustrações com o trabalho exercido, expectativas e realidade encontradas na inserção de trabalho na instituição, entre outros.

Para tal empreendimento, gravamos a entrevista em registros sonoros, que conseqüentemente foram transcritos integralmente, e transcritos com cuidado em manter os estilos de linguagem do sujeito. A textualização da transcrição foi realizada com vistas para facilitar a leitura e a compreensão da experiência partilhada, atentando-nos para que não perdesse a com vitalidade e complexidade inicial. (MAHFOUD, 2003).

A entrevista pode ser uma ocasião importante de refletir sobre a história pessoal do sujeito de pesquisa, levando-o a uma tomada de consciência sobre o papel que é exercido cotidianamente, além de contribuir para compreender diferentes modos de vivenciar a inserção da inclusão no contexto de uma escola regular. Dar-se conta sobre os

elementos essenciais que estruturam sua atividade docente, compreender o que facilita e dificulta o processo de inclusão em sala.

Respeitando os preceitos éticos e orientados pelo CEP - Comitê de ética em Pesquisa, trocamos os nomes das pessoas entrevistadas, bem como das escolas e pessoas que vão aparecendo durante a conversa, objetivando preservar a identidade dos participantes, trocando os seus nomes por nomes fictícios escolhidos pelo entrevistador (a).

8 RESULTADOS

1 Reconstrução da Entrevista da Helena

Professora, pedagoga, trabalhou durante 15 anos com alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (anos iniciais). Depois começou na Educação Infantil como concursada da Prefeitura, com certo receio, pois acreditava que não iria dar certo, mas se redescobriu amando essa etapa de ensino, e logo após apareceu a oportunidade de ser professora de apoio. Atuante como professora de educação básica, trabalha em dois turnos, sendo de manhã como professora de apoio e de tarde como regente de turma da educação infantil. No relato de sua experiência, ela descreve a visão dos dois lados: apoio e regente.

Indo ao encontro de experiências na inclusão, me disponibilizei em participar de um evento na UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, que abordava sobre a temática do cotidiano escolar. Nesse evento voltado para conhecer e divulgar as experiências de ser professor no cotidiano, tive a grandeza de encontrar com duas professoras da área da inclusão que se dispuseram a me contar suas experiências em sala de aula. Helena foi a primeira a ser entrevistada. Combinamos pelo telefone o encontro e ela disse estar muito empolgada e que queria partilhar comigo suas experiências. Ela disse também que preferia que a entrevista fosse em sua casa, pois se sentiria mais confortável. Combinamos um dia e horário que fosse melhor para a entrevistada.

Ao chegar ela já estava me aguardando. Foi uma recepção de conforto e acolhida sem igual. A partir de então, depois de indagar como ela estava, e como foi seu dia, ela me disse que já estava disponível para fazermos a entrevista. Sendo assim perguntamos de que maneira ela vivencia e elabora sua experiência de inclusão na sala de aula. Segue abaixo o seu relato:

Depois que fiz o curso sobre a inclusão - pois eu não tinha conhecimento da inclusão - eu [me] interessei [pelo tema]. Fiquei maravilhada com o que aprendi que resolvi... Pensei comigo: “acho que é uma oportunidade que Deus está me dando, eu quero trabalhar com esses meninos, quero entender a vida dessas crianças”.

Eu comecei com um autista que não era muito agitado, ele era mais tranquilo. Ele já estudava na escola desde pequeno, e mesmo antes de começar a trabalhar com ele, cheguei perto da professora dele e perguntei: “Por que ele fica sozinho? Por que ele não brinca com os outros meninos?”. Ela falou comigo assim: “ele fica no ‘mundinho’ dele”. Pensei: “ele é autista” e falei “ele fala o quê?”. E ela: “Ele vive no espaço, no universo”. Eu já senti que ele era autista.

O tempo foi passando, eu fiz o curso, e ele foi o primeiro aluno que tive com necessidade educacional especial. Ao mesmo tempo em que fiquei apavorada, eu sentia uma obrigação em entender o que é ser um autista. Então eu pesquisava na internet, e nesse momento a V. [professora universitária especialista em inclusão] entrou para me ajudar. As meninas da faculdade levavam os questionários e V. me ajudava.

Na época tínhamos uma “gerente da inclusão”¹. Quando ela chegou à escola eu fui falar para ela do trabalho com V., das meninas da faculdade, das pesquisas que eu estava fazendo na internet, que eu fui buscar entender, e ela me disse que eu estava com excesso de informação. Aí eu falei: “Não! Não estou com excesso de informação, é porque eu quero entender a deficiência, a necessidade dele. E para eu entender, preciso pesquisar, preciso saber o que fazer com ele”. Ele escrevia, lia algumas palavras, participava das aulas. Então não foi aquela coisa difícil de trabalhar. A necessidade dele era difícil? Não era. Ele foi alfabetizado, mas eu notei que a dificuldade maior não era a deficiência. A necessidade dele era a professora regente.

O trabalho com a professora regente era mais complicado. Os professores começaram a sentir que estavam sendo vigiados, porque você [professora de apoio] fica dentro de uma sala, com um aluno, e o professor [regente] acha que você está vigiando, intrometendo nas aulas dele, coisa que eu não fazia. Eu sentava com ele - sempre procurei a frente, sempre os colocam atrás. Temos que ter aquela postura de pegar, falar “não, ele vai sentar é aqui” e colocar. Tanto que ela não ajudou, não me ajudou. Ela poderia ter trabalhado em conjunto comigo, mas ela não trabalhou.

Continuei na C. [Escola] e falaram que eu iria pegar um aluno [com NEE] na minha turma. Eu tinha uma turma menor, de primeiro período. Trabalhava de manhã no ensino fundamental de 1º ao 5º, e de tarde na educação infantil. No ano seguinte, peguei uma turma de primeiro período como regente, tinha um autista e precisava de uma professora de apoio. Então tive a visão dos dois lados.

Quando esse aluno chegou - ele veio da cidade de S. - eu tinha 20 alunos. Eu disse: “não tenho condições de receber um autista com 20 alunos na sala sem a professora de apoio. A secretaria precisa mandar a professora de apoio”. Ele ficou uns três dias sem a professora de apoio.

¹ De acordo com Helena, a Gerente da Inclusão é uma pessoa contratada pela prefeitura para assumir o cargo de coordenar toda área da inclusão no município. Buscando dar apoio aos profissionais com eventos e capacitações e auxiliar na organização das escolas municipais com demandas ao atendimento de alunos com NEE e deficiência.

No primeiro dia [de aula] ele jogou brinquedo, ninguém deu conta dele. Quando foi no segundo dia - lembro que foi uma quinta-feira - abri a porta [da sala] e falei: “manda ele para minha sala, por favor”. Meus meninos já tinham feito a rotina dos cartazes e estavam com os brinquedos. Ele entrou, simplesmente sentou no chão e ficou uma benção. Eu falei: “gente, mas o menino não é assim como o pessoal está falando não”.

Então o que eu fiz? Mudei a rotina da minha turma. Em todos os dias primeiro eu dava os brinquedos. Eles brincavam juntos. As crianças não tem esse preconceito que o adulto tem, eles o tratam com amor, com carinho. Ele ficou na minha sala e chegou a professora de apoio. Quando ela chegou fizemos um trabalho maravilhoso, porque ela era professora de apoio em outra comunidade e veio para minha escola. Então quando ela chegou eu falei: “foi a melhor professora de apoio que eu já tive, como que a gente se deu bem, como que o nosso trabalho foi bom”.

No ano seguinte, me falaram que eu ia pegar um menino do sexto ano, ai eu falei: “nossa meu Deus, eu não dou conta de um menino desse tamanho”. Perguntei: “qual é a necessidade dele?”. Falaram que ele tinha hidrocefalia. Pensei: “eu vou ter que pesquisar o que é”. Fui atrás procurar. Nós tivemos um encontro lá na superintendência, encontrei a V. [professora universitária especialista em inclusão] e falei: “estou com um menino que tem hidrocefalia”. E ela: “totalmente contrário dos outros que você estava”.

Comecei... Sentei com ele na sala e fiquei uma semana observando. Quando comecei a observar, comecei a ver que ele sabia responder o que os professores falavam. Coloquei algumas operações para ele no caderno e falei: “resolve essas operações de multiplicação”. Num minuto ele fez. Eu pensei “mas como ele sabe fazer multiplicação se estavam dando para ele adição e subtração?”. Ai, comecei a perceber que ele tinha condições de seguir a turma.

Fiquei com ele o ano todo trabalhando as mesmas atividades que os meninos do sexto ano faziam. Ele sabia fazer higiene. Ela [professora de apoio do ano anterior] estava fazendo com que ele regredisse; fazendo a higiene dele, sendo que não precisava. Ele fazia sozinho, descia a escada sem precisar segurar, lanchava, fazia educação física, corria, entrosava com todo mundo e fazia tudo. Ele gostava muito de pedras, mexer com pedrinhas. Quando ele cansava, se sentava e ia brincar com outra coisa. Nos dias de avaliação era feito separado, porque as letras das avaliações dele tinham que ser maiores. E por dar as respostas em voz alta, ele não podia ficar na sala. *E a avaliação era igual? A avaliação era a mesma, só a letra que era em tamanho maior.*

Os professores viram que ele foi um dos melhores alunos do sexto ano, dos melhores [ênfase]. A família acompanhava, uma gracinha. Os deveres e trabalhos dele eram espetaculares. Sempre foi apaixonado com Geografia. Então eu comecei a perceber que esses alunos, essas necessidades deles não os tornam incapazes. Eles tem capacidades, eles desenvolvem, sempre tem um lado que eles desenvolvem mais.

No ano seguinte, eu vim para o Y., peguei um aluno com autismo, um amor de criança, de cinco anos. Ele era incrível, ele é [expressão de satisfação]. A família também dava muito apoio. F. [aluno] participava de tudo. Porém, quando chegou o final do ano, ele entrou em desespero por causa de um aluno novato que chegou. Nunca tinha ido à escola e chorava muito e ele ficou com medo desse aluno. E voltei para o P.[aluno] de novo, aquele lá do primeiro período, do autismo. Ele é ‘desinquieto’, não fala igual à gente, balbucia algumas palavras, e me tem como referência, porque o autismo precisa de uma rotina e de ter alguém como referência.

Ele me entende, é carinhoso, eu gosto dele. Autismo o povo tem que entender que cada um é de um jeito, não existe um diagnóstico que fale assim: “esse casal vai ter um filho autista por causa disso, disso e disso”. Não tem estudo que comprove por que a criança nasce autista. Tem gente que fala que autista não gosta de ser tocado, mas não são todos. Tem autista que é carinhoso, gosta de abraço, de carinho, e tem aquele que não gosta. Então são vários tipos de autismo. Eles são diferentes, e tem uns mais leves.

No caso de P. [aluno], ele é mais agitado, mas isso não deixa e nem o torna pior. Um pior do que o outro é autista, entendeu? É autista! Se a gente tiver paciência e gostar daquilo que estamos fazendo, conseguimos muita coisa com eles, muita coisa! Porque eles têm um jeito de expressar que não é igual ao nosso. Nós também temos isso, choramos quando estamos tristes, sorrimos quando estamos alegres, gritamos quando estamos nervosos, expressamos raiva através da face, do olhar. Eles também são assim.

Ele corria muito ao redor da escola. Eu falei: “não vou correr atrás de você. Você vai aprender a andar, a caminhar. Se estou te levando no pátio você vai andando. Não há necessidade de correr”. Então isso é um ganho que tive com ele, fiquei impressionada. Ele já sabe dar a volta e ir para a sala, entra sem precisar fazer pirraça. Fico olhando da porta, mas vai ao banheiro sozinho, lava as mãos, faz a higiene das mãos, porque gosta muito de água, adora ir para o jardim da escola e ficar cutucando terra, brincando. Só que isso tem que ser nos momentos de educação física. O horário de aula é dentro da sala, não tem esse negócio de tirar o menino da sala. “Ah porque ele gosta de ficar naquela turma eu vou colocar”, já vi esse exemplo.

Ele tem que adaptar na turma dele, entender que aquela sala é dele, aqueles coleguinhas são os coleguinhas da turma e manter o máximo que puder dentro da sala de aula. “Como você vai fazer isso? Você vai descobrir na hora que você estiver com a criança”. Às vezes ele quer correr, igual: - ele tem um irmãozinho lá -, se eu deixar ele fica o tempo todo com o irmão, eu vou deixar? Falo: “não! Essa turminha não é a sua, a sua turma é lá em cima. Vamos subir a escada?”. Ele sobe a escada, desce, não fica parando não. Caiu? Levanta. A não ser que machuque ou alguma coisa assim - que graças a Deus nunca aconteceu - mas caiu? Levanta. Não tem que correr. Às vezes ele se joga no chão, “está aí? Vai ficar aí? Tchau, estou saindo”. Porque eu trato eles como eu trato os outros. Todo mundo não chama a atenção dos outros? Porque ele é diferente? Não posso chamar a atenção dele? “Pode parar de fazer isso, está feio, que gracinha, pode parar”. Ele vai e fica tranquilo.

Fica dentro da sala sentado fazendo o quê? Massinha, quebra cabeça... coloco várias atividades, coisas na mesa dele para ver qual ele vai interessar. Quando ele interessa em uma, alguma coisa ele quer só ficar olhando e sorrindo. Escrita? Ele não escreve. Ler? Também não. Conhece as letras do nome, sabe falar as letrinhas do nome de P. Isso o dia que quer, porque quando não quer você pode colocar lá. Às vezes ele não brinca, às vezes ‘fica horas’ brincando, está ótimo. Eles estão socializando. Na educação física os meninos brincam com ele. Dentro da sala, quando é para sentar em grupo, ele senta no grupo e fica.

Uma coisa que acho errado é estímulo. Igual lá [no evento do cotidiano escolar] a menina deu exemplo que você sempre deve dar alguma coisa para estimular. Eu não concordo, é meu ponto de vista. Se todo dia levar uma balinha, um chocolate, a gente estimula [desta forma] é animal, cachorro, criança não tem que ter esse tipo de estímulo. Acho que o estímulo que a criança tem que ter é pedagógico. Vamos supor: lá tem muitos eventos, eu estou com P. no evento, ele não quer ficar sentado, quer ir lá na frente conversar com o guarda municipal que está falando de trânsito, vou dar para ele um biscoitinho? Um chocolate? Não. Eu vou lá falar com o guarda municipal, porque eles entendem. Temos que tentar fazer isso com eles e não dar esse tipo de estímulo, porque isso pode até prejudicar a saúde do menino. Não sabemos o que faz bem, então melhor o estímulo ser pedagógico. Algo que ele goste, mas que não seja de comer, que seja para aprendizagem dele. Este é meu foco em relação a eles.

Fiquei com P. e M. este ano. M. tem paralisia cerebral e física, nunca tinha frequentado uma escola. Ele chegou sem conhecimento de mundo: não sabia o que era caderno, fogo, partes do corpo humano, o que era nada. Comecei com gravuras, mostrando

para ele o que é um pássaro, bichos, coisas de higiene, natureza. Comecei a mostrar isso e ele começou a falar, porque falava muito pouco. Começou a socializar com os meninos, brincar com todo mundo. M. saiu de lá outro, porém não desenvolveu mais porque a família o deixava faltar demais [nas aulas].

Ele estava sendo judiado, agredido. Tinha medo de falar comigo? Tinha. Mas eu sempre com aquela impressão “esse menino está sofrendo alguma coisa dentro de casa”, porque eu sempre fui de sentar e conversar com eles, separado fora da sala. Quando chegava, eu perguntava: “M. me conta o que você fez na sua casa.” “Você comeu direitinho?” “Brincou, dormiu?” “Sua mãe te deu comidinha?”. E ele começava a chorar. Quanto mais eu perguntava, mais ele chorava. Isso estava mostrando que ele não estava sendo bem tratado. Ele começava a chorar e eu perguntava: “porque ele estava chorando?”. Ele só me falava assim: “minha mãe me ama não, me ama tia?”. Minha mãe me ama, então eu sentia que era o contrário, não amava, porque senão ele não chegava desse jeito.

No último dia de aula foi só uma confraternização com eles. M. chegou muito triste, e como eu estava fazendo o PDI dele, falei: “a tia vai subir rápido, pegar sua ficha para preencher seus dados e eu volto”. Peguei a ficha rápido, a vice [diretora] falou assim: “Helena, ele está tranquilo”. Eu falei: “tenho que descer, porque vim só pegar isso”. Quando cheguei, a professora regente falou: “M. está muito quietinho”. “Está mesmo“, eu disse. Ele estava deitado numa carteira. Sentei perto dele, falei: “o que está acontecendo M.? Porque que você está assim? Babando, Narizinho escorrendo”. Ele falou: “está doendo aqui”, apontando para a barriga. Perguntei: “você está com dor de barriga?”. Ele falou: “não, minha mãe me bateu”. Quando ele falou “minha mãe me bateu”, fui abrindo o moletom dele, tirando a blusa, e quando eu olho, vejo aquilo [colocando a mão no local], mancha vermelha em cima do peito, ombro inchado. Falei: “B. [Professora Regente], deixa eu ir ali em cima”. Subi para comunicar na secretaria “N., você vai descer comigo agora, a vice-diretora, porquê M. não está bem, a mãe bateu nele”. Passei no posto de saúde, chamei a enfermeira, que desceu. Quando chegamos, o retirei da sala, para não ficar expondo muito a criança, porque não é bom. O colocamos sentado, e a vice-diretora e a enfermeira foram fazendo as perguntas, e ele sempre repetindo que foi a mãe que tinha batido. Medimos e ele estava com febre. Tentamos abaixar a febre. Eu falei: “não tenho outra solução, vou chamar a polícia”. Vieram e avisaram o conselho tutelar também - que ficou no hospital esperando - chamaram o SAMU e o levou para o hospital.

A polícia voltou para conversar comigo e avisar que ele estava sendo medicado, mas que ele não iria voltar para casa dele, porque a mãe estava na delegacia e

provavelmente não iria voltar para casa. Ele iria para o Y. ou para a A. [abrigo da cidade]. Eu deixei o comunicado [na escola]: “se ele voltar para o Y. me avisa que eu vou ficar com ele a tarde”.

Esse dia foi tenso. A polícia foi me buscar para prestar depoimento e fomos para a delegacia. Isso são coisas que estou te contando que possam vir a acontecer com a professora de apoio.

Resolvemos o caso dele. A avó e o pai estavam lá. Desde o dia que eu fiz a entrevista com a mãe e a tia, elas não me convenceram. Porque elas falaram muito mal do pai, dos avós e eu os conhecia. Fiquei sabendo por terceiros. Alguém chegou perto de mim e perguntou: “você é professora de apoio do M.? Coitado, morro de dó dele”. Ficou na minha cabeça: “alguma coisa acontece”. Muitos falando que devia denunciar, porque ela estava judiando dele. A avó chegou muito feliz, porque diz que o sonho dela era cuidar dele. M. foi morar com a avó, o pai é casado, tem outra filha e outra família.

Nós como professoras de apoio não podemos ser negligentes. Se eu quisesse não iria falar com ninguém que ele estava com esse machucado, só que isso não é o meu perfil. Nós temos que estar de olho na criança. Muita gente pensa: “você vai perder seu aluno de apoio”. Não estou preocupada se vou perder meu aluno de apoio, estou preocupada com o bem estar dele. Quero que ele esteja bem. Tanto que a avó ainda falou comigo: “o que vocês mais gostam? Me fala que eu vou dar para vocês de presente”. Eu falei: “não quero presente, quero que vocês cuidem de M. , que deem amor e carinho, porque é isso que ele precisa”.

São coisas que a gente passa [expressão de pesar]. Acho a escola um pouco negligente nessa questão e não quer ter essa responsabilidade com estes alunos. Porque ela sabe o histórico todo, o conselho tutelar tinha ido lá, passado o histórico, e eles não falam com a gente. Você recebe menino do abrigo sem saber o histórico dele, e quando você fala que vai chamar polícia - igual no meu caso - “você vai responder, assinar, ficar responsável por isso”. Temos que “dar a cara a tapa”. Muita gente perguntou: “você não ficou com medo da mãe? Da família?”. Eu falei: “não, não tenho medo”. Acho que quando você está fazendo a coisa certa, protegendo uma criança, não tem que ter medo, tem que saber fazer, isso precisa.

É difícil, mas é gratificante. Eles não nos esquecem. Todos os que eu fui professora de apoio e professora regente, são um amor. Eu procuro saber, as mães me reconhecem, eles me reconhecem. A mãe do F. trouxe aqui em casa, porque ele queria bolo [risos]. Isso que é o bonito e o gostoso da profissão. Tem muitos desafios pela frente,

vamos ter que receber [os alunos em sala], ter carinho e não os ver como deficientes e sim como diferentes, porque eles são diferentes. Precisamos tratá-los igual os outros, dentro das capacidades e habilidades.

Depois que você entra para a inclusão, não quer sair mais. É o meu caso. Entrei e não quero sair. Ano que vem prepararam três para mim. Vou com toda minha força, coragem e vontade. [No final do ano entraram duas crianças]. Eu apaixonei com o P., ele é engraçadíssimo, ótimo gente. Entrou ele e uma menina, mas ela não é tão dependente. Mas ele é tudo, veio de outra cidade. Tudo que eu coloco na mesa para P. ele quer, chega perto de mim. Fiquei o tempo todo observando, “como chama minha atenção?”, correndo de um lado para o outro, comendo pipoca e as jogando dentro da horta. Eu ficava assim: “o que está passando dentro dessa cabeça?”. Fico querendo entender.

Na hora fico com medo de não dar conta, você sabe como? Porque eu quero fazer muito, quero fazer mais. Acho pouco. Por isso falei que quero um planejamento junto com a professora, supervisora e coordenadora no início do ano. Um planejamento assim: “matemática você vai trabalhar o quê? Vai introduzir operações? Qual a forma para introduzir essa operação? Onde ele será incluído? Quais as formas vamos buscar?”. Quero ter um planejamento para um autista, então o que nós vamos trabalhar com ele? São meninos que já conhecemos. Dá para fazer um planejamento. Talvez quando entram no primeiro ano ainda não se observou, não tem o conhecimento, pode ter dificuldade, mas quando já sabe quem é seu aluno, pode fazer isso e planejar.

Li em uma revista - não lembro o nome - que um menino autista estudava em uma escola maravilhosa. Não sabiam o que fazer para que ele ficasse sentado dentro da sala. Descobriram comprando um tapete cheio de desenhos de carrinhos e brinquedos e ele passava o tempo todo assistindo a aula sentado no tapete. Isso foi tudo, uma coisa que descobriram. Ele prestava atenção na aula, a mãe ajudava em casa, estava sendo alfabetizado, assistia a aula dentro da sala. Quero uma coisa assim: “o que eu posso fazer para que essa criança permaneça dentro da sala junto com os meninos?”. Participando da aula e não isolado com uma atividade que adapto e ele faz sozinho. Adaptar uma atividade para todos, não só para ele. No caso, ele fica sendo diferente, “porque os outros [colegas] estão fazendo aquilo e eu estou fazendo isso aqui?”. Então todos tinham que fazer o mesmo que ele está fazendo para ele se sentir incluído na turma.

Quanto aos [outros] alunos, eles adoram, socializam e brincam. O maior problema está na própria escola, no professor regente que muitas vezes não aceita a turma porque tem uma criança com essa necessidade. [O problema] são os adultos. Por mais que a

gente queira mostrar que a criança tem capacidade, os outros não querem nem saber. Se o menino tem baba, está com o nariz escorrendo, ninguém quer chegar perto, pensam que a necessidade e a deficiência pegam, que é contagiosa, não tem coragem de limpar o nariz. Então são coisas que deparamos, só que temos que mostrar, pegar o papel e limpar, entendeu?

Se fosse outra criança? Porque ele tem que ser diferente? Não podem fazer nada, entende? Essa relação é complicada, mas com os alunos e os professores de apoio pode ficar sossegada. Os colegas não dão trabalho, se você colocar ele para sentar perto do coleguinha vão adorar, eles brigavam para ficar com A.. Não têm isso, quem coloca isso na cabeça deles infelizmente são os pais e os adultos. Às vezes o pai não aceita que o filho brinque com aquele menino. Isso, não são todos: tem pai que é maravilhoso, até ajuda, mas infelizmente a gente quer acabar com esses que ficam com esse preconceito. Não temos que ter preconceito, temos que ajudar a tratá-los tal qual você trata os outros. Não podemos ver essas diferenças como pior do que nossas diferenças. Nós somos diferentes, talvez tenhamos necessidades piores do que eles têm, bem piores.

Precisamos que [as crianças com NEE] cheguem à escolarização com independência do básico. Aprenda a usar o banheiro, comer, tomar banho, ir e vir sozinhos. Se conseguirmos isso dessas crianças será muito. Eles vão crescer e serem adultos independentes. Muitas pessoas não entendem, acham que você tem que ficar o tempo todo atrás deles. Não precisa. Para eles ficarem independentes e terem autonomia você tem que ‘dar asas’, tem que deixar ir. Lógico que não vai esquecer que ele está ali, mas tem que deixar independente, ensinar a usar o banheiro.

A. com o andador: “tia, me leva no banheiro?”. No início a gente leva, depois eu falei: “seu andador cabe certinho no vaso, você sabe tirar sua roupa, então a partir de hoje você vai ao banheiro sozinho. A única coisa que eu vou te dar é o papel higiênico, o resto é você que vai fazer”. Nos primeiros dias eu acompanhei, ensinei como manusear o andador, depois ele foi sozinho. Vou organizar a pasta que tenho que montar. Não gosto de fazer como todo mundo faz, “aquela pasta linda para ficar na escola”, monto para família com as atividades dele. Onde eles forem, se mudarem de escola, precisam levar, faço e entrego para a família. Tem as fotos que vou colocar, você gasta também né?. “Lógico que você tem que gastar”. Mas quando a criança precisa: igual A. precisou de andador, cadeira de rodas, a escola tem dinheiro para comprar.

(Nesse momento ela me mostra fotos de seus alunos ao longo do ano que vão compor o portfólio-pasta que ela citou acima).

As figuras que usei para ele [M.] ter o conhecimento. Precisei mostrar, porque não adianta só falar: tem coisas que você precisa mostrar e explicar. Se tiver condições de fazer no concreto é melhor ainda.

Você foi mostrando o mundo para ele através das figuras? Exatamente. Com as figuras, não sabia o que era um guarda-chuva. Essa aqui é a dele [foto de M.] dentro do banheiro [momento de satisfação e risos]. Como que os coleguinhas ficam. Essa aqui é de P., eles ajudam.

Ele não tinha paciência com quebra-cabeça. São atividades que eles nem fazem, e que você tem que trabalhar: formas geométricas, números, quantidade. Mas ele não faz, então eu monto com ele casinha, atividades para ele colorir o nome dele, algumas letras, partes do corpo dos animais, das crianças, entendeu? E cada bimestre faz um relatório. [Antes] não sentava, agora está indo para o banheiro sozinho. Tem a minha rotina, ele na educação física pegando o lanche sozinho, sentado de novo. Quando ele fica triste não gosto de ver. Ele deita no meu colo... [sentimento de satisfação revendo as fotos]. Falo “é tudo”.

Entro na internet, olho em revista, nas apostilas, leio e releio. Vejo muito exemplo de crianças que desenvolveram. Com o trabalho de planejar, de trabalhar o planejamento voltado para todos se está em uma sala que tem criança com uma necessidade. Vou tentar esse ano, no mês de janeiro, com a cabeça tranquila, começar a escrever o planejamento para essa turma, apresentar na escola, ver se eles vão aceitar fazer alguma mudança. Não sei quem vai ser a professora da turma, porque ninguém quis ser, até hoje eu não sei. Por que você tem que fazer? Tem que ter tudo no material concreto, pelo menos os meninos que eu vou pegar precisam. Hoje tem os professores iguais. Essa que eu trabalhei com M. é novata na prefeitura. Foi ótima, tem uma didática maravilhosa, me ajudou muito com A., levando ele também no banheiro. Gostei do jeito dela, a maioria das atividades atingia ele.

A estrutura é difícil, a única escola estruturada é a E. que foi construída com esse objetivo. Como eu falei: “não queiram achar uma escola estruturada para esses meninos“, adaptar as escolas antigas para “eles”. É gasto e não querem saber de investir. Mas tem formas de trabalhar.

Com o M. mesmo, eu não ficava carregando. Depois que comprou o andador, dávamos a volta. Se eu fosse preguiçosa, carregava-o e colocaria no refeitório, mas pensei: “Não. Você vai almoçar e lanche, mas vai fazer a volta, porque atrás tem acessibilidade”. Tem alguns ‘topizinhos’, ensinei a levantar o andador e descer no ‘topizinho’. Ele

aprendeu. Nós dois dávamos a volta toda até chegar no refeitório. Chegava [o horário do lanche], ele dizia: “tia, eu vou cair”. Falei: “Não vai, pode subir, você consegue. Primeiro levanta o andador, sobe com uma perna, depois a outra”. Ele ia sozinho, [eu] ficava na frente e ele atrás, ou o colocava para descer a rampa. Ele falava: “tia, eu vou cair na rampa”. Eu falei: “Vai cair como? Estou aqui na sua frente. Se você cair, vai cair em cima de mim. Então você vai descer sozinho”. Ele já queria descer correndo, sabe?

Eu adoro, é bom demais. Isso não os deixa com raiva, não deixa! Eu falava “não vai descer correndo, pode descer devagar”, “vai cair como se eu estou aqui na frente?”, “se você cair vai cair em cima de mim”, “não vai machucar”. Num dia não é que ele caiu? Foi rápido com o andador, chegou ao final ele ajoelhou “tia, não aguento levantar”. Falei: “claro que aguenta, vai levantar”. Ele levantou e saiu. É muito bom isso. É independência. Eles precisam dessa independência.

Hoje, vendo R., formou em informática, está ‘dando show’ em Diamantina. Um menino que só ficava caindo e não aceitava ninguém levantar. Trabalhei com ele sem entender o quê fazer. Não subestimem essas crianças, eles têm capacidade. Precisam de respeito, amor, carinho, pessoas que tenham paciência e entendam que em um dia vão estar bem ou não. Nós também somos assim. Tem que se colocar no lugar deles. Tem dia que chora sem motivo e está triste, mas tem dia que está alegre, isso é tudo de bom. A inclusão é tudo de bom. Ainda vou estudar muito, quero entender muito, fazer para ver o resultado no final.

Esse ano na escola eles falaram “Helena você fez com P. o que ninguém conseguiu fazer”. Mas ele pode desenvolver mais a fala, porque não é mudo. Preciso descobrir o que fazer para ele falar. O dia em que estava sentado perto da professora, eu falei “vamos para a sala P.” e ele falou “não”. Se você ver ele sentado numa mesa com uma xícara, comendo um pedaço de bolo, você não acredita de tão bacana que é. As pessoas falam: “o menino não vai aprender”. Aprender não quer dizer só ler e escrever.

Temos que pensar o seguinte: “vão precisar de professoras de apoio. A [professora] regente vai ter que fazer o papel de apoio, todos vão ter que estar bem preparados”. No geral, todo mundo tem que se preparar para estar aceitando essas crianças, acabando com preconceito de eles serem incapazes.

Desde o início, quando comecei, gosto de falar que foi difícil, mas, graças a Deus, não posso esquecer que tinha ‘uma V. da vida’ me acompanhando, ajudando desde o curso no começo. Não imaginava que a inclusão era isso. Tudo que é novo eu gosto. Gosto de aprender e comecei a ter gosto pela inclusão. Estou indo aposentar, trabalhei 15 anos

somente do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, depois peguei educação infantil, fiz concurso e passei. Não gostava da educação infantil, achei que não iria dar certo, mas hoje amo educação infantil, depois veio [ser professora de] apoio.

Assim, agradeço a Deus demais por ter me dado tantas oportunidades na vida. Nunca imaginei ser uma professora de apoio. Então se Deus está me dando essa oportunidade, eu tenho que agarrar.

Todo professor precisa aprender a observar os seus alunos. Não entrar na sala, dar a aula, e pronto. Tem que conhecer e conversar com cada aluno. Se ele está levado, “o que aconteceu?”. Se ele está triste, “por que ele está triste?”. O professor tem que ser um observador. A criança vai para escola e não chega só para aprender. Ela vem trazendo problemas familiares, doenças e muitas coisas. Temos que ficar atentos a tudo, tentar da melhor forma ajudar.

Hoje está um tal de “esse menino é imperativo”, “essa criança precisa tomar remédio”. Mas com as aulas que [os professores] estão dando, o aluno não está interessado naquela aula. Os alunos precisam ter disciplina e respeito, mas o professor precisa aprender a ser criativo, não ficar com aula monótona. Principalmente na educação infantil, criança precisa brincar e ter o momento livre. Na brincadeira você descobre e planeja sua aula. Ao ver eles brincando de alguma coisa e gostando muito, aproveita isso e faça um planejamento para o próximo dia.

Criança precisa brincar. Estão enchendo o menino de folha [atividade impressa], estão ficando estressados demais, passando dez horas no Y.. Chega na escola do 1º ao 5º, 6º ao 9º ano do ensino fundamental, estão lá dando todos os trabalhos. “O que fizeram com ele na educação infantil desde um ano?”. Quer que o menino fique sentado, escrevendo. Criança precisa brincar. “Coloca brinquedos para ver se eles te dão trabalho”, “deixe brincarem para ver se eles te dão trabalho”. Sentado na carteira um atrás do outro, com uma folhinha na mão, uns comem ou rasgam a folha, não é aquilo que ele quer. Criança aprende não é com folha ali, esses meninos [com NEE] também é mesma coisa.

Para experimentar, dei a P. tinta. Começou maravilhosamente bem, pensei comigo: “nossa, acertei!”. Depois [tinha tinta] na blusa, na parede e no chão. Falei: “misericórdia, depois eu limpo”. Ele fez o que pôde com essa tinta, só Deus sabe, mas fui lá e limpei a sala. Começou bem com o pincel, depois largou o pincel e já enfiou foi a mão na tinta [risos]. Tinha tinta na blusa, no rosto, e todo mundo falando “o que é isso meu Deus?”. A professora regente ‘faltou morrer’, falou: “, só você mesmo, porque eu não dou conta”.

Tem professora que infelizmente não quer e não aceita: o tempo todo mandava P. sentar. Tinha dia que eu deixava ele andar na sala, e a psicóloga falou: “a obrigação é a professora regente mandar ele sentar primeiro”, mas [a professora] não entende isso, poderia mandar. Outro dia ela começou a falar: “vai sentar P.”. Deixei para ver até onde iria e depois eu falei “P., para o seu lugar”. Gostava dela, porque era sincera. Mas não pode continuar com essa mentalidade, porque ela é uma professora. Não sabe que hora vai pegar uma criança assim. Pode pegar um bebê assim, e aí? Se vier uma criança de dois anos assim? Ela vai isolar ele, vai falar que não aceita? Não pode. As pessoas precisam parar com isso.

Precisamos correr atrás e estudar muito. Sei que vai chegar gente com o mesmo pensamento, mesma meta que tenho “se conseguir, bem. Se não conseguir, vou tentar”. Na hora que passar esses momentos de festa, vou na escola, na internet, e pesquiso.

É tenso, mas é bom. Falo: “eu gosto, acho bom demais”. Mas tem que enfrentar muita coisa: é um desafio atrás do outro. Se conseguir, for vencendo esses desafios. O pessoal [da universidade] ajuda demais nessa questão, e estão preparando os alunos. Todos os alunos estudam e tem que aprofundar. Não adianta sair sem ter noção de inclusão. Tem que saber sobre a inclusão. Qualquer escola que for, pode se deparar com uma criança com necessidade. Quem estudar bastante, levar a sério, não vai ter problema quando estiver na regência. Quem não dá importância, vai arrepender-se depois, porque teve a oportunidade, mas não abraçou. Então é isso, agradeço muito de poder participar e ajudar sobre uma coisa que eu gosto de falar.

2 Análises da entrevista da Helena

Ao partilhar suas experiências, ora próximas, ora distantes, Helena dividiu conosco seu encontro com a inclusão: contentamento, angústias, formas de trabalho, facilitadores e dificultadores. Um emaranhado de sentimentos, fatos e atuações que presentificam a inclusão em seu cotidiano e a auxiliam em sua formação humana e profissional. Podemos compreender o quão ligado se faz em seus relatos a inclusão não apenas como um encontro profissional, mas também como um encontro de vida, elaborado até mesmo um “presente” que lhe foi dado por Deus. A partir daí buscaremos analisar todos esses pontos que delineiam sua experiência levando em consideração nossa proposta de pesquisa: o processo da inclusão no Ensino Regular na perspectiva dos professores.

2.1. Inclusão como “oportunidade”: maravilhamento, experiências de chamado

Ao fazer o curso sobre inclusão, Helena deu-se conta não só de conhecimentos teóricos-técnicos, mas esta experiência despertou um interesse que abriu um novo caminho de atuação. Ela elabora essa experiência como um chamado que a convocou.

Ela apreende sua inserção na inclusão como uma experiência de maravilhamento, relacionada com sua vinculação religiosa: uma “*oportunidade que Deus está dando e eu quero trabalhar*”. Ou seja, a vontade é mobilizada em uma experiência de gratidão: aquilo que a mobiliza de certo modo é vivenciado como algo que lhe foi dado por Alguém. Geralmente se pensa que a decisão é baseada exclusivamente na própria vontade, mas Helena elabora sua decisão por trabalhar com a inclusão como algo que foi dado a ela, um “presente”. E a partir do reconhecimento desse presente ela decide: “*eu quero trabalhar com a inclusão*”.

Nesse sentido, podemos compreender que a experiência da inclusão vivida e elaborada pela entrevistada não é vista somente como um trabalho restrito ao âmbito profissional: ela descobre o reconhecimento de uma vinculação religiosa também, que abre um caminho de possibilidades de vida e de sentido para o seu ser no mundo.

Quando ela diz que “*quer entender essas crianças*”, podemos compreender que a inclusão não se restringe a uma dimensão técnica e sim como uma experiência humana de busca em compreender o outro em suas necessidades singulares. Portanto, mais que uma simples maneira de lidar com a inclusão como experiência de trabalho/emprego, a professora elabora esse trabalho como um ‘chamado de vida’. Em termos de experiência, compreendemos que esse sentimento revela um ato de gratidão numa relação com o Transcendente: uma experiência em que ela se vê chamada, e, portanto, caberia a ela receber de bom grado como uma oportunidade de aproximação, acolhida, entendimento e reflexão acerca da vivência desses alunos e suas necessidades.

Helena evidencia também como o aprendizado vivido no curso influenciou para que ela ressignificasse sua experiência na educação, de maneira a voltar seu olhar para o caminho da inclusão. Tal experiência também é vivida como satisfação. É interessante percebermos como um curso pode tornar-se algo tão valioso, sendo a porta de entrada para descoberta de um mundo de interesses.

Em um contexto inicialmente inimaginável e desconhecido, Helena vivencia encontros e apreende sentidos. A partir dessas experiências, ela encontra um sentido para sua vida tão forte que ela se depara com uma contradição entre o parar de trabalhar e o querer continuar atuando, afirmando também que essa aproximação demonstra cada vez

mais sua vontade de estar estudando, aprendendo, pois é algo que ela gosta. Não somente o fato de atuar, mas em sua experiência, ela consegue perceber os aprendizados obtidos, despertando contentamento por estar envolvida em algo que a satisfaz.

Ela percebe este trabalho como uma oportunidade de encontros concretizados na relação com a inclusão de forma geral, com alunos, com o estudo, com a vontade de olhar e compreender. Helena se reconhece como realizadora de um trabalho na qual ela não tinha pensado em estar, mas acima do desconhecimento, do medo e da limitação, ela se viu em um caminho de possibilidades, como um chamado especial de encontro para sua vida. Dando sentido ao que ela é e ao que ela faz, sente-se maravilhada, abraçando essa oportunidade. Mesmo apresentando situações difíceis e percalços nem sempre positivos, Helena, reafirma sua disponibilidade e sua realização pelo trabalho realizado.

2.2 “ *Cuidar do Outro elevando sua forma humana de ser*” - “*vontade de entender o outro*”.

Ao longo de sua elaboração sobre sua atuação como professora, Helena reafirma constantemente a importância de observar, conhecer, se importar e cuidar do outro, sobretudo das crianças com NEE. Ela não se contenta com respostas prontas, reduções do outro à dimensão do diagnóstico ou mesmo intervenções puramente técnicas. Para Helena, o importante é olhar e se relacionar com o outro como um ser humano, como pessoa. *Quem é esse aluno? Do que ele gosta?* Sua busca é por um conhecimento pessoal: o histórico da criança, suas habilidades, dificuldades e capacidades. Não se trata de desprezar ou desqualificar a importância do diagnóstico. Pelo contrário: Helena faz questão de buscar *conhecer as deficiências* dos alunos com os quais trabalha. Mas o diagnóstico emerge como uma ocasião de conhecer melhor aquela pessoa, suas especificidades. É a partir daí que ela aprimora seu trabalho, busca novos recursos com o intuito de contribuir para o desenvolvimento e para o aprendizado do aluno.

Do ponto de vista técnico, Helena prefere não adotar a lógica do estímulo pela via da alimentação, recurso este muitas vezes utilizado nas escolas. Segundo ela, prefere optar por recursos com estímulos mais lúdicos e pedagógicos. E a partir daí retoma o conceito de aprendizagem significativa que gera interesse. Independente do tipo de intervenção, em sua elaboração, podemos compreender que seu objetivo, novamente, é conhecer e se relacionar com o outro como pessoa: este é o *foco*, em suas palavras.

Este foco tanto abre possibilidades de intervenção que geram crescimento e aprendizado, quanto expõe dificuldades e dramas pelos quais as crianças passam. Se por um lado, Helena continuamente evidencia exemplos nos quais é possível perceber o

desenvolvimento dos alunos que ela acompanha, por outro, ela também se vê convocada a intervir quando percebe que seu aluno está sendo mal-tratado ou sofrendo algum tipo de violência.

Esta dinâmica fica-nos evidenciada quando Helena descreve sua relação com A.: ela aponta tanto os ganhos que ele obteve em sua experiência de inclusão na escola (“*começou a socializar com os meninos, brincar com todo mundo. A. saiu de lá outro*”) quanto o desafio e o drama de acionar legalmente a família em função dos maus-tratos que ela percebeu em A. No momento em que ela se dá conta da agressão física, Helena não pensa duas vezes em comunicar a gestão superior para que juntos façam os procedimentos necessários com cuidado e que resguarde os direitos da criança.

O ponto para Helena é a sua constante preocupação com o aluno. Esta forma de olhar para a criança com sensibilidade, desperta Helena para um campo além do “ensinar”: é preciso também proteger, cuidar e conversar. E, em sua elaboração, este modo de olhar e acompanhar os alunos é realizador, *gratificante* (em suas palavras) e recíproco: “*eles não nos esquecem. (...) Eu procuro saber, as mães me reconhecem, eles me reconhecem*”. Deste modo, compreendemos também que seu envolvimento, contato e cuidados transpassam os muros da escola: em sua elaboração, os feedbacks dos familiares por meio de elogios, encontros, *lembrancinha*, presentes ofertados, mostram que o trabalho está sendo bem realizado. E diante desse retorno, Helena faz questão de reafirmar que o importante é a criança, que ela seja cuidada com *respeito, amor, carinho*.

Nesse sentido, podemos perceber, a partir de sua elaboração, o quanto as crianças com NEE são importantes para Helena. A todo momento, refere-se a eles com afeto, com *carinho*, ressaltando suas potencialidades. “*Ele era incrível!*”: compreendemos como síntese de sua experiência com tais crianças.

Para Helena, nesta busca por conhecer a criança com NEE, é preciso compreender como ela pensa, sente e age. Compreendemos que Helena, ao se colocar no lugar de seus alunos, os percebe em sua humanidade e consegue intervir a partir dessa percepção. Para tanto, segundo Helena, é preciso também *planejamento*, preparação prévia.

Segundo suas elaborações, o *planejamento* e o trabalho *em conjunto* permitem intervenções mais direcionadas às especificidades de cada criança, permitindo assim que ela desenvolva melhor suas capacidades, de modo a gerar *independência* e *autonomia*. Ao retomar novamente o exemplo de A., Helena evidencia que deixar a criança independente não significa deixá-la sozinha, mas acompanhá-la e ajudá-la com o objetivo de facilitar o desenvolvimento da criança até o ponto de ela mesma conseguir realizar algumas atividades

por si mesma. É uma maneira de cuidar mostrando que o outro é capaz, gerando proximidade, respeito, autoconfiança, segurança. Em sua elaboração, mesmo nos momentos em que não está ao lado do aluno, ela não deixa de observá-lo e de cuidar para que ele seja respeitado.

2.3 “Dramas e Desafios” – Dificuldades da inclusão

Ao descrever suas experiências com inclusão, sobretudo no início de sua atuação, Helena revela receios, inseguranças: *fiquei apavorada*, em suas palavras. No entanto, ao invés de recuar ou paralisar diante das dificuldades, Helena se posiciona reafirmando a importância de buscar conhecimentos e de compreender o outro. É por isso que ela corre atrás de ajuda especializada, estuda, *pesquisa na internet*. Ela faz questão de destacar a importância da formação especializada e da pesquisa contínua em seu campo de atuação e de como isso a ajuda nos desafios que enfrenta.

Como evidenciaremos a seguir, esta dinâmica reaparece em diferentes momentos de sua elaboração: diante de um desafio, Helena se posiciona reafirmando a importância do que compreende como significativo para aquele momento.

Mesmo com todo o avanço no campo da inclusão, os conflitos no âmbito escolar - sobretudo com os *adultos* (em suas palavras) - ainda são existentes e podem interferir no processo de desenvolvimento do aluno. Nos dramas descritos em sua jornada, compreendemos como os desafios vividos pelos professores no cotidiano escolar podem ser uma tarefa árdua, e o encontro com o outro que nem sempre partilha dos mesmos ideais pode gerar complicações para a atuação.

Enquanto professora de apoio, Helena relata dificuldades na relação com o professor regente, que pode se sentir *vigiado, desconfortável*. Diante dessas dificuldades, ela elabora sobre a importância de conhecer o trabalho do professor de apoio e de considerar a criança com NEE. E a partir daí ela se posiciona reafirmando tal importância: Helena faz questão de sentar na *frente*, de visibilizar o aluno com NEE, de buscar um trabalho *em conjunto*.

Ao relatar sua experiência como professora regente de turma que tem um aluno com NEE, apresenta-nos outras complexibilidades. Diante da percepção da impossibilidade de acompanhar sozinha uma turma com alunos com NEE, *não tenho condições de receber um autista com 20 alunos na sala*, se posiciona reafirmando a importância de ajuda especializada: *a secretaria precisa mandar a professora de apoio*. No entanto, mesmo sem esta ajuda, que demorou alguns dias para chegar, Helena não se furta ao desafio e busca formas de incluir o aluno: muda a rotina da turma, pesquisa sobre sua deficiência para

compreendê-lo melhor, depura sua atuação para incluir todos. Tal experiência permitiu com que ela elaborasse mais amplamente os *desafios*, dificuldades, *preconceitos* que circundam a criança com NEE, mas também as capacidades dessas crianças, ganhos, amadurecimentos que a experiência da inclusão gera para todos. Em sua elaboração, é possível incluir de fato a criança com NEE, sem ter que separá-la. É nesse sentido que Helena elabora sobre a importância de que todo trabalho pedagógico seja planejado e diferenciado de modo a permitir, na medida do possível, que todos participem *juntos*.

Helena destaca também situações no ambiente escolar em que falta não somente estrutura adequada às deficiências e formação especializada, mas empatia e vontade das outras pessoas para acompanhar crianças com NEE. Em sua elaboração, mesmo com uma estrutura inadequada, é possível criar *formas de trabalhar* com a criança no espaço existente, revertendo essa limitação existente. No entanto, segundo ela, muitas vezes a criança com NEE é cuidada somente pelo professor de apoio, quando na realidade ele é um *aluno da escola como qualquer outro*. Para Helena, é preciso que a criança tenha outras referências além da professora de apoio.

Outro exemplo em que percebemos esta mesma dinâmica de atuação: Helena relata a angústia de seu aluno ao fazer xixi na calça e não ter roupa para trocá-lo. E novamente se posiciona cuidando do outro: mesmo não tendo a roupa, ela parou para escutá-lo e acalmá-lo.

Como discutido no tópico anterior, um dos maiores desafios vividos e elaborados por Helena, a nosso ver, refere-se à situação de agressão/violência que seu aluno sofreu em casa. Diante da percepção dos maus tratos, Helena se posiciona reafirmando a importância do que compreende como significativo - nesse caso, o respeito e cuidado com seu aluno - e toma providências, mesmo que isso implique se expor e correr riscos, colocar “*a cara a tapa*”, como ela mesma diz. Diante dessa experiência, Helena reelabora sobre dificuldades que podem ser vividas no exercício docente, “*são situações que possam vir a acontecer com o professor de apoio*”, explicando também outros desafios na relação do docente com os demais atores envolvidos na educação: os familiares, os professores, a gestão. A família pode se ausentar ou violentar, os professores podem se omitir, não se importar, a escola pode não se planejar, ser *negligente*. Como ela faz questão de reafirmar: o problema são os *adultos*.

“*Tem muitos desafios pela frente*”, diz Helena, enfatizando que a inclusão traz questões que precisam ser enfrentadas e reformuladas no cotidiano da escola, cabendo a todos acolher com a mesma atenção todos os alunos. Segundo ela, é preciso ver esse aluno

não como deficiente, mas como um aluno da escola como qualquer outro, já que todos são diferentes. E o deficiente, em sua diferença, é sempre dotado de capacidades e habilidades.

Em sua experiência, ela chega à consciência de que por mais que os outros tenham dificuldades em aceitar e assustem ao deparar-se com o diferente, é importante que ela consiga demonstrar que nada é anormal. Ao afirmar que deficiência não é *contagiosa*, Helena faz questão de *mostrar* que o aluno com NEE é como qualquer outro: se o *nariz escorrendo*, por exemplo, é preciso *pegar o papel e limpar*. Em sua elaboração, compreendemos que esse impasse muitas vezes ocorre pela falta de conhecimento, capacitação, envolvimento com a inclusão e também sensibilidade na relação com o outro, especialmente com o diferente.

Ao afirmar que o trabalho às vezes é *tenso*, a nosso ver, Helena explicita as complicações, dificuldades e desafios que às vezes causa desconforto no cotidiano escolar. No entanto, como evidenciado diversas vezes em sua elaboração, esta tensão não elimina a satisfações vivida no trabalho. *É tenso, mas é bom*, como diz Helena. É algo que lhe enche os olhos, que lhe realiza pessoalmente: há um sentido positivo que a alimenta.

2.4. “Olhar diferenciado” não exclui deficiência, mas também não elimina possibilidades

Como dito, compreendemos que Helena, ao longo de sua elaboração, busca reafirmar que é preciso olhar a criança com NEE para além dos diagnósticos e conceito pré-definidos e considerá-la em sua humanidade e singularidade, valorizando suas potencialidades, habilidades, capacidades.

Para tanto, compreendemos que Helena destaca algumas atitudes fundamentais no trabalho: empatia, observação, planejamento, coragem, gosto, paciência, confiança, respeito, cuidado, dentre outros. Tais atitudes, a nosso ver, revelam que o saber técnico-especializado sobre a deficiência precisa estar intimamente acompanhado por um olhar humano. Sem este olhar não é possível compreender a deficiência em sua complexidade, isto é, reconhecer suas características, limitações, singularidades e potencialidades. Como elaborado por Helena: *Se a gente tiver paciência e gostar daquilo que estamos fazendo, conseguimos muita coisa com eles, muita coisa! Porque eles têm um jeito de expressar que não é igual ao nosso. (...) choramos quando estamos tristes, sorrimos quando estamos alegres, gritamos quando estamos nervosos, expressamos raiva através da face, do olhar. Eles também são assim.*

A partir desse olhar, Helena propõe intervenções que priorizem o aprendizado significativo, que se adequem à realidade da criança, que gerem formação humana, que busquem criar *autonomia* e *independência* do aluno com NEE, que auxiliem na

socialização. O ponto é que o aluno com NEE vença seus limites e desenvolva suas capacidades, mesmo que para isso ela seja mais incisiva, rigorosa e firme em suas atitudes. É preciso que o aluno não fique acomodado e *dependente*, pois ele é capaz, e, para tanto, basta ajudá-lo. E ela percebe que esta ajuda, ainda que implique *chamar a atenção* ou orientar não os deixa com raiva, pelo contrário, eles reconhecem e se vinculam afetivamente a ela.

Em seu trabalho como professora, compreendemos que Helena destaca a importância de diferenciar/compreender as necessidades decorrentes da deficiência das necessidades que todos nós temos por sermos humanos. Em sua elaboração, muitos comportamentos como a *pirraça*, os conflitos, as tentativas de chamar *sua atenção*, que as crianças que ela acompanha emitem não se referem a alguma característica específica da deficiência. São comportamentos humanos. A partir de sua elaboração, podemos compreender que reconhecer a diferença implica em reconhecer a humanidade, e este reconhecimento é fundamental para que a inclusão efetivamente possa ter espaço para se concretizar. Como Helena faz questão pontuar: *“Porque eu trato eles como eu trato os outros. Todo mundo não chama a atenção dos outros? Porque ele é diferente? Não posso chamar a atenção dele? ‘Pode parar de fazer isso, está feio, que gracinha, pode parar’. Ele vai e fica tranquilo.”*.

Este olhar diferenciado abre caminho para que Helena consiga ver que tão importante quanto o aprendizado é a presença da criança com NEE no ambiente escolar, lugar que é seu, por direito e dever. Helena destaca como a convivência, as brincadeiras (ainda que por vezes de uma forma particular), a participação (por vezes com outras crianças, por vezes sozinho/acompanhada pela professora de apoio) também são fundamentais. E, segundo Helena, esta presença também se mostra importante para as outras crianças, que brincam, convivem e aprendem com o diferente com *amor e carinho*, sem *preconceitos*. Como explicitamos em tópico anterior, para Helena, o preconceito e as dificuldades são dos *adultos*.

Helena continuamente reafirma que é preciso trabalhar valorizando o aluno e seu jeito de ser, sem sentimento de dó ou pena. Ela “bate na tecla” mais de uma vez sobre como é agressivo ver essas diferenças nos outros e não olhar para si mesmo em suas diferenças. Novamente: compreendemos a partir da experiência de Helena que a inclusão em instituição escolar não deve estar focado somente nos aprendizados de conteúdo, mas também é preciso formar os alunos como cidadãos, com capacidade para adquirir sua

própria autonomia. Parar de vê-los como incapazes. Ter o cuidado, mas cuidar para seu desenvolvimento autônomo.

“*Choramos quando estamos tristes, sorrimos quando estamos alegres*”, diz Helena, evidenciando como, na relação com as crianças com NEE, é preciso empatia, se colocar no lugar deles para que possamos compreendê-los em sua essência sem esquecer que somos iguais em nossas diferenças.

E, como destacamos anteriormente, é a partir desse olhar diferenciado que Helena se apropria do conhecimento técnico: estuda, *pesquisa na internet*, busca ajuda com profissionais especializados. Em sua elaboração, essa ajuda é também fundamental para acompanhar a criança em suas necessidades e potencializar suas capacidades. E a partir de sua experiência, Helena reflete mais amplamente sobre os desafios e possibilidades pedagógicas e repensa o próprio trabalho do professor, destacando a importância de “*aprender a observar os seus alunos*”, em não somente “*dar um oi e tchau*”.

A intervenção baseada nesse tipo de olhar diferenciado não se restringe ao professor de apoio ou aos muros da escola. Helena destaca a importância da assistência universitária (por meio de sua relação com uma professora especialista em inclusão e com estudantes universitários) para auxiliar, aprofundar e sustentar o trabalho com inclusão no ensino regular. Helena se percebe amparada e acolhida na medida em que vê suas inseguranças amenizadas e seus questionamentos respondidos. Para ela, a formação que a universidade oferece contribui para compreender melhor a inclusão de maneira geral, as crianças com NEE e para preparar os futuros professores: “*todos os alunos estudam e tem que aprofundar*”. É também nesse sentido que Helena reafirma a importância do estudo como ocasião de formação e de efetivação da inclusão.

Além da universidade, segundo Helena, a família tem um importante papel nesse processo de inclusão do aluno. A relação harmoniosa entre professores e entre escola e família, em sua elaboração, tendem a potencializar as capacidades da criança. Como exemplo, Helena nos relata o caso de uma criança com NEE cuja família era presente e *acompanhava*. Segundo ela, *ele foi um dos melhores alunos do sexto ano, os deveres e trabalhos dele eram espetaculares*, evidenciando assim como a deficiência não limitava a capacidade de inclusão e aprendizado, não tornava o aluno *incapaz*. Pelo contrário: a experiência da inclusão no ensino regular potencializou suas capacidades: *eles desenvolvem mais*.

3 Reconstrução da Entrevista do Roberto

Professor, pedagogo, concursado na rede estadual de ensino, exercendo o cargo em escola pública estadual, como professor regente de turma nos anos iniciais do ensino fundamental 1. Roberto mostrou-se solícito a contribuir com nossa pesquisa. O contato com ele veio por meio de informações de outros professores da rede estadual de ensino, ao qual me informei que ele atuava como regente e em sua turma havia aluno com NEE, com professora de apoio atuando em conjunto. Então, procurei o professor, apresentei a pesquisa com as devidas normas e objetivos, e ele se dispôs a partilhar suas experiências no campo de estudo.

Com o Roberto realizamos a entrevista em uma sala da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, num local confortável e silencioso.

A partir de então, combinamos dia e horário. Começamos com os cumprimentos informais, e já explicamos como seria a dinâmica quanto a gravação da entrevista para a transcrição da mesma, bem como os preceitos éticos que o resguardam. Apresentei o TCLE [Termo de consentimento livre e esclarecido], ao qual ele assinou. Demos início à entrevista na qual lancei a pergunta disparadora *“eu gostaria que você me contasse sua experiência como professor regente em sala de aula com aluno com NEE, bem como você percebe o processo educacional de inclusão”*. Segue abaixo a textualização de sua entrevista:

Como professor que atua com aluno com necessidades especiais, tento na medida do possível adaptar os conteúdos para que ele possa estar aprendendo, construindo o conhecimento. Tenho uma professora de apoio que me auxilia nas atividades, nas adaptações que a gente faz. As meninas da universidade e as estagiárias estão sempre na escola. Minha sala está de “portas abertas” para elas.

Eu esforço ao máximo para que ele [aluno] possa adquirir os conhecimentos necessários, é direito dele! Está previsto na parte teórica metodológica jurídica, então tenho que fazer o melhor para que o aluno realmente possa estar aprendendo.

A princípio não é fácil trabalhar com aluno com essas necessidades, porque os professores de modo geral - não só eu - mas uma maioria não tem uma formação ou capacitação necessária para trabalhar. Nós enquanto profissionais temos que buscar meios além do nosso campo de atuação para poder fazer com que esse aluno aprenda por conta própria. Estar sempre buscando, pesquisando.

Tenho como referência na área de educação especial o trabalho da professora Ilma Mendes de Almeida, da Faculdade Santo Agostinho de Montes Claros, especialista em

pesquisas nessa área de inclusão. Tem muitos trabalhos “fantásticos”, confecção de material pedagógico para adaptação [“as tecnologias assistivas”]. São leituras que consigo fazer, que sei que é demanda da área. Eu tenho que estar me atualizando, senão vou deixar alguém daquilo que precisa, que é necessário.

No início era mais difícil [quanto à socialização], mas com o passar do tempo ele [aluno] foi se enturmando. Fomos tentando incluir ele junto com os alunos, fazendo com que ele participasse das atividades em sala, interagisse com os colegas e os professores para que apropriasse daquele sistema, estivesse incluído na turma sem que ficasse tímido, com aquela timidez.... aquele medo restrito. O meu esforço no início foi fazer com que ele estivesse realmente na turma, que ele participasse. Isso não foi fácil, a gente encontrou muita resistência, porque ele era um aluno que vinha de uma família desestruturada. Ele é o mais velho de seis irmãos, tem 10 anos, está na quinta série, tem déficit de atenção, é muito disperso para reter as informações e concentrar. É muito disperso.

Tem todos esses percalços que enfrentamos dentro da sala de aula, mas agora no final do ano letivo a gente percebeu através dos registros que contém no PDDI que houve um progresso. Ele realmente aprendeu! Não tanto o quanto a turma dele se encontra, mas a gente tem a planilha de como ele estava e de como está agora. Cada progresso, cada letra, palavra e frase que ele consegue escrever, a disposição da escrita no papel... para nós é um progresso e uma sensação prazerosa de ver que o trabalho está surtindo efeito.

As atividades que são realizadas dependem do andamento de como as coisas vão acontecendo no processo de aprendizagem. Não tem uma receita pronta isso. Adaptamos o conteúdo da maneira como vai introduzindo para os demais da turma. Tentamos o máximo de estratégia para que ele não fique limitado nas atividades. Fazemos atividades em grupos, em duplas, fora de sala de aula ou em outros espaços educativos. São várias estratégias para que ele possa realmente estar aprendendo. Trabalhamos muito com os materiais confeccionados, sílabas móveis, figuras. Cada dia é uma coisa diferente, um fato novo que acontece, então temos que ter sempre disposição de mudar, pesquisar e intervir. Não dá para definir, por exemplo: “hoje eu vou trabalhar isso com ele e amanhã isso”, porque a gente não sabe como ele vai estar naquele dia, é muito relativo né?!... É muito ‘relativo’. Tem que ter disposição e disponibilidade de fazer com que ele realmente aprenda, que tenha o conteúdo que é de direito, esteja no espaço realmente para construir conhecimento.

A professora de apoio que trabalha comigo tem autonomia para poder intervir quando necessário. Sei que eu sou o responsável pela turma, porque sou o regente da turma,

mas dou total liberdade a ela. Talvez ela tenha mais formação do que eu, porque ela é específica da área, já tem várias pós e especializações, então pode estar mais preparada do que eu. Ela tem autonomia. O objetivo é fazer com que o aluno aprenda. Em muitos casos não é isso que nós percebemos em outras escolas, pelas ‘andanças’ que tenho feito. Acredito que tem sim que dar autonomia, porque todos estão ali com um objetivo único que é o aluno. Não tem que ficar restrito ou com medo. A porta da sala tem que estar aberta para todo mundo, ele [professor de apoio] tem que ter essa autonomia e a gente estar sempre disposto a pesquisar e correr atrás.

Foi o primeiro ano que tive aluno com NEE. Me vi que não estava preparado para atuar, não estava preparado naquele momento para receber esse aluno. Mas com o passar do tempo fui observando e vendo a maneira. A mãe dele é de total autonomia, clara e muito transparente naquilo que ela pensa e quer da escola. Ela teve um papel muito importante nesse início meu, muito clara naquilo que eu estava fazendo dentro da sala e no que estava acontecendo.

Eu tinha feito um curso em 2014, de 200 horas - um curso presencial muito intenso -, pela universidade Santo Agostinho de Montes Claros. Então eu já tinha um material muito bom de estudos, adaptação de currículos, de materiais concretos. E fui na medida do possível, na correria de um ano com muitos atropelos, tentando não fazer com que o aluno ficasse pendente por culpa de uma parte de calendário, que não vai dar prejuízo para escola, mas daqui um tempo vai acarretar nele [aluno]. Houve certa dificuldade, mas eu “enfiei a cara” nos livros, estudando, com ajuda também da professora de apoio que me acompanhou durante esse ano, e fomos tentando fazer o melhor, tentando acertar. Errando muito, mas acredito que fizemos o que estava dentro do possível de fazermos. Fomos fazendo, estudando, a professora que me auxiliou lá tem muita disponibilidade de estar confeccionando esses materiais e houve sim muito progresso por parte dele.

Como sou efetivo da escola, pedi para continuar com a turma e esse ano ele continua comigo, vamos dar continuidade ao trabalho. Particularmente tenho bom trânsito na escola, dentro da universidade e com as famílias do bairro. O trabalho não é mais fácil [pelo bom trânsito], mas ao contrário as coisas acontecem, então não tem tanta barreira e impedimento.

Eu faço pesquisa, estudo, pergunto, questiono, falo e explico, seja com a família, escola, corpo docente, universidade. Estamos sempre buscando dentro da escola contribuir trazendo alguma coisa. Assim: “talvez desse jeito fosse melhor”, “o que você

está fazendo está bom, mas você pode fazer melhor” [escuta]! Ótimo, tem que estar do jeito que possa fazer melhor, o importante é o aluno.

Como dizia o saudoso Paulo Freire: “ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo, todos nós sabemos alguma coisa e todos nós ignoramos alguma coisa”. E assim todo mundo aprende sempre. A gente tem que estar aberto a essas coisas. O ideal seria que todos nós estivéssemos abertos, mas infelizmente não estamos. Tem que ter vontade, gostar do que faz, e ser profissional, não estar ali por uma mera obrigação em cumprir horário, e achar que reclamar vai mudar em alguma coisa, não é assim. Enquanto Deus me der forças vou continuar trabalhando.

Professor nasce e morre sem saber um terço do que deveria, é uma busca constante, tem que estar sempre pesquisando. Como eu coloquei no início, não tem uma “receita pronta”, a demanda vai surgindo com o passar dos dias. Cada dia uma coisa diferente, uma experiência nova e a gente vai tentando fazer o melhor. É se colocar no lugar do pai, como se fosse um filho nosso que estivesse ali. “Será que se estivesse fazendo assim com um filho nosso eu iria gostar?” Assim, tem que fazer [pensar] como as pessoas também, se colocar no lugar de pai, no caso [lugar] de professor, mas na [posição] de pai principalmente e ser humano, tem que ser “humano”.

A inclusão é um tema muito emergente. O aluno vai passar pelo ensino infantil e fundamental muito rápido, daí pouco tempo vai estar dentro da universidade e a imagem da universidade é um pouco diferente da escola regular. Com a Universidade... Você está lá, você sabe que tem muita aula expositiva, tem palestra, é diferente. Como vão lidar com esse aluno nosso que vai chegar lá, apesar das dificuldades, muitos vão chegar lá. Eu não posso garantir que o meu vai chegar, mas eu sei que alguns vão chegar.

Acredito que a inclusão tem que acontecer em todos os espaços, não só no espaço educativo das escolas. E é um desafio enorme para o sistema educacional de ponta a ponta. Houve muitos progressos de alguns anos para cá, mas ainda está muito aquém em termos de acessibilidade, formação de professores e recursos destinados a essa área. É difícil, mas a gente tem que estar correndo atrás e vestir essa camisa, porque é um assunto de relevância gigantesca. É muito importante o aluno e as pessoas estarem inclusas, participando do ambiente da escola, para que aquele tempo que ele passa na escola... [para que ele] não seja só mais um número, que realmente aquela aprendizagem traga algum significado na vida futura dele, que ele chegue na universidade preparado com conhecimento para prosseguir nos estudos.

Para nós professores é sempre bem gratificante na hora que ensinamos e depois o aluno vai para a faculdade e trabalha. Como se diz: “alcançou o objetivo... é ‘alcançou’ o objetivo”.

Eu acredito que as legislações existentes facilitam muito, trouxeram... “é lei, então cumpre”. Para o aluno é um facilitador, ele tem que estar na escola, já é um grande passo.

O plano de meta quatro do PNE² [Plano Nacional da Educação], trás dezessete - se não me engano - estratégias para lidar com esse assunto. Isso cabe aos dirigentes, gestores, terem conhecimento desses documentos para fazerem essa inclusão realmente acontecer. Que não seja só teórico e seja realmente executado, para que a inclusão aconteça. Acho que essas legislações e leis são facilitadores. O aluno tem que estar na escola, ter o direito assegurado.

Eu acredito que um dificultador seja a parte de formação de professores. Ainda existe certo receio dos professores quanto ao aluno que é - entre “aspas” - “diferente”. Eles acham que tem que ser tudo homogêneo. O diferente realmente trás alguma coisa nas pessoas, mas nós da área da educação temos que buscar pesquisar e empenhar, fazer o melhor, ter disponibilidade. Lógico que não vai ser fácil pesquisar e fazer leitura, mas é um tempo necessário.

Dentro da escola é um tema a ser mais discutido e abordado. Talvez em uma reunião extraclasse deveriam trazer especialistas para dar capacitação, porque não fica uma coisa tão distante. O aluno, quando vai para escola, não é um aluno só meu, é um aluno de todo mundo. Vai ter contato com várias pessoas durante aquele tempo. Não adianta eu fazer só a minha parte, todo mundo tem que saber que ele está ali. Acho que isso parte muito dos gestores, de quem estar disposto a essa abertura.

Particularmente, trabalho em uma escola situada numa região estratégica muito difícil, com alto índice de criminalidade, mas a coisa que eu mais amo são as crianças que mais precisam da gente. Se estou lá é porque me propus a fazer o melhor de mim, dar o ‘melhor’ para essas crianças. Aqui no município, na regional de Diamantina, só não trabalhei no K. [Escola Estadual]. Nas demais, entre todas, é a escola que eu amo trabalhar. “Visto a camisa”, porque sei que os alunos precisam muito de mim, de estar com eles.

Quanto à questão da família, geralmente [esses alunos da escola] são vindos de famílias muitas vezes desestruturadas: é pai separado, mãe que não importa, muitos com

² PNE- Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005/2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. (BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014).

falta de emprego. Inúmeros problemas que não são da escola, mas depois acabam chegando à mesma, refletindo na aprendizagem, no conteúdo e na construção do conhecimento do aluno. Na interação com os colegas e com os professores que ele manifesta como um aluno que não é.

Tudo que ele presencia nesse ambiente desestruturado [em casa] trás para escola. O adulto não consegue... imagina uma criança. Ele não deixa os problemas em uma gavetinha em casa e chega na escola, ele não consegue separar. Talvez um adulto não consiga, o certo seria não misturar as coisas, a gente chegar numa escola e não ter que deparar com um professor que não gosta de cumprimentar, mas a gente não sabe o que ele está passando. E com aluno não é diferente, ele traz para escola e o “especial” mais ainda.

Então tem que ter disposição de aceitar essas diferenças. Da minha escola posso falar que somos muito privilegiados de ser um campo de pesquisa sério para Universidade que está aqui perto e tem essa abertura. Os [as] estagiários [as] estão sempre tentando nos ajudar, contribuir trazendo coisas novas, e nossa escola está sempre de portas abertas para isso. Se for para somar e para o bem da escola, que seja sempre muito bem vindo. Em termos é isso, só tem a ganhar a escola com essas questões e ajudam muito.

A questão de formação de professores acredito demandar um tempo maior, até mesmo porque a universidade está formando professores que futuramente não vão trabalhar/atuar só na rede fundamental, eles vão fazer um mestrado, doutorado e vão trabalhar na universidade e esses alunos vão chegar lá. Acredito que seja necessário ter um empenho maior de observação no estágio, realmente possa conhecer a fundo como que acontecem esses processos de inclusão dos alunos dentro do ambiente de escola.

Em escola, a educação em si já é um desafio e a inclusão é mais, né? Mas é gostoso ver uma mãe no final do ano letivo te agradecer por tudo, parabenizando pelo que houve e pelo que você fez pelo aluno. A gente sabe que não fez mais que o dever e obrigação, estamos ali para fazer o melhor, para poder “vestir a camisa” e dar ao aluno o que é direito dele.

Nós licenciados da pedagogia ainda temos esse jeito de trabalhar e essa determinação. Agora as outras licenciaturas às vezes não tem esse cuidado. Às vezes é meio automático e o aluno vai estar lá, vai aprender geografia, no superior [ensino fundamental e médio] vem à história, a física... Então como vai ensinar física para o aluno cego? Acredito que seja necessário todas as licenciaturas, todos os cursos, trabalharem esse tema da inclusão com mais aulas e disciplinas para que finalmente de fato possa sair do papel e ir para a prática.

O professor enquanto profissional da educação tem que inovar, tem que buscar fazer novas estratégias. Nem sempre vai errar, mas na hora [á medida em que] que vai errando vai acertando também. Não tem que estar fechado dentro de uma caixinha e pronto, tem que entrar e trocar experiência, porque através das trocas a gente aprende e cresce.

Quanto à inclusão e ao trabalho no sistema educativo é muito importante a parte teórico-filosófica, o que os livros nos trazem, a diferença da educação inclusiva e educação especial, mas uma parte vem da formação prática. O que vivenciamos é pegar como exemplo do que deu certo e do que não deu. Repetir as ações boas da prática que vão surtir o efeito. A teoria é importante acompanhada da prática.

Gostei muito de trabalhar e vou continuar. Não é fácil, mas é grandioso e gratificante. Talvez o sistema não esteja preparado, é visível, a maioria das escolas que a gente chega não está adaptada para receber um aluno especial. Mas com tão pouco é tentar fazer o máximo.

É um direito dele [aluno com NEE], estar na educação, está na Constituição de 88, na Lei de Diretrizes e Bases³ - acho que é artigo 58 ou 60 - e está no PNE na meta 4, pela lei decenal. Então tem as leis e as estratégias. Faltam as pessoas, principalmente os gestores, terem um conhecimento e fazer leituras para tentar, na medida do possível, colocar em prática sem ficar deixando que o tempo passe. Porque depois de um tempo o aluno vai ficar desestimulado por ficar ali e não estar aprendendo. O desafio maior é fazer com que ele chegue na frente com uma bagagem para estudos futuros.

Acredito que eles [gestores] estejam muito atarefados, é muita parte burocrática, talvez de parte pessoal-administrativa. Então muitos não são da área da inclusão. Para eles aquilo é só mais um aluno dentro da escola. Ele não é só mais um aluno, é um aluno como qualquer um dos outros, com aquele jeito de estar ali para aprender. Eu acredito que tem ótimos gestores também, com abertura para isso [inclusão]. Espero que tenham tempo para isso, para que realmente nada fique pendente quanto aos direito desses alunos.

É um conjunto. Todo mundo tem que estar de mãos dadas, abraçados com uma causa afetuosa, causa máxima que é o aluno especial. Minha turma mesmo o abraçou e tem muito carinho por esse aluno. Gostam muito, preocupam com ele. É muito bonito ver isso nas crianças. Eles têm esse carinho, não tem maldade que muitos adultos têm. Tem aquele

³ LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996).

jeitinho de “esqueceu isso”, “esqueceu a sua blusa lá na quadra”. Preocupam-se um com o outro. Espero que nós enquanto educadores e professores tenhamos as mesmas preocupações que os outros [alunos] já têm e não deixam um para trás.

Acredito que precisam de mais esforços para que realmente essa inclusão aconteça. Dentro das escolas, é um fato elas não estarem preparadas para poder receber esses alunos, nem [estrutura] física, nem em questão de capacitação de profissionais, mas espero que os gestores resolvam para que tenhamos um futuro próspero, com mais alunos dentro da escola onde todos sejam respeitados.

Vou continuar fazendo minhas leituras, continuar estudando um pouquinho mais da educação inclusiva. Acho que o conhecimento ocupa um espaço na nossa vida, tudo que aprendemos vai ser útil, e vamos compartilhar. O legal de estarmos aprendendo é que vamos repassando, trocando experiência com outras pessoas e no final todo mundo ganha.

Eu gosto muito de ler, pesquisar, e dentro do que vivenciamos na escola, a necessidade vai desafiando a cada dia e fazendo com que busquemos. Tem que ter tempo para poder fazer essas buscas e leituras. A universidade está aqui em nosso “terreiro”, temos que estar lá, ir estudar e preparar para que de fato possamos olhar essas crianças com uma condição em que elas possam estudar e aprender.

Uma preocupação maior que eu tenho é desses alunos dentro da universidade: quando chegar lá, como que vai ser? De modo geral, é fato que nós não estamos levando nosso papel de professorado com qualidade para esses alunos e eles vão chegar lá. As instituições, por mais que houvesse abertura, ainda trabalham com sistema homogêneo, não só no ensino fundamental como também no ensino superior. Porque no fundamental tem as aulas expositivas de quadro, tem bibliotecas... Como você vai levar um aluno autista dentro da universidade para estudar numa biblioteca e fazer uma pesquisa? É uma curiosidade que tenho.

Dependemos de leitura, estudo, de todo o conjunto e todo corpo docente, mas acredito que no final vai dar tudo certo. Se Deus abençoar todo mundo das licenciaturas - não apenas da pedagogia - para estudar e aperfeiçoar, para que os alunos possam realmente sair bem capacitados e preparados.

4 Análise da Entrevista do Roberto

4.1 Olhar sobre a inclusão como uma questão de Direito

Em sua experiência, Roberto toma a discussão sobre inclusão como ponto primordial e elabora essa questão afirmando se tratar de um *direito* do aluno. E, em sua

elaboração, o reconhecimento desse direito fomenta sua *melhor versão* no ato de ser professor. Para descrever e justificar essa questão, Roberto lista toda uma legislação brasileira que versa sobre a inclusão, o “estatuto da pessoa com deficiência”, documentos voltados para a educação como a LDB - Lei de diretrizes e Bases e PNE- Plano Nacional da Educação. A seu ver, essas legislações são *facilitadores* uma vez que resguardam o aluno com NEE no ensino regular. É o *direito assegurado* dele estar na escola usufruindo dos espaços educativos com propostas pedagógicas que atendam às diversidades. Portanto, podemos compreender que, por meio de tal elaboração sobre os aparatos legais, Roberto busca seu melhor desempenho para que seu aluno aprenda.

Segundo Roberto, o professor precisa de um *olhar* aguçado quanto à questão do direito da criança. Se pararmos para pensar: se não tivesse a lei, como estaria o cenário? Existiria abertura para inclusão? A partir desse reconhecimento, Roberto *corre atrás, veste a camisa*, busca *conhecer, ler e estudar*, evidenciando como esse aparato legal é favorável ao aluno. De acordo com sua elaboração, o aluno com NEE tem que “*estar na escola*”, mesmo que ainda esteja aquém do necessário. Não obstante os *percalços*, trata-se de “*um grande passo*”, como afirma. Novamente percebemos como o reconhecimento do direito do aluno é ponto de partida, referência e modulador importante de sua experiência docente.

Ressaltando a importância advinda da valorização dos efeitos que a legislação tem, Roberto salienta sobre conceitos importantes ao professor para uma melhor desenvoltura em sala de aula para o atendimento desses alunos. Em sua expressão “*tem que ter disposição e disponibilidade*”, demonstrando-nos um despertar que vai além do que já é realizado em sua rotina de professor. Vontade e ânimo para o trabalho cotidiano, seja atuando ou fazendo *buscas e pesquisas* sobre os desafios que vão aparecendo com a necessidade dos alunos. Separando um tempo para olhar a questão da inclusão, se formar nesse campo de conhecimento e a partir disso esse sujeito terá o conteúdo e a forma de ensino que atenda sua construção do conhecimento que está previsto na legislação.

Ele elabora sobre a legislação em diálogo com suas vivências em sala e na escola. A seu ver, a *formação prática* é exemplo que permite avaliar o que *deu certo* e o que *não deu*. Em outras palavras, ele toma sua experiência como critério para verificar as possibilidades e dificuldades do trabalho com a inclusão tal como preconizado pela legislação. Ao pensarmos em *disposição*, podemos considerar que a mesma vêm por meio de algo que não é *fácil*, em sua elaboração, devido a diversos fatores como: *estrutura, acessibilidade, recursos, falta de organização, de capacitação profissional*, dentre outros *desafios* que aparecem no contexto escolar. Por isso a evidencia de que não somente no

campo de formação e saber, ser professor precisa também estar disposto a lidar com esses desafios, de modo que o trabalho não seja somente uma *obrigação*.

Roberto compartilha conosco uma diversidade de sentimentos e experiências com o acompanhamento com um aluno com NEE. Mesmo sendo um direito previsto e resguardado em lei, ele elabora que ainda falta *leitura e conhecimento* dos gestores, muitas vezes por eles estarem *muito atarefados*, envolvidos com a parte *burocrática*, o que dificulta a concretização da inclusão nas escolas. Mas ele faz questão de pontuar que existem *ótimos gestores*, com *abertura* para esse tema, que observam e valorizam tal legislação, que conseguem não deixar faltar nada que seja assegurado em questão de direito para esses alunos. Compreendemos como, para Roberto, o envolvimento e conhecimento da legislação pertinente à inclusão é um fator chave que facilita com que esse processo aconteça, tanto por parte dos professores quanto dos próprios gestores.

Revela-nos um sentimento de que muitas vezes as situações como falta de *adaptação* podem incorrer pela falta de *informação e conhecimento*, e que essa falta do conhecimento pode refletir no ambiente escolar, e este aluno com NEE ser visto somente como um *número*, inviabilizando assim a experiência da inclusão. Em sua elaboração, uma das soluções frente a esse problema é *buscar conhecer, ler e estudar* os direitos dos alunos incluídos.

Por outro lado partilha também o quanto é bom experimentar o sentimento de ter feito o seu melhor com a atitude *uma mãe no final do ano letivo te agradecer por tudo, parabenizando pelo que houve e pelo que você fez pelo aluno*, e diante disso ele conscientiza-se de que não fez mais do que sua *obrigação* de professor, não obstante viva a *gratificação* por isso. Em sua elaboração, ele vive sua prática com muita ética, ao afirmar que estar na escola e ser professor é *“vestir a camisa”*, se apropriar do seu lugar, fazendo o seu melhor com disposição, para que consiga *“dar ao aluno o que lhe é de direito”*.

Portanto, podemos compreender, a partir da experiência de Roberto, que a inclusão é um direito que deve ser aplicado nas escolas em diálogo com a experiência do docente. Há desafios e, diante deles, cabe aos envolvidos buscar conhecer, se envolver e se dedicar para que a inclusão aconteça. E, mesmo sendo uma obrigação, Roberto vive como algo que o realiza pessoal e profissionalmente.

4.2 Formação continuada e processos de inclusão

Mesmo afirmando *não ser fácil trabalhar com esses alunos*, Roberto pontua como a falta de capacitação e formação dos professores para esse campo de atuação - que demanda ter *conhecimento específico* - é um dificultador a mais. E, diante desse

reconhecimento, Roberto se posiciona sem se limitar por esses dificultadores. Busca *meios* de formação com o objetivo de facilitar com que seu aluno seja incluído e *aprenda*.

Nesse sentido, a partir da descrição de sua atuação como professor regente de uma turma com um aluno com NEE, Roberto busca criar um ambiente favorável com a professora de apoio, dando-lhe *autonomia, total liberdade*. Em sua elaboração, tal autonomia se justifica pela formação *específica* da professora de apoio. Roberto não só reconhece como também valoriza essa formação: *então pode estar mais preparada do que eu*. Portanto, sabendo do valor da formação para o campo, ele conceitua e compreende que sua colega de trabalho pode estar mais “preparada” no quesito formação, e por isso dispõe autonomia e segurança, porque o mais importante, o *objetivo*, em sua elaboração, *é fazer com que o aluno aprenda*. Apreendemos como essa relação conjunta de trabalho que reconhece o valor do outro pode ser um fator facilitador para que de fato aconteça o aprendizado.

Além da relação frutífera professor regente-professora de apoio, Roberto elabora como o empenho com os estudos e a confecção de materiais advindos dos conhecimentos adquiridos num curso também contribuíram para o *progresso* de seu aluno com NEE.

Podemos compreender novamente como Roberto valoriza a formação específica e continuada como caminho importante para concretizar a inclusão. E, a partir de sua elaboração, vemos como a formação em si não basta, uma vez que Roberto ressalta que é preciso criar condições para que o/a professor/a atue. Para Roberto, as *portas* precisam estar *abertas*, mostrando-nos uma abertura para acolher toda forma de ajuda que facilite a concretização do objetivo por ele considerado fundamental: a inclusão e o aprendizado do aluno.

A partir de sua concepção e conhecimento acerca da importância da formação continuada, Roberto elabora como essa temática não se restringe especificadamente à pedagogia: é preciso que todas as licenciaturas também se envolvam e criem condições formativas, uma vez que, segundo ele, esta é uma premissa importante para a concretização da inclusão, *“sair do papel e ir para a prática”*. Nesse sentido, a partir da elaboração de Roberto, compreendemos como a formação para a inclusão precisa perpassar diferentes cursos e atores sociais para que a mesma realmente se efetive na prática em sala.

Para o Roberto, a questão da formação continuada para a inclusão rompe as barreiras do ensino básico. Ele ressalta o modo como a universidade - UFVJM - vem formando os educandos e que realmente essa formação demanda *tempo* - por ser um campo

novo de conhecimento - e o *estágio* seria fundamental, possibilitando aos estudantes um conhecimento *a fundo* e concreto *dos processos de inclusão*. Roberto afirma também que essa abordagem da instituição é coerente com o que se pretende dos futuros professores, pois os alunos de estágio que a rede básica de ensino atende serão os alunos futuros das universidades amanhã, e por isso se faz tão necessário o *empenho* e conhecimento sobre como funciona *os processos de inclusão* desse aluno na escola.

Desse modo, podemos compreender que, para Roberto, a formação para a inclusão implica não só um conhecimento teórico sobre o tema, mas também uma observação prática da situação concreta nas escolas. Tal *observação*, realizada por meio de estágios (em sua elaboração), possibilita assim um aprofundamento da formação.

Diante dessas elaborações sobre a formação continuada e o papel da universidade, Roberto finaliza afirmando que “*no final tudo vai dar certo*”, percebendo se tratar de um processo que demanda tempo mas que carrega um horizonte positivo. Compreendemos que, diante dos desafios e possibilidades que sua experiência evidencia, Roberto colhe um juízo de esperança, o que intuímos se tratar de um facilitador para que ele continue apostando no trabalho com inclusão mesmo diante das dificuldades.

4.3 *Relação teoria e prática na inclusão: aprendizagens a partir da experiência*

Em sua experiência, Roberto apresenta-nos a compreensão que o ato de educar está intrinsecamente ligado ao campo da relação teoria e prática. Tendo como base sua atuação cotidiana, ele define: “*não tem uma receita pronta*”, algo finalizado, que vai ser a priori o melhor método, independente da experiência. Em sua elaboração, o que se espera é que com a experiência advinda das estratégias adotadas no *dia a dia*, o professor consiga atender as necessidades do seu aluno, facilitando o *aprendizado*. Novamente: é possível compreender como a maneira de aplicar o método depende da experiência, “*do andamento de como as coisas vão acontecendo no processo de aprendizagem*”, e a partir daí é possível ver qual a forma mais adequada.

E, em sua elaboração, esta forma continuamente varia e, para alcançar o aluno e seu aprendizado, é preciso adotar *o máximo de estratégias*. É nesse sentido que Roberto diz *adaptar o conteúdo*, as *atividades*, os *materiais* em função da maneira como seu aluno aprende. Quando ele diz “*porque cada dia é uma coisa diferente*”, compreendemos se tratar de uma abertura para oportunizar e respeitar o espaço da criança e a experiência cotidiana, buscando valorizar o fato de que o comportamento nem sempre é linear dentro da sala: em um dia ele pode ter uma resposta melhor com uma nova estratégia de ensino. Essa percepção faz com que ele consiga ir mudando e adaptando para atender as demandas, com

consciência que é isso que o formou como professor interessado em fazer seu melhor, estando atento a sua própria experiência para que ela tenha valor externo e interno.

Ao nos contar sobre sua primeira experiência em sala com aluno com NEE, Roberto pontua suas *dificuldades*, afirmando não estar *preparado para atuar* com essa questão, evidenciando-nos novamente a importância que ele dá à formação. Diante dessas dificuldades e da falta de formação, Roberto se posiciona buscando maneiras de se formar para facilitar o aprendizado e a inclusão do aluno com NEE, aliando o reconhecimento do direito à inclusão e a relação teoria-prática. Por um lado, Roberto busca se formar, fazer cursos, leituras, de modo a adquirir conhecimento. Por outro, diante do desconhecimento, *a observação, a disposição e a disponibilidade* são formas que ele usa para conhecer, se preparar e atuar. Novamente: “*não tem receita pronta*”, diz Roberto, evidenciando se tratar de um processo que se dá no presente. Compreendemos como para Roberto é fundamental aliar teoria e prática tomando a própria experiência como critério para avaliar o que é mais adequado em determinado momento para incluir o aluno com NEE e facilitar o seu aprendizado.

Ao refletir sobre sua atuação como docente, Roberto busca tentar *fazer o melhor*. E, para tanto, ele traz uma metáfora da relação pai-filho para facilitar sua elaboração sobre o tema: “*É se colocar no lugar do pai, como se fosse um filho nosso que estivesse ali*”. E, por fim, ressalta se tratar de uma posição que valoriza o *humano*. Compreendemos que, por meio dessa metáfora, Roberto ressalta a importância de um olhar empático que valorize e cuide do outro como um humano, com cuidado, uma vez se que trata de alguém significativo, *como se fosse um filho*. E este olhar precisa conduzir a própria atuação: “*Será que se estivesse fazendo assim com um filho nosso eu iria gostar?*”. Nesse sentido, além de se apropriar do seu lugar como professor, compreendemos que ele realça o lugar de ser humano. Ele ressalta que esse olhar sobre o humano conduz a sua atuação como professor, dando-lhe abertura para se esforçar e melhorar a cada dia. Portanto, essa posição de empatia, além de ser um olhar humano, é também uma intervenção enquanto professor, é o modo de atuar na prática. Observar também implicar empatizar.

E o fato de ser professor não elimina a questão de poder errar ou não. Ao contrário, ele afirma com clareza que “*nem sempre vai errar*” ou acertar. É na sua própria vivência, *no dia a dia*, e também a partir da *troca de experiência*, que Roberto vai identificando o que está certo ou errado, e a partir do que não deu certo é que *vai acertando também*, pois na vida do “ser professor” são situações que fazem parte do processo. O que

não pode acontecer é se fechar “*dentro de uma caixinha*”, pois é por meio desse processo que o professor amadurece, *aprende e cresce*. Compreendemos então que Roberto colhe aprendizados desse processo, que nem sempre é linear, uma vez que há erros e acertos. E tais aprendizados são possíveis de serem colhidos na medida em que o professor adota uma posição de abertura para rever continuamente a sua atuação (e também a própria formação) e para trocar experiências, compartilhando com o outro.

4.4 Esforço/abertura e a relação do professor no fazer educativo

Em sua atuação como professor, Roberto busca na medida do possível *adaptar os conteúdos* para que seu aluno construa o conhecimento, consiga apreender em sala de aula. Frente às necessidades que lhe aparecem ele busca meios por conta própria, como pesquisas e cursos para se formar.

Dentro desse campo de buscas, e percebendo a importância que a profissionalização traz para sua atuação, Roberto tem como *referência o trabalho de uma professora* que lhe traz segurança em sua atuação no campo da inclusão. Ele se espelha em seus estudos por ser uma especialista da área. Roberto faz-se professor atualizando e se informando e diante disso consegue obter respostas favoráveis quanto à adaptação, *confeção de materiais pedagógicos*, ressaltando a importância do esforço e vontade que vem do seu interior em buscar para *fazer seu melhor*. A partir da elaboração de Roberto, compreendemos assim a importância de reconhecer referências e experiências positivas no campo da inclusão para facilitar e sustentar o trabalho do professor no cotidiano de acompanhamento de alunos com NEE.

Em sua experiência com inclusão de aluno com NEE no ensino regular, mesmo afirmando que no início *foi difícil*, ele conta que com o tempo, com a experiência, com a boa relação com a professora de apoio e com as práticas desenvolvidas em sala, seu aluno se sentiu *acolhido*. Tais práticas incluíram *enturmar* este aluno *com seus colegas*, colocando-o para participar das atividades *em conjunto*, apresentando e atuando com estratégias que despertassem essa boa relação no dia-a-dia. Fazendo de tudo para que o aluno perdesse “*aquele medo restrito*”, que se refere a uma timidez quanto à classe ou aos colegas, e esse processo foi acontecendo no cotidiano.

Diante das observações ao longo do ano de acompanhamento do seu aluno, sua percepção quanto ao progresso intuitivamente alimentou em si as respostas de todo esforço dedicado aos estudos e pesquisas que ele faz em sua trajetória, mesmo que o aluno não tenha tido o progresso “igual” ao da turma. O fato de ele já ter conseguido avançar é uma conquista. Como Roberto diz: “*cada palavrinha, cada letra*”. Se considerar pela turma são

pequenos, mas se olharmos para a especificidade daquele aluno é algo grandioso. E como ele mesmo conta: “*é uma sensação prazerosa*”, reconhecendo assim uma realização pessoal diante daquele trabalho. É possível perceber um encantamento quando ele mostra como aconteceram os fatos, como isso tudo foi percebido ao final do ano e gerou uma situação satisfatória. Seria esse sentimento um encontro com o porquê ser professor?

Em seu modo de ser professor, Roberto considera ser importante manter a sala de aula “*aberta para todo mundo*”. Para ele é um ponto ímpar essa abertura às experiências externas que chegam, seja em projetos da Universidade ou os estágios, bem como também dar autonomia para o professor de apoio que está trabalhando em conjunto com o professor regente. Em termos de sua vivência e de acordo com tudo que ele nos apresenta, estes são caminhos que estruturam sua elaboração como professor, que atende aluno com NEE.

Roberto enfatiza em diferentes momentos o ato de “*correr atrás*”, “*vestir a camisa*”, atitudes que a nós ressaltam a importância de se esforçar e de abraçar o ideal pelo qual se está atuando. E, especificadamente no caso da inclusão, por ser considerado um tema *novo*, é ainda mais fundamental, também por se tratar de um tema com “*relevância gigantesca*”. E para Roberto, esta relevância está para além dos *números*, isto é, da quantidade de alunos com NEE que estão no ensino regular, mas deve se refletir na inclusão real e no aprendizado concreto do aluno. E que este aprendizado abra horizontes futuros, “*traga algum significado na vida futura dele*”. Roberto elabora esse futuro também em termos de *entrar na universidade*, o que para nós resalta a consideração de oportunidades futuras que inicialmente não são pensadas para os alunos com NEE.

Ao elaborar os fatores que *dificultam* a prática docente, Roberto salienta como a falta de formação contribui para que a questão do “*ser diferente*” cause estranhamento nos professores, que muitas vezes entendem que tudo dever ser “*homogêneo*”. E para enfrentar esse desafio, em sua elaboração, é preciso *pesquisar e empenhar, fazer o melhor, ter disponibilidade*, o que resalta novamente os fatores por ele considerados fundamentais para a formação para a inclusão.

Outro fator dificultador de sua prática, em sua elaboração, é a vulnerabilidade social no local onde atua, com *alto índice de criminalidade*. No entanto, ao invés dessa dificuldade paralisá-lo ou desanimá-lo, colhemos uma disponibilidade e um empenho ainda maior em seu trabalho. Ao focar nas crianças, *a coisa que mais ama*, Roberto se posiciona reafirmando sua abertura e sua proposta: *fazer o melhor*. É possível compreender então que, diante das dificuldades, Roberto mira naquilo que o sustenta e, a partir daí, se mobiliza para dar sua contribuição.

Em sua experiência, Roberto pontua como o ambiente familiar também pode ser um dificultador do processo de inclusão. Em sua elaboração, *famílias desestruturadas* incidem negativamente na *aprendizagem* da criança em sala, uma vez que os *problemas* vividos em casa *refletem* na escola.

Por outro lado, Roberto destaca a importância das parcerias (seja com a professora de apoio, seja com a universidade, com os gestores, com os familiares, enfim) e dos momentos de troca de experiências como fatores que auxiliam sua prática dentro de sala. Sabendo disso, se prontifica a estar em uma posição de abertura para ouvir, buscar, estudar. Mesmo reconhecendo que *infelizmente* nem todo mundo compartilhe desse pensamento, que muitos vejam o trabalho docente como “*mera obrigação*”, Roberto reafirma seguir firme em seu ideal e *continuar trabalhando*. Novamente: é possível apreender como Roberto não se determina pelas dificuldades. Pelo contrário: elas são ocasião para que ele se posicione reafirmando o próprio ideal.

Roberto não somente reconhece o valor das parcerias externas como também avalia sua escola como “*um campo de pesquisa sério para a universidade*”, uma possibilidade de conhecimento e estudo. Mesmo com os problemas, apreendemos como Roberto percebe um valor geral tanto para a universidade que pesquisa, quanto para a escola que acolhe essa ajuda, é uma relação de troca, mas que depende da abertura dos envolvidos.

Além do esforço e da posição de abertura, segundo Roberto, é preciso também *vontade* para facilitar com que o aluno seja acolhido, “*uma causa afetuosa*”. A partir de sua elaboração, podemos intuir que acolher implica em cuidar *com carinho*, ter sensibilidade frente a esse aluno. Ele ressalta como os demais alunos carregam e expressam esse sentimento e essa atitude, sem preconceito, sem a “*maldade que muitos adultos têm*”, evidenciando que este deveria ser um movimento de todos. Compreendemos assim como, na elaboração de Roberto, os demais alunos do ensino regular são facilitadores para concretizar o processo de inclusão, e que as dificuldades e desafios são dos adultos, marcados por preconceitos diante do diferente.

5. Reconstrução da entrevista da Alice

O encontro com Alice foi oportunizado através do evento ocorrido na UFVJM, no qual ela partilhou suas experiências como professora atuante, inclusive apresentou um riquíssimo trabalho de confecção de jogos pedagógicos que utiliza em sala de aula. Conversamos e ela se disponibilizou a compartilhar sua experiência e contribuir para a presente pesquisa.

De um caminho percorrido desde o ano de 2006, com experiências de trabalho em instituições de ensino (tanto estadual quanto municipal), e com o despertar vindo do estágio realizado em uma escola especial que a deixou tocada quanto à inclusão, se inseriu nesse campo de conhecimento e vivenciou sua prática na modalidade professora regente regular como também no atendimento especializado e apoio.

Entramos em contato e combinamos de realizar a conversa na própria UFVJM, em uma sala reservada que seria mais confortável. Lançamos a pergunta disparadora: “Gostaria que você me contasse de que maneira vive e elabora a experiência de inclusão”. Segue abaixo o seu relato

Trabalho na área especial desde 2006. Comecei com os alunos e foi um desafio bem grande. Eu comecei ‘zerada’, não sabia [sobre a inclusão], tinha apenas um curso básico que eu fiz nas férias de janeiro, fui para Belo Horizonte e fiz esses cursos particulares. Decidi começar nessa área quando fiz um estágio na escola especial e fiquei apaixonada com a professora. Ao mesmo tempo em que falava, ela librava [interpretava]. Ver como ela conseguia me deixou encantada. Eu não conseguia fazer as duas, era uma coisa ou outra. O carinho dos alunos me cativou muito, comecei e falei: “é isso que eu quero”.

Deixei um serviço com 14 anos de carteira assinada e fui arriscar no estado, designada em chamamento. Falei: “surgiu a oportunidade para você. E agora?”. Eu comecei a trabalhar com eles. Não parei no curso de 30 horas de conhecimento que tinha, fui fazer outros cursos, a graduação, e depois fiz normal superior na época, porque foi o que surgiu para mim, na ideia mais fácil. Fiz também a pós-graduação, a primeira em educação inclusiva especial. Estava bom, mas não estava tão bom, porque pegou algumas deficiências e tinha mais que a gente precisava. Fui fazer o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e nessas mudanças de pós, nesses cursos que fui fazendo, consegui pegando habilidades, mas sempre ia na internet, buscando dúvidas e desafios.

Tudo que acontecia na sala de aula, quando eu chegava em casa, refletia se estava certo ou não. Não é fácil... tinha dia que eu chegava em casa assim: “nossa, não vou dar conta”, “hoje está barra”, pensava assim em casa. Depois comecei a trabalhar mais o espaço para ganhar confiança, consegui ver o resultado do que eu estava fazendo e aí ficava gostoso.

Fui só aprofundando nessa área e estou até hoje, de 2006 até 2019, no [ensino] regular. Sempre trabalhei em dois períodos: de manhã na área especial e de tarde no

regular. Trabalhei também no tempo integral⁴ em 2009 e fui até 2015. Peguei experiência também na área de artes, inclusive já estou habituada nas artes, porque eu faço essas coisas.

O tempo integral era excelente, adorei trabalhar. Eu fazia esses intercâmbios, atividades mais artesanais e lúdicas. Fazia a experiência de trabalhar a mesma coisa no regular e no especial. O resultado era tão positivo, e no especial era até mais do que no regular, porque eles se empenham e buscam. Então é muito gostoso. Eu trabalhava com a turma maior, a maioria estava na EJA⁵. É muito gratificante. Se você tem ‘dom’ para isso, você consegue superar todos os desafios. Se não, nem adianta, porque na primeira dificuldade você sofre, acha que não é para aquilo. Acho que tem que ser para quem gosta, porque não é fácil. É desafiante, mas é gratificante.

Sempre trabalhei com turma de alunos especiais, tanto que eu nem tenho contagem em apoio pelo Estado, tenho no ensino regular, porque no apoio fui chamada no processo seletivo da prefeitura. Passei para a prefeitura e estou lá já tem dois anos, com aluno autista. Tinha dois alunos autistas com a turma. Era mais complicado, porque dentro de uma sala você tem autista, down, deficiente mental... tem aquelas síndromes - deficiências - todas juntas e você tem que estar trabalhando com eles separados, porque cada uma vai ser um estímulo de forma diferente, mas dava certo.

Questionávamos sempre nas reuniões: “porque não colocar deficiente mental em uma sala, autista em outra sala, down em outra”. Essas deficiências são dificuldades diferentes. Não, não pode, porque temos que fazer como está acontecendo agora [inclusão]. Estamos trabalhando agora para incluir os alunos múltiplos com os alunos ditos ‘normais’. Se essa inclusão realmente tem que acontecer, tem que acontecer lá dentro. Não pode excluir os alunos cadeirantes dos alunos down. Tinha que ser todo mundo junto e aprendermos a lidar com essas situações diferentes.

Tive um pouco de dificuldade para aceitar trabalhar como apoio. Falei: “Vou entrar. Às vezes eu aprendo, mas eu queria mesmo era sala de recurso”. Eu achava difícil trabalhar como apoio. Como foi questionado naquela palestra [evento na UFVJM], [depende de] como a professora regente [do ensino regular] te recebe. Eu ficava pensando o seguinte: “sou muito impulsiva, vejo a cena e reajo”. Eu ficava com medo de reagir diante

⁴ Educação Integral: Tem como possibilidade de envolver todas as dimensões da pessoa. Buscam implementar formações em diversas áreas, como esporte, artes plásticas, dança, música, teatro, informática, que complementem o conhecimento tradicional, por meio da ampliação da jornada de trabalho. (Portal Educação, MG-2016)

⁵ EJA: Educação de Jovens e Adultos A Educação de Jovens e Adultos é um sistema educacional que visa atender jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estar na escola em seu tempo “certo”, pois não se encontravam em condições favoráveis para estudar.

de uma situação que não me agradasse na sala, por ela [professora regente] estar fazendo diferente ou alguma coisa assim. “Isso não ia dar certo”. Peguei e falei: “vou arriscar”.

Comecei a trabalhar. Peguei uma pessoa [professora regente] que estava com problemas pessoais. Depois veio uma substituta para a sala, falei: “pronto. Já comecei sem saber quem vai estar comigo”. Comecei perguntando com ela gostava [do trabalho], que íamos trabalhar juntos, em parceria, Procurei ela primeiro, conversei, tentei conhecê-la para depois ir trabalhar. Falei com ela sobre minhas experiências, porque o aluno é nosso, não é meu. Fui trabalhando. No primeiro ano, foi até complicado, porque eu precisava do plano com antecedência. Eu buscava todo dia e ela não me dava o plano. Eu chegava na sala sem conseguir saber o que ela iria trabalhar. Eu comecei a pegar o horário e fui fazendo de acordo com os horários. Depois, com muita luta, ela cedeu e mandava para mim os planos dela. Comecei a fazer o currículo funcional em cima do plano que ela trazia e assim foi esse primeiro ano.

Nesse primeiro ano, o que rendeu dele [aluno com NEE] foi a socialização na escola. Primeiro porque o autista tem que confiar em todo mundo. É uma mudança para eles muito difícil. Eles não têm essa facilidade de aceitação, precisam de rotina, e se fogem daquela rotina não conseguem conectar. Primeiro tive que conseguir fazer com que ele se sentisse bem na escola nova, fazer socializar, conhecer o prédio, a escola e os alunos. Tudo muito devagar. Um dia rende, outro dia vai ‘tudo por água abaixo’ por uma coisinha que acontece: às vezes é uma rotina que saiu da ocasião como uma apresentação ou um momento cívico na escola. Aí eles não entendem que mudou. Sexta-feira era assim.

Tem que estar trabalhando com ele. Meu conselho é sempre chegar antes: se você precisa de um plano, chega antes e prepara, ‘amanhã vai ser assim, você vai vir e vai ter mudança’. Você vai trabalhando com ele dessa forma. Assim eu fui fazendo e foi dando certo. No primeiro ano, quase nem envolvi o pedagógico, só mesmo a socialização, adaptação de sentar, lanche com os alunos, horário de lanche, saída dos banheiros, da sala... isso tudo foi trabalhado no início.

No ano passado tive a visão de desenvolver mais o pedagógico. Em sala, ele prestava atenção nas conversas da professora e na explicação. Eu trabalhava junto com eles: ela ia falando e eu explicando. Já estava vendo o progresso, “estou vendo que realmente ele vai associar dando seus ‘pitacos’ sem se esconder”. Ele te desafia e tem que ser firme, porque senão ele passa por cima. Não gosto disso: “que tudo aceita e fala sim”. Vamos conseguindo é com tempo. A escola acha que é vantagem eu dar continuidade com ele, porque como o autista não gosta muito de mudança, e como eu já sei onde ele parou, se

chegar uma pessoa nova e pegar agora vai atrapalhar todo o processo. Pois vai ter que começar primeiro da aceitação e isso vai demorar mais, então já que ele vai seguir na escola para o quinto ano, preferem assim e eu vou continuar lá.

No ano passado aconteceu o seguinte: ele iria para uma turma no início do ano, estava escalado para essa sala. A gente entrou, foi tudo bem, expliquei, a professora [regente] também explicou que ia entrar um aluno diferente, que era autista e aprendia do mesmo jeito, era muito meigo, muito amável, às vezes gritava na sala, ficava nervoso, mas não iria atrapalhar o andamento. Tinha um aluno especial lá e ele ficava muito apavorado e começava a chorar quando G. começava a gritar.

Então as professoras, a supervisora e a diretora fizeram entender que como o G. se identificou muito com a professora do outro ano - ele gostava de mim e da regente -, fizemos uma reunião e propusemos voltá-lo para a sala da professora do primeiro ano. Com a outra regente ele não estava satisfeito. Também senti um pouco de má vontade dela de querer, sabe? Isso é falta de ética. Ela não abria muito o leque [do conhecimento], ficava mais na dela. Ele sentia, o aluno sente, aí ele já não queria ficar na sala, ele mesmo não queria ir para lá, já estava dando trabalho para ficar dentro da sala. E foi o que aconteceu. Ele foi para a sala dela [professora do ano anterior] e acabou a confusão, o problema. Os alunos não eram os mesmos, mas tinha uns dois ou três que eram do ano que ele estudou. [Eles] foram conversando “olha lá G. e tal”, chamando, e ele foi adaptando àquela situação. E a professora também o abraçou e ele foi se sentindo em casa.

Assim, a gente reluta: “ele não tinha que adaptar, os meninos tinham que aceitar, porque é um preconceito”. Mas não é bem assim. Temos que olhar os dois lados: o lado dele, porque tem direito de aceitar e ser aceito, e tem que olhar assim... quem precisava de tratamento era o aluno que sofria e chorava, não o G. autista, para o G. é tranquilo. Conversei com os alunos da outra turma: às vezes fazia brincadeiras, brigava, ria de alguns assuntos. Porque eles têm essa coisa de rir do nada, outras vezes ele começava a gritar. Os meninos agiam normalmente, socorriam e até tentavam distraí-lo.

Foi uma acolhida muito boa, um ano gostoso, bem trabalhado, a turma muito boa, os meninos tranquilos, os pais também aceitaram tranquilamente. Não teve aquela coisa de falar: “ah, meu filho está ficando prejudicado por causa dele”. Porque ele também não atrasava nada na grade curricular da turma. Ele não fala, não ficava fazendo questionamento, e eu fazia o currículo dele funcional, porque ele não pega em lápis. Ele mexe no computador, tablet, mas não pega em folha e lápis.

Ele entende tudo, mas é no lúdico. Falar é com o olhar, com o ato de pegar as ‘fichinhas’ e mostrar o que ele quer. Então trabalho muitas gravuras com ele. Eu lhe pergunto: “o que você quer, é isso?”. Se ele me puxa e não me mostra o que quer, as coisas que precisa no momento, eu não ajo, fico fingindo que não entendi o que falou até ele me mostrar o comando do que fazer. Mas sempre com um agrado, sempre tem que ter o reforço positivo e o negativo: o positivo quando ele faz a atividade que eu quero, e o negativo é fazer com que ele fique realmente no lugar ali onde ele está.

Ele costumava jogar as coisas pela janela. Descobri que ele jogava para ir buscar, porque eu o fazia pegar. Ele começou a jogar as coisas pela janela e comecei a deixar sem a prenda (reforço positivo). Falei: “agora não vai ganhar. Você fez a atividade? Está aqui, olha”. “Não vai ganhar, porque você jogou as coisas pela janela”. Ficava puxando para ir buscar, eu falei: “você não vai buscar porque agora não é hora de sair da sala. Vai sair da sala no horário certo”. Ele parou. Então tinha muitas ‘coisinhas’ que ele fazia e que deixou de fazer com algumas atitudes, igual ficar de “castigo”. Eu colocava a “cadeira do pensamento” para ele. Eu o sentava, ele ficava bravo, esperneando, não queria ficar. No início eu ficava ao lado dele, perto da cadeira, depois ficava dentro da sala, eu falava: “você está ficando aí porque jogou tudo no chão, e agora você vai ‘panhar’”. Ficava sentado e olhava quando saía e ‘panhava’ e voltava para o lugar dele.

A gente tem que cobrar, fazer, reforçar, e assim foi dando certo. E o reforçamento positivo, como que acontecia? Bom, era sempre assim, por exemplo: ele vai ao banheiro e gosta de correr? Gosta. Gosta de sair antes do lanche e dar uma volta lá fora? Gosta. Então, o que eu fazia: nem sempre dava bala de chocolate. Uma porque a gente tem que saber que a criança tem um limite de doce, e mesmo que às vezes era algo salgado, não dava sempre alimento. Eu falava “que bom você fez esse, então agora você vai sair lá fora, porque você já fez três atividades, já pode sair e dar uma voltinha”. Ele gostava muito da biblioteca, eu o levava. Isso é um reforçamento positivo: ele sempre fazia, porque ele sabia que ia ter uma recompensa.

Eu tinha que sentar nas duas carteiras atrás dos meninos, porque precisava levantar e mexer para pegar as coisas que ficavam mais perto do armário. Nas atividades, para eles conseguirem fazer sem desconcentrar, temos que estar com todo material perto. Não dava para trabalhar com ele sentando em um lugar na frente da sala.

Acredito que a inclusão não está do jeito que tem que ser. Eles [professores regentes] nunca mudam as posições dentro da sala, e como o quadro fica naquela posição, tem professor que fica no ‘quadro e giz’, não faz uma atividade diferenciada. Não

concordava muito, porque toda vida trabalhei com meus alunos de maneira diferente: gosto de fazer círculos, duplas, trocar as duplas. Porque às vezes eles não conhecem o companheiro de sala, vai o ano todo sem saber, sem ter amizade com todo mundo. Então faço de formas diferentes. Mas como eu não era a regente, tinha que sentar lá atrás. Fazia todas as atividades para ele, tinha o espaço, mas era inclusão? Aí que está a pergunta: ele era incluso na turma?. Era incluso na turma quando tinha a educação física, quando ela fazia roda, ele gostava.

Ele tinha um amigo que chegava em sala e tinha que ir na carteira dele, passava a mão e fazia carinho. Quando pegava a atividade e eu deixava os dois se divertirem, ficavam à vontade. Então tem colega que ele associa e gosta, tem outras que são apaixonadas com ele, mas que ele fingia que nem estavam falando nada com ele, ficava no mundo dele e elas falando, brincando.

Eles têm as preferências, mas temos que fazer associarem. Por mais que a turma interagisse bastante, sentia essa falha. A turma ficava sempre em uma posição, só de vez em quando que G. interagiu nas partilhas, porque ele ficava junto com a turma na mesma posição. Ele gostava muito de livro. Tem sempre os livros pedagógicos da escola, mas para visualizar - porque não escrevia neles - eu mostrava sempre as páginas. Uma vez ele sentou na cadeira do colega e abriu o livro. Tirei foto, porque eu queria ver o que ele iria fazer. Então ele pegou esse livro e começou a foliar. Ficava olhando e o aluno “ai meu Deus, vai rasgar”. Ele ria, porque estava sentado no lugar do colega, ria disso. Nesses momentos a professora não inibia e nem brigava, levava por um lado de enturmar com os outros alunos. Parava a aula naquele momento, tinha essa pausa, e depois a gente começava a aula. Foi boa essa experiência. Esse ano não vai ser ela [a mesma turma e professora]. Irá ser outra turma com uns meninos mais velhos.

Eu tinha dificuldade de mostrar para ele que não era hora e momento de fazer determinadas coisas. Quando ele começava a fazer confusão, eu chamava e tinha que sair da sala, porque eu ficava com medo de chamar a atenção e a professora não conseguir dar aula. Pedi ajuda do G. [professor da UFVJM]. Ele falou comigo: “Alice, fala com ela que vão ter horas que você vai precisar ser mais brava com ele”. Falei: “vou precisar chamar a atenção. Ele vai chorar, não vai aceitar, mas nesse horário, vou pedir que você pare, me aguarde, ou dê uma atividade diferenciada para os meninos [outros alunos]. E na hora que ele começar, os meninos não fiquem assustados e nem dispersem com que ele está fazendo. Ele sabe que está chamando atenção. Eu queria contar com você”. Ela disse que estava tudo

bem. Foi assim que eu superei esse medo de chamar a atenção. Nesse momento incluí o castigo ou os reforçamentos.

No início ele jogava a carteira ou a cadeira. Não me batia, nunca levantou a mão para mim. Já teve situações dele se agredir e agredir outras pessoas com um tapa. Não é que ele vinha e batia forte, porque ele é muito carinhoso. O que aconteceu foi uma mudança de medicação, e justamente nesses dias eu não estava, tive um problema na coluna e tirei três dias. Eram os dias que ele precisava para a medicação fazer efeito. Ele começou a ficar muito agitado, e estava também aflorado, descobrindo os órgãos genitais, volta e meia estava com a mão, e os professores não conseguiam agir, achavam apavorante. Elas não sabem lidar com essa situação.

Quando cheguei [na escola] fiquei sabendo que ele tinha agredido a professora substituta dando uns tapas e jogado carteira. Fui conversando com o G., estava fazendo o curso, e as dicas que ele me deu, fui colocando em prática. Ele [aluno] começou a jogar as carteiras. Jogou uma cadeira, peguei e joguei a cadeira também, ele virou assustado, falei: “se você pode, eu posso. Olha como é ‘bonito’, quase que você me machuca com a cadeira. E se essa cadeira pega em você?”. Peguei a minha cadeira e consertei, fiquei olhando para ele e falei: “a sua ainda está errada. É assim que vai ficar sua cadeira?”. Ele gritava, não aceitava, rolava no chão, esperneava. Falei novamente: “nós vamos ficar assim até quando? Olha os meninos, já estão indo lanche, você vai ficar aqui?”. Peguei a lancheira, coloquei perto para mostrar que estava no horário de lanche. Ele ficou bravo, levantou a carteira, calçou o chinelo, pegou a lancheira, veio e me deu a mão, e nós saímos da sala.

Essas situações não aconteciam sempre, era raro acontecer. Alguma coisa diferente que mudava em casa, quando ele chegava assim, eu já entendia que tinha alguma coisa. Às vezes o motorista demorou a buscar ou fez alguma coisa, um percurso diferente. Uma coisa assim deixam eles abalados. Eu já entendia, entendo ele. Olho e já sei o que ele quer. Não sei explicar como, mas sei.

O que acho bonito é que a mãe corre atrás de recursos para o G., luta por seus direitos e já aceitou ele como autista, passou dessa fase do luto.

Todo mundo fala: “ah, aquele menino autista”. Isso magoa as pessoas. Porque aquele menino é G., porque tem que falar a deficiência dele? É G., não é o ‘autista’, ele é do jeito dele. Quando o G. chegou na escola [regular] foi engraçado, porque a mãe estava apavorada e eu também. Não liguei o nome com a pessoa que estudava na escola especial. O G. esteve na escola especial, já o conhecia, mas nunca tive a oportunidade de trabalhar com ele. Mas as fugidas dele da escola: porque fugia e trancava no banheiro. Essas coisas

todas ficam, porque uma professora fala para a outra ou conversam no recreio. No lanche convivi com o G., mas nunca dei aula.

Quando cheguei na escola, porque eles [secretaria escolar] nos encaminham o aluno e falam a deficiência, não falam do aluno. Quando vi D. [mãe do G.] que fui ligar. Ela chegou conversando comigo. Ficou morrendo de medo e quando viu que era eu, ela disse: “K., você não sabe o tanto que estou aliviada por ser você que conheço, vou para casa e vou dormir tranquila, porque tenho confiança e sei que meu menino vai estar em boas mãos”. Falei: “fico até com medo, porque é uma responsabilidade muito grande, mas vou fazer o que eu puder. Nós estamos aqui para somar, eu te ajudar e você me ajudar. Tudo que você sabe que o G. faz em casa que ele gosta você me fala”.

A gente tinha contato pelo telefone, no whatsapp. Quando ele estava muito agitado na sala, eu mandava perguntando como podia estar ajudando. Estava tendo essa troca com ela. Não fazia sempre, porque eu acho até desagradável, mas quando realmente precisava eu mandava. Assim fui descobrindo coisas que ele gostava da Ana Vitória-cantoras-, colocava a música, porque a sala estava muito agitada e sei que ele não gosta, ou uma atividade que vai todo mundo como ‘o carnaval’. Essas coisas ele participa do jeito dele, gosta mais de observar o pessoal batendo na lata, gosta de ficar perto dos meninos e fica andando. Não sai do espaço, não interage. Ele gosta, mas fica ‘na dele’: olha, observa, o tempo todo observa e eu brinco o tempo todo.

Foi assim a minha relação com a família do G. que é ótima, é excelente. Tem pessoas que não têm essa oportunidade. Tanto é que ele desenvolveu bastante, porque o pedagógico que eu fazia com ele em sala, dava as dicas para mãe dele fazer em casa. Baixava um jogo e mandava para ela. Foi fazendo e está fazendo. A parceria da família com escola é fundamental, principalmente para eles.

No primeiro bimestre, fazem questão de falar sobre as deficiências que têm na escola. A diretora faz isso com os pais e na reunião dentro da sala apresenta as situações, a deficiência, a especialidade. E foi assim na minha sala. Não sei se faz nas outras salas, porque nós não temos só ele de aluno especial dentro da escola, tem vários. No início a D. propôs falar um pouco sobre o autismo, deu certo. Os pais perguntaram aos meninos sobre como estava sendo [a inclusão], se estão atrapalhando, e os meninos [alunos] que dão a resposta.

Acho bom para o crescimento dos alunos. Acredito na inclusão justamente por causa disso. Nós estamos vivendo em um país tão duro, tão ‘pedra’, ninguém ‘de coração’ cuidando de ninguém, cada um por si, que essa inclusão está na época e hora certa de

acontecer. Viver com o diferente é necessário, precisamos disso, porque viver com todo mundo tudo dando certinho é uma ilusão que não existe, é uma coisa que não existe. Sabemos que quando a gente cai no decorrer do tempo de serviço, eles crescem, os meninos crescem, sabe que vai ser difícil encarar o diferente, vai ter pela frente.

Acredito na inclusão pelo positivo de mostrar desde já que somos diferentes para as crianças. Hoje estou encantada que os Y.S estão tendo alunos com autismo, que tem apoio, e que os meninos já estão lidando com essa situação desde pequenos. O preconceito vai diminuir, pois ele está aí, acontece assim [estalo de dedos]. O preconceito é muito grande. Se você ver um aluno, uma criança ou um adulto sem braço passando, sempre você olha e faz. E se você já convive com aquela diferença vai ver como 'normal'. Estou gostando dessa situação por isso.

O interessante desse segundo ano meu na escola foi que no primeiro ano ninguém estava interessado no assunto. Nós temos os módulos que aconteciam assim: as professoras de apoio não tinham espaço, chegavam e eu tinha que juntar com a professora regular e pronto. Meu assunto não importava, ninguém questionava ou queria saber. E esse ano passado já foi diferente. Elas já gostaram das atividades que levava, queriam fazer com alunos menores, porque o que eu trabalhava com o G. podia trabalhar com a educação infantil, educação regular. Meu trabalho e materiais pedagógicos servem para aluno com dificuldade, aluno que tem determinada especialidade, e aluno do regular, porque são atividades lúdicas que você brinca, joga e aprende.

Todos os alunos gostam. Quando dava jogos para G. na sala, os meninos ficavam 'doidos' querendo. Tinha jogos que fazia com a turma toda para ele 'sentir junto', sabe? A professora dava muita matéria e não sedia muito da aula para fazer jogos juntos, achei muita falha nisso. Foi um ganho, as professoras vinham: "K., deixa te perguntar como que você faz com G. para fazer isso ou isso?". Estão curiosas, buscando, é bom. O que eu acho difícil, falho, e falei com a diretora, é que as eventuais precisam ter sabedoria na área. Como ser eventual, se eu faltar, vai para a sala e não sabe olhar.

Parece que foi válido: a eventual desse ano era menos dura do que a do ano passado, mais prestativa, tinha e queria. Não tinha como ser como eu, mas o G. aceitou mais ela que a outra. Eles sentem quando você tem nojo, quando está com medo. Eles sentem e te desafiam fazendo coisas para chamar a atenção.

Ele jogava dama sozinho e aí começou com o coleguinha também. Só que eles mexiam na peça e ele ficava bravo. Eu falava que não era só ele, trocava os parceiros, às vezes vinha um e outro. Em aula de artes de rasgar [papel], dizia: "vamos rasgar?" Ele

começava a rasgar com os meninos, e ficava bravo, porque rasgava achando que estava fazendo errado de rasgar, juntava todo mundo e começavam a rasgar. Do rasgar a folha virava uma colagem, ou fazia bolinhas. Ele fez uma peteca com os meninos e depois foi brincar no pátio com essa peteca. Ele achou a coisa mais linda, porque fez a peteca. Começou a embolar o papel, e nessa embolação do papel surgiu a aula de artes e tivemos a ideia de fazer a peteca. Todo mundo começou a embolar e ele estava achando interessante que os meninos estavam fazendo a mesma coisa, começaram a montar a peteca. Depois foi todo mundo para fora. Ele ficava olhando, porque fez junto com os meninos. Eles pegavam na mão dele para tirar foto da peteca e ele aceitava.

Sobre o contato, eles [crianças com NEE] gostam. A gente que tem que ousar, se soltar, e tentar. Não ficar: “ele não gosta que pega nele”. Não é bem assim. Ele gosta, cheira, olha. Ele é uma graça. E não é ele, eles são, né? A gente fala ‘ele’, mas é porque eu convivo. Tem casos mais severos? Tem. Mas eles também são assim e temos que fazer tudo certinho que dá certo. Quando íamos à quadra ficavam disputando quem iria descer com o G.. Jogavam bola. Eles gostam de brincar sozinhos, jogava na parede e ela voltava para ele. Quando vinha um aluno e chutava a bola que voltava para o coleguinha, ele ficava achando estranho na primeira reação, mas depois aceitava.

Quando ele chegou a mãe falou: “ele não gosta de brincar, não brinca”. Comecei. Ele tinha uma caixa de brinquedos. Eu dava esses brinquedos e as atividades. Tinha carrinho que ele fazia os encaixes dele. Depois senti que ele não foi estimulado, não foi dado, até porque o que dava quebrava, segundo ela. Mas na verdade é porque ele gostava de desmontar e montar. Ele gosta muito de tudo que gira: helicóptero, hélice, balão que é redondo, ventilador. É fascinado com essas coisas. Tem que buscar aquilo que chama atenção, e foi o que eu fiz. Então ele já brinca. E em casa também faz as atividades. Não é igual aos meninos que chamam e já querem ir para o campo de futebol, ele tem as coisas específicas. Para ele as necessidades e prioridades são outras.

6. Análises da Entrevista da Alice

6.1 Dificuldades e desafios do professor que trabalha com a inclusão

Ao elaborar sua trajetória de trabalho na docência relacionada à inclusão, Alice nos conta suas dificuldades iniciais, os desafios enfrentados e os diferentes modos com os quais ela respondeu a estas experiências vividas.

Em sua elaboração, sua decisão por apostar na área se deu devido a duas experiências: um encantamento com a forma com a qual determinada professora conseguia realizar o trabalho: “*Ao mesmo tempo em que falava, ela librava [interpretava]. Ver como*

ela conseguia me deixou encantada”; e o *carinho* dos alunos que lhe cativava. Diante dessas ressonâncias afetivas, Alice emite um juízo: “*é isso o que eu quero*”. E, quando surge a oportunidade de trabalho na área, Alice colhe uma provocação para si - “*surgiu a oportunidade para você. E agora?*” e decide *ariscar*, inclusive abandonando um *serviço* duradouro com *carteira assinada* para atuar de forma *designada em chamamento*.

Mesmo tratando-se de uma decisão pessoal fruto de experiências de correspondência e de chamado, isso não significou que a trajetória trilhada foi sem percalços. Pelo contrário: Alice pontua em diferentes momentos as dificuldades, riscos, receios, dúvidas, questionamentos que acompanham seu trabalho. “*Não foi fácil*”, sintetiza. No início de sua prática com a inclusão, Alice nos conta ter se deparado com “*um desafio bem grande*”, seja por estar “*zerada*”, sem formação na área, seja pelas dificuldades vividas em sala: “*nossa, não vou dar conta*”, “*hoje está barra*”, Alice refletia em casa.

Ao invés de paralisar diante das dificuldades, Alice se via estimulada, e se posicionava buscando formas de enfrentar e/ou superar os desafios vividos. Para se capacitar, Alice não ficou somente com um “*um curso básico*”, mas procurou estudar, *aprofundar*, se especializar na área realizando os mais diferentes cursos. E, no cotidiano docente, começou “*a trabalhar mais o espaço*” de diferentes formas, o que lhe deu *confiança* e permitiu ver o *resultado* do que estava *fazendo*, tornando o trabalho mais prazeroso, *gostoso* e *gratificante*, em suas palavras. Podemos compreender então como os cursos foram importantes para enfrentar e/ou superar as dificuldades do trabalho com a inclusão.

Para Alice, o trabalho com a docência e com a inclusão não é só uma questão de esforço, de força de vontade, relacionada à dimensão do querer, é também elaborado como um *dom*. Pois, segundo ela, é a vivência deste reconhecimento que permite com que o professor não desista frente às dificuldades e sofrimentos que daí advém, permitindo com que ele supere os *desafios* e viva uma gratificação com o trabalho. Ela elabora essa questão como um chamado, algo que lhe é dado (*dom*), e por isso ela também, mesmo reconhecendo dificuldades, não desiste, como muitos. Em outras palavras, em sua elaboração, o trabalho com a inclusão, embora seja uma decisão pessoal, trata-se de uma decisão que corresponde a algo dado em sua experiência, que ela não necessariamente escolheu (*dom*). Isso fica bem evidente com as seguintes falas: “*Se não, nem adianta, porque na primeira dificuldade você sofre, acha que não é para aquilo*” ou “*tem que ser para quem gosta, porque não é fácil*”. Mesmo reconhecendo as dificuldades, a vivência do trabalho como *dom* permite com que Alice viva uma experiência de realização.

Em sua elaboração, Alice lista as dificuldades vividas em seu trabalho docente relacionado com a inclusão: o trato com as diferentes deficiências em sala, muitas vezes colocadas *juntas*, o que exige *estímulos diferentes*; a complexidade do trabalho do professor de apoio; o relacionamento muitas vezes *complicado* professor regente-professor de apoio. Acompanhemos cada um desses desafios e os modos com os quais ela os enfrentou.

Segundo Alice, a proposta da inclusão no ensino regular traz algumas questões que precisam ser enfrentadas. Em primeiro lugar, ela elabora a tensão das diferentes propostas sobre inclusão, contrapondo a inserção do aluno com NEE no ensino regular ou na escola especial. Diante dos *questionamentos* que defendem uma certa forma de lidar com as deficiências: “*porque não colocar deficiente mental em uma sala, autista em outra sala, down em outra*”, o posicionamento é que, *agora*, a orientação é diferente: “*Estamos trabalhando agora para incluir os alunos múltiplos com os alunos ditos ‘normais’*. Se essa inclusão realmente tem que acontecer, tem que acontecer lá dentro.”. Cabe então ao professor *lidar com essas situações*. Compreendemos que esta é uma situação recorrente na área da inclusão, uma vez que se trata de diferentes visões, posicionamentos e intervenções possíveis com alunos com NEE. E, muitas vezes, essa questão é delegada exclusivamente ao professor.

E Alice, em sua experiência, se viu solicitada a isso, *arriscou* e se surpreendeu positivamente: se antes *queria mesmo era sala de recurso* por achar *difícil trabalhar como apoio*, agora trabalha, se empenha e se realiza enquanto professora de apoio. Conseguimos refletir que para a entrevistada, diante do que ela compartilha, é um desafio da inclusão não somente em incluir o aluno com deficiência, como também lidar com as diferentes deficiências em sala, pois cada um precisa de uma metodologia. E à medida que ela vai construindo seu pensamento, ela percebe que essa inclusão “*realmente tem que acontecer*”. Para ela, mesmo inicialmente pensando como uma solução separar as deficiências, com a virada da inclusão, as legislações e acreditamos também com o cotidiano, foi percebendo e tendo a capacidade de se reinventar e aprendendo como professora de aluno com NEE, que o essencial era “*aprender lidar com essas situações diferentes*”.

Encontrando-se com a educação especial, Alice tinha pré-concepções sobre o trabalho como professora de apoio e *dificuldade para aceitar trabalhar* nesta modalidade. Ela conta-nos “*Vou entrar [como professora de apoio]. Às vezes eu aprendo, mas eu queria mesmo era sala de recurso*”. Este desejo, em sua elaboração, era sustentado pelas possíveis dificuldades que ela imaginava que teria com a professora regente e pelo *medo* de fazer

algo em sala em função de sua personalidade e ser recriminada pela regente. No entanto, novamente diante do desafio, Alice decide *arriscar* e, mesmo enfrentando dificuldades em parte previstas, consegue se posicionar pessoalmente, *lutando* por aquilo que considerava importante (o plano de aula, por exemplo), abrindo *espaço* para realizar o seu trabalho de maneira almejada.

No início, Alice relata que o ato de chamar a atenção do seu aluno era algo que a deixava sem lugar e com insegurança, “*tinha dificuldade de mostrar para ele que não era hora e momento de fazer determinadas coisas*”, pois seu receio era atrapalhar a turma e “*a professora não conseguir dar aula*”. Podemos compreender tais atitudes com um viés mais sensível nesse momento, questionando-nos se essa atitude e sentimento não demonstram que tanto a inclusão pode ser falha para o aluno quanto para o próprio professor de apoio, pois esse posicionamento dela de ter receio em sala de aula demonstra também que de certa maneira não se sentia parte daquele espaço.

Diante desse fato, Alice se posiciona buscando ajuda especializada e, numa conversa com um professor da universidade, consegue ter mais *segurança* para intervir. Conseguimos apreender que foi tão importante para ela essa questão que ela a nomeia como superação: “*foi assim que eu superei esse medo de chamar atenção*”.

Alice pontua que a dificuldade maior nem foi com a complexidade do trabalho como professora de apoio (que precisa se preparar previamente para facilitar o trabalho), mas, sobretudo relações *complicadas* com professoras regente. Mesmo buscando formas de se aproximar da professora, de *conversar* e de trabalhar em *parceria*, Alice percebia que a recíproca muitas vezes não se aplicava.

Ela enumera então entraves vividos em relações com professoras regente: *dificuldade* em conseguir o plano de aula com *antecedência* para adaptá-lo, *má vontade* da regente com o aluno com NEE, restrição da aula à mesma posição *tradicional* ‘quadro e giz’, não proposição de *atividades diferenciadas*, restrição do espaço do aluno com NEE e da próprio apoio (“*tinha que sentar lá atrás*”), não inclusão do aluno com NEE.

Novamente diante das dificuldades, Alice responde *buscando* formas de superá-las, demarcando o seu trabalho e incluindo o aluno com NEE: *depois de muita luta*, consegue os planos com antecedência; afirma tratar-se de *falta de ética* a posição de *má vontade* da professora; adota uma perspectiva crítica à modalidade *tradicional* das aulas; busca realizar *atividades diferenciadas*, inclusive compartilhando-as com aqueles que se interessam; trabalha com o objetivo de incluir o aluno com NEE que acompanha, tanto nos

aspectos de *socialização* quanto *pedagógicos* e, quando necessário, busca *ajuda* especializada (professor universitário) para superar dificuldades vividas em sala.

Portanto, é possível compreender que Alice, em sua maneira de ser, não se paralisa diante de problemas, e busca formas de fazer que seu trabalho dê certo. Então a dificuldade passa a não ser um limitador do ato de ser professora. Os desafios e contratempos que ela passa tomam outras posições devido à maneira como ela se apropria do seu trabalho. Alice não deixa de pontuar tais desafios, mas isso não a impede de se mover para realizar seu trabalho com seriedade. Podemos então apreender que em sua caminhada a entrevistada inicialmente vivencia o ‘susto’, digamos assim, ao adentrar num campo desconhecido, com pouca capacitação, mas dotada de um sentimento e com muita abertura para a formação e a experiência. Com as capacitações e pós-graduações na área da educação especial, vai se redescobrimo como professora de apoio, buscando e pesquisando, para alcançar os objetivos com seu aluno. Mostra-nos que os desafios estão à frente, mas é a maneira de lidar com os mesmo que determina o resultado.

6.2. *Formas de trabalhar a inclusão em sala*

Ao elaborar as formas com as quais trabalha a inclusão em sala de aula, Alice evidencia como o trabalho em *tempo integral*, sobretudo com a sua experiência em *artes*, lhe ajudou em sua formação. Aplicando *atividades diferenciadas* em ambos os turnos, afirma como o resultado mostra-se *positivo*, destacando em especial *o empenho* dos alunos com NEE.

Enquanto professora de apoio no ensino regular, que precisa sentar *atrás* na sala, Alice pontua a importância de estar com os materiais *perto* para que as atividades realizadas sejam efetivas, evitando que o aluno se *desconcentre*. Em sua elaboração, essa posição mostra-se mais viável. Conseguimos pensar que ela entendeu que a estrutura não conseguiria atender o necessário e se adaptou a essa demanda para que seu trabalho fluísse, uma vez que a estrutura da sala também não permitir uma desenvoltura maior em suas dinâmicas com seu aluno.

Em sua atuação no ensino regular com um aluno autista, Alice elabora a importância de trabalhar a questão da *confiança*, pois para eles trata-se de *uma mudança muito difícil*. A partir desse juízo, foi trabalhar para que esse aluno se *sentisse bem* na escola, respeitando as possibilidades e limites em cada situação. Pois, como ela mesma diz “*um dia rende, outro dia vai ‘tudo por água abaixo’ por uma coisinha que acontece*”, e é “*tudo muito devagar*”, pontuando que o processo acontece aos poucos. A partir da

experiência de Alice, podemos compreender a importância do cuidado com o aluno com NEE e suas especificidades para facilitar com que a inclusão aconteça.

Então, diante dos desafios, Alice reformula suas estratégias de atuação, percebendo a importância de se preparar previamente. É bom “*sempre chegar antes*” para se organizar, diz, e assim, em seu juízo, “*foi dando certo*”. Nesse sentido, Alice num primeiro momento trabalha questões relacionadas à *socialização* para, num segundo momento, focar no desenvolvimento *pedagógico*. Essa organização se deu a partir da percepção de como seu aluno lidava com as situações na escola e na sala. Por exemplo, o trabalho *pedagógico* é realizado quando Alice percebe que seu aluno começa a prestar atenção *nas conversas da professora e na explicação*.

As formas com as quais se estrutura para lidar com o desenvolvimento do seu aluno a ajudam muito para obter resultados positivos. Como já havia trabalhado a *socialização* no ano anterior, no ano seguinte ela percebe *progresso* em seu trabalho *pedagógico*: “*estou vendo que realmente ele vai associar dando seus ‘pitacos’ sem se esconder*”. Percebendo isso, consegue ter consciência do tanto que ele poderá se desenvolver, e isso a faz adotar uma postura “*firme*” com ele, para que continue fazendo seu trabalho sem interferências. É possível observar que para ela, sua elaboração perpassa em perceber as necessidades do aluno em sua humanidade, em sua singularidade e em sua deficiência, pois a partir desse desenvolvimento e enturmação do seu aluno, consegue compreender que em sua elaboração nem tudo é “*aceita e fala sim*”. Pelo contrário a “*firmeza*” por ela descrita determina uma orientação e disciplina em lidar com ele.

No percurso entre auxiliar a socialização e desenvolver o pedagógico em sala de aula, divide conosco a situação em que dentro de sala, quando seu aluno começava a gritar, um outro aluno com NEE começava a chorar. Sendo assim ela tem a percepção de observar: “*quem precisava de tratamento era o aluno que sofria e chorava, não o G. autista*”. Distinguindo o conflito no qual o outro aluno especial apresentava maior dificuldade, é interessante o modo com o qual ela elabora seu pensamento, “*temos que olhar os dois lados*”. Compreendemos em análise que ela percebe a necessidade de incluir de maneira geral, não olhando somente para o seu aluno, mas também para o colega de classe que apresentava uma dificuldade e era especial. Em sua elaboração, não necessariamente a pessoa com NEE que acompanha é o centro da inclusão. Trata-se de algo mais profundo, de como lidar com o diferente (e com a diferença).

Em sua atuação, Alice vai descobrindo formas criativas de atuar com seu aluno para que ele obtenha a aprendizagem, respeitando a relação, a própria posição e a vontade,

gosto e forma de dizer de G.: “*Se ele me puxa e não me mostra o que quer, as coisas que precisa no momento, eu não ajo, fico fingindo que não entendi o que falou até ele me mostrar o comando do que fazer*”. Atendendo-o quando ele dá as respostas da maneira que compreenda o desenvolvimento da habilidade que é necessária para ele, frente aos desafios das respostas que se espera quanto a disciplina e participação, ela desenvolve maneiras de estimular a criança a participar do que é pedido “*sempre com agrado*”.

É nesse sentido que Alice afirma usar a lógica do reforçamento com G., tanto *reforço positivo* quanto *reforço negativo*. Em sua elaboração, os reforçamentos acontecem em situações para ajudar a lidar com a indisciplina, ou até mesmo estimular em determinadas atividades. E mesmo em situações de punição, como o *castigo*, ela não deixa de estar *ao lado dele*, insistindo, e o resultado de todo esse empenho a faz construir o conceito de que se faz necessário “*cobrar, fazer, reforçar*”, para que sua experiência desse certo. Segundo Alice, tal didática obteve resultados positivos: “*então tinha muitas ‘coisinhas’ que ele fazia e que deixou de fazer com algumas atitudes*”, o que possibilitou uma melhor inclusão e aprendizado em sala. Compreendemos então que Alice, atenta à singularidade de seu aluno com NEE, propõe estratégias de intervenção que busca tanto o aprendizado quanto a inclusão no ensino regular.

Ao elaborar sobre a atuação da professora regente, Alice adota uma posição crítica ao modelo tradicional, propondo didáticas *diferentes*: “*gosto de fazer círculos, duplas, trocar as duplas*”. E, mesmo respeitando a posição da regente, faz questão de afirmar: “*Mas como eu não era a regente, tinha que sentar lá atrás. Fazia todas as atividades para ele, tinha o espaço, mas era inclusão? Aí que está a pergunta: ele era incluso na turma?*”.

Aprendemos com esse diálogo que para sua experiência, algo que a incomodava bastante era a questão do seu aluno estar incluso ou não diante das situações cotidianas dentro da sala. Mesmo concordando em parte com o fato de sentar atrás facilitava a organização da turma, Alice elabora criticamente a questão da inclusão. Ao elaborar que G. realmente *era incluso na turma quando tinha a educação física, quando ela fazia roda, ele gostava*, podemos compreender que, para Alice, a inclusão vai além da inserção do aluno com NEE no ensino regular ou mesmo o seu aprendizado individual, é preciso também permitir uma real socialização que seja prazerosa para o aluno. Portanto, em sua elaboração, inclusão implica mais do que estar junto. Para ela, incluir implica outras experiências como a vivida na *educação física*, nas *rodas*, com *os amigos*. Isto é, implica a convivência interpessoal, o encontro, a criação de vínculos.

Esta questão fica-nos também evidente quando Alice relata, com gosto, uma situação em que G. faz algo diferente, “*sentou na cadeira do colega e abriu o livro*”. Enquanto alguns poderiam ver essa situação como incorreta, Alice deixa G. experimentar sem restrição a situação, pois já sabia o quanto que para ele estava sendo importante. Consideramos que nesse momento existe um sentimento de satisfação, gosto e reconhecimento de ambas as partes: o aluno em estar contente por sentar no lugar do colega e foliar seu livro; e Alice por permitir esse momento de inclusão em sala. Além disso, uma das coisas interessantes nesse momento relatado e vivido foi a *pausa* na aula dada pela professora com o objetivo de facilitar a convivência, de *enturmar com os outros alunos*. Em seu juízo, trata-se de *boa experiência*.

Alice destaca um fator importante que facilitou a inclusão de seu aluno com NEE: a parceria com a mãe. Ela nos relata diversas situações que tal parceria facilitou no seu trabalho e também no próprio desenvolvimento do aluno. “*Estava tendo essa troca com ela. Não fazia sempre, porque eu acho até desagradável, mas quando realmente precisava eu mandava*”, sintetiza Alice, o que podemos compreender como a relação de troca mútua e responsável com a família pode ser fundamental para a inclusão do aluno com NEE na escola.

6.3 Olhar diferente e com sensibilidade

Em seu trabalho como professora de apoio, inicialmente Alice contextualiza como se sentia por não estar inserida ou fazer parte do contexto dentro da escola, vivendo certo isolamento. Como ela mesma diz: “*meu assunto não importava, ninguém questionava ou queria saber*”, e essa experiência alcançava também nos espaços de reunião e encontro, aos quais nos momentos em que deveriam conversar sobre as práticas, planejamento e formas de trabalhos, os mesmos não aconteciam. Entretanto, em sua elaboração, a partir de sua forma de trabalhar essa realidade mudou, uma vez que seu trabalho começou a chamar atenção dos seus pares: “*elas já gostaram das atividades que levava, queriam fazer com alunos menores*”. Podemos vislumbrar como a inclusão ainda é uma temática periférica nas escolas, mas também como o trabalho cotidiano pode ser transformador dessa realidade.

Em sua relação com G., Alice desenvolve um nível de proximidade e empatia que, em sua elaboração, é tão significativo que ela consegue perceber o que ele quer pelo simples jeito de olhar. Isso é de uma grandeza muito forte e significativa para ela e para nós, pois apreendemos com essas expressões em entrevista como ela o alcançava em um simples ‘olhar’. Afirmando que já sabia identificar o porquê do comportamento diferente, comportamento esse que poderia ser de ‘indisciplina’, ‘agressividade’, ‘algo diferente do

comum', mas sua capacidade de olhar a humanidade presente no G. era tão grande que ela conseguia identificar os possíveis porquês de tal comportamento como: "*o atraso do motorista*", ou "*fez alguma coisa*", "*um percurso diferente*", situações que incorriam como determinantes para seu estado emocional. E a partir dessa clareza ela buscava caminhos para ajudá-lo, sabendo o que ele quer e tendo ciência que precisa desenvolver suas habilidades, debruça em favor para que ele consiga falar, se comunicar, pois sabe como isso é importante "*fazer seu trabalho de forma diferente*", dando oportunidade para que ele fale por si.

Em consonância com este olhar mais humano, evidencia para nós a relação encontrada com a família, "*o que acho bonito é que a mãe corre atrás de recursos para o G.*". Mesmo com todos os percalços vivenciados e contatos com várias realidades em que não se olham para a inclusão da maneira como ela olha, valoriza o apoio vindo da mãe, seu esforço e "*luta por seus direitos*". É por meio dessa elaboração que Alice consegue pensar em como é importante não tratá-lo por sua deficiência, "*É G., não é o 'autista', ele é do jeito dele*". Evidenciando que tem um nome e uma forma própria e singular de ser, ele não é a deficiência dele, e existe uma humanidade presente que está além da sua limitação, e é isso que ela faz questão de mostrar. A falta desse olhar, como ela mesmo diz, "*magoa as pessoas*". Podemos indagar que esse sentimento de mágoa pode ser sentido pela mãe, por ela mesma e pela própria criança que acaba não sendo vista como os outros colegas de sala.

Alice consegue fazer uma análise do antes e do depois da inclusão, percebendo que a distância que anteriormente existia quanto à mesma, como no caso das pessoas ficarem mais restritas e separadas ocasionaram a dificuldade em nós para lidar com as diferenças, "*mostrar desde já que nós somos diferentes*". Podemos pensar pela ótica de que talvez por essa falta de contato o que se apresenta de novo para nós, vem como 'diferente', levando-nos a ter sentimento de um determinado (pré) conceito.

Hoje pelo fato dessa inserção e contato em ambiente desde criança aos quais as mesmas convivem entre si, "*viver com o diferente é necessário, precisamos disso*", "*de mostrar desde já que nós somos diferentes*", mais do que como um enfrentamento é algo importante para a formação da humanidade da pessoa. Reverberando em si a capacidade de olhar para o outro não pela deficiência e sim pela maneira humana de ser, sem distinção. Ela acrescenta um valor considerável, quando ela diz que temos vivido "*em um país tão duro, tão 'pedra', ninguém 'de coração' cuidando de ninguém*", valorizando a inclusão como possibilidade de formarmos pessoas melhores, como um momento ideal, "*época*

certa”, pois as crianças vão aprendendo a cuidar do outro. Ao lidar com as diferenças é que elas compreendem que todos somos diferentes, o “*certinho é uma ilusão*”.

Acreditamos que o ‘*certinho*’ definido por ela faz referência a querer homogeneidade em sala. E mesmo o processo de inclusão estar com constantes desafios, essa inserção, contato e vivências oportunizam a formação das pessoas e crianças de modo geral, para o contato com as realidades presentes. Dando um sentido da inclusão ‘humanizar’ nossa maneira humana de ser, mostrando o sujeito para se reconhecer no outro como diferente também, sem concepção que existe pessoas iguais em sua maneira de ser, cada um tem suas necessidades individuais.

A partir de como percebe a inclusão, ainda acentua seu sentimento “*hoje estou encantada que os Y.S estão tendo alunos com autismo*”, com os trabalhos desenvolvidos e em como estão acontecendo à inclusão “*que tem apoio*”, bem como os “*meninos estão lidando com essa situação*”, observações que representam um ganho satisfatório dentro do contexto atual, não eliminando as dificuldades, porém demonstrando que existe algo muito válido que está acima dos percalços vividos. E essas situações dão a ela firmeza de que “*o preconceito vai diminuir*”, devido à convivência e inserção para as crianças “*E se você já convive com aquela diferença vai ver como ‘normal’*”. Estou gostando dessa situação por isso”. Existe um ‘gosto’ que vem em decorrência do contato, sendo assim podemos analisar que o fato de acreditar na inclusão está ligado a partir do convívio em que vencemos o preconceito. Podemos compreender então que Alice pontua como a inclusão traz a tona o desafio de lidar com o diferente respeitando a sua humanidade, e de que a convivência proporcionada pela inclusão no ensino regular é fundamental para ajudar a diminuir o preconceito, criar uma cultura da empatia e da solidariedade, e fomentar o respeito na diferença.

7. Reconstrução da entrevista do Eduardo

O encontro com o professor Eduardo foi oportunizado a partir da indicação de uma professora atuante em uma Escola Municipal de Diamantina. Ao fazermos o contato, ele prontamente se interessou e demonstrou entusiasmo para compartilhar conosco suas experiências e elaborações. Deixamos a seu critério de escolha quanto ao local para a conversa, porém salientamos a importância de ser em um local silencioso e que se sentisse a vontade. Sendo assim ele mesmo indicou fazermos na UFVJM em uma sala reservada.

Eduardo é formado em Turismo, Geografia e Pedagogia. Possui especialização em Educação Especial Inclusiva pela FAVENI. Iniciou sua prática como professor em 2017

como professor de apoio pelo estado, e posteriormente passou no concurso da prefeitura de Diamantina, estendendo seu cargo para a educação infantil e professor de apoio.

Após breve conversa informal, demos início à entrevista com a pergunta disparadora: “*Gostaria que você me contasse sua experiência como professor de aluno com NEE, bem como suas experiências na área da inclusão*”. Acompanhemos seu relato:

Minha trajetória começa em 2009. Ainda cursava turismo pela UFVJM e fazia geografia a distância. O meu TCC em turismo foi voltado para a inclusão e a geografia também, que foi a geografia inclusiva. Depois disso fiz uma pós em Educação Especial e Inclusiva pela FAVENI.

Logo depois, ingressei na pedagogia em 2015. Devido a minha esposa estar fazendo pedagogia, eu vivia ajudando ela. Aí falei: “vou fazer pedagogia”. Fiz a pedagogia semipresencial, aquela que toda semana tem aula aos sábados, na Estácio Sá, no polo de Belo Horizonte. Eram aulas de 7 horas da manhã às 7 da noite, durante todo sábado, com uma correria, mas era bom.

Trabalhei seis meses como professor de apoio no estado até o ano de 2017. Em 2018 passei no concurso da prefeitura, fui nomeado e estendi o cargo para a educação infantil, também como professor de apoio de aluno que tem microcefalia. O cérebro dele é meio centímetro menor que o tamanho de uma pessoa considerada normal. A microcefalia dele afetou mais a questão motora e cognitiva. Todo o desenvolvimento cognitivo é cerca de uns seis meses mais atrasado do que as pessoas consideradas normais.

No atendimento educacional especializado adapto algumas atividades da educação infantil principalmente para a questão motora. Ele não tem muito domínio principalmente do lado esquerdo que é bem comprometido. Nas aulas de movimento dentro da sala tento adaptar para aquilo que ele consegue. Para ajudar na fisioterapia, fiz um curso com a fisioterapeuta do núcleo para estar colocando em prática na sala de aula. Não foi a escola que pediu para ir, isso tudo fez parte da minha autonomia mesmo de ir, e faltar num dia de serviço para ter esse curso com ela para melhor atendê-lo dentro da escola.

Não fazemos todas as atividades de folha, porque sou meio contra que na educação infantil dê muita folha para aluno. Então trabalhamos o reconhecimento das letras. Começamos com as letras do nome dele esse ano, com a primeira letra que é o J, ele chama T. Trabalho com o “t” tátil que são para as sensações mesmo, para sentir o “t”. Primeiro coloquei o “t” com pedra, depois com tampinhas de garrafa, com blocos e elementos que estouram para ele ir estourando, pois ele vai cultivando a questão motora.

Na escola tem muito material de inclusão. Nós temos essa vantagem lá, e na biblioteca - para o professor que procura - acha muita coisa para trabalhar com a inclusão. Não só com aluno que precisa do atendimento educacional especializado, mas também para os outros, porque muitos se esquecem de olhar esse lado. Na verdade muitos se esquecem de incluir o aluno que precisa e que tem essa necessidade especial.

Muito do que adapto para o T. , a professora [regente] adapta e usa com os alunos de um modo geral. A minha visão é um pouco diferente, ela tem que tomar conta de 20[alunos] e eu de um, então às vezes com a falta de tempo da professora regente, ela não consegue adaptar as aulas, mas como recebo o planejamento uma semana antes, geralmente no sábado ou domingo, consigo planejar a semana toda dele com as atividades. Muitas atividades dele faço de maneira ativa sem usar o papel, sempre registrando, tirando foto. E em alguns [momentos] uso mesmo o papel, porque temos que colocar no portfólio dele e nos cadernos.

Ao mesmo tempo que falo que a educação infantil não é para alfabetizar, eles tem três matérias que são: matemática, português e natureza e sociedade. Fica mais difícil e entra em contradição não alfabetizar com o desenvolvimento e as habilidades que eles têm que adquirir na educação infantil.

Na matemática, com o T. por exemplo, ele acompanha os números, sabe colocar na sequência tanto em ordem crescente como decrescente, isso porque é um costume e rotina da professora regente. Na sala de aula tem na parede exposto os números de zero a nove, e faz com eles de ordem crescente e decrescente. Ele já pegou como rotina, e quando ela não faz ele cobra (risos). Ele fala: “tia I., os números”, e ela começa do zero, um. Para contar em quantidade ele sabe ir até o cinco, nos dedos sabe contar até o dez, mas se eu colocar um oito ou um sete ele não vai saber qual, mas se eu colocar até o cinco ele consegue identificar, até o cinco em quantidade ele sabe, e algarismos aleatórios ele sabe contar até o nove, mas em quantidade é só até o cinco e a turma toda está no seis. Então a diferença não é assim tão grande de um para o outro. A turma toda já está na quantidade de seis, porque primeiro eles tem que aprender os números, depois vão para as quantidades para fazer a relação. Ele está no número cinco.

A questão do alfabeto: ele sabe as letras, mas identifica as letras do nome dele. Agora ele está sabendo as vogais, porque eles estão cantando as musiquinhas das vogais todos os dias. É um trabalho com ele todo dia das vogais adaptadas, cada dia da semana ele vê as vogais de um modo táctico para ele estar aprendendo, para estar vivenciando. Mas na

hora de escrever ainda só é o T, o t às vezes espelhado, às vezes não, mas para nós ele tem que saber o t, a intenção é só o t.

Lá na escola eles pregam que o aluno saia lendo, mas com o T. temos que ir no tempo dele. Eu não forço muito ele. Eu forço na questão motora, porque ele é aquele aluno que quer andar, sabe? Tem a força de vontade de andar. No dia que ele quer andar o corredor inteiro eu coloco ele para andar o dia inteiro. Nós temos lá na escola um andador que está um pouco pequeno, a escola ganhou do núcleo que era de outro aluno. Aí hoje o T. está usando, só que ele não está ideal para o tamanho dele.

A família dele é presente, mas é omissa em algumas coisas. Eu reparei que ele esforça muito as vistas, ai eu pedi no ano passado para seguir com ele. Na escola é bom que eles deixam o professor seguir o aluno, porque até ele adaptar com o professor. Então eles pensam muito na questão de adaptação do aluno e o acompanhamento.

Ele tem quatro anos, o peguei no maternal, é um aluno muito bom ‘da mexida’, está sempre disposto a todas as propostas que levo, sempre disposto a fazer. A família, principalmente a mãe, o protege demais. Outro dia falei [com a mãe]: “ele não é coitadinho, você não tem que tratar ele como coitadinho”. Tem que falar com ele: “pega para mim isso e ir estimulando ele”. Tanto que esse ano ela falou que ele já está quebrando muita coisa lá na casa, porque já consegue firmar e ficar em pé. Então ela falou que na estante dela não tem mais nada (risos), que ele fica em pé e se deixar ele sai empurrando as coisas. Eu falei: “então deixa, porque tem que estimular, deixa ele ficar em pé”.

No ano passado a socialização dele era difícil, porque a mãe dele não o deixava viver com outras pessoas. Ele não falava direito, sabe?! e hoje fala ‘pelos cotovelos’. O pai dele fez uma festa e até me chamou, era aniversário do T. , e o pai dele faz questão de falar na casa dele que ele conversa graças a mim, mas é porque os alunos também quando vão conversando ele vai aprendendo. A dicção dele melhorou demais, porque para ele no ano passado, quando chegou, só existiam duas palavras: ‘papai e mamãe’. Hoje ele já sabe, ele reconhece as pessoas, todo mundo da escola, ele sabe que é tia, ‘fulano’ tia, ‘ciclano’ tia, sabe identificar todo mundo e dentro da sala também.

A memorização dele é muito boa. Mesmo o laudo falando que o retardo dele é de 6 meses em relação aos outros, ele consegue memorizar muitas coisas. Quando converso com a supervisora, falo que o médico deveria rever o diagnóstico dele, pois eu acho que não é mais os seis meses de diferença, ele deve estar num máximo um mês ou vinte dias de diferença, porque ele assimila as coisas muito rápido. Faz reconto de história... você precisa de ver que gracinha ele contando a história, que consegue ter uma sequência, e não viaja

muito. Tem alunos que vão em outro e ele vai no que é real mesmo, no que existe e que está próximo dele quando vai contar as historinhas.

Ele precisa usar o tampão ou usar óculos, e a mãe não manda para a escola. Esse ano nós estamos pedindo desde o início do ano, desde fevereiro, o ano passado desde outubro, quando ele foi para o oftalmologista. O oftalmologista falou que ele deveria usar o tampão, que ele é estrábico. Ele vê muito assim [demonstra a maneira que ele faz com os olhos]. Na hora que ele vai escrever o “J”, fica assim. Eu fui percebendo algumas coisas nele, até para colorir ele colore muito próximo. Falei com a mãe, e ela procurou no mesmo dia, só que não mandou o óculos e não manda o tampão. Ela mandou o relatório do médico, que ele tinha que ficar seis horas com o tampão de um lado e seis horas com o tampão do outro lado. Ela fala que em casa tenta colocar, só que se ela mandar na escola é mais fácil de ele ficar, porque vai ficar mais tempo do que na sua casa. Aqui eu falo com ele “não tira” e não tira.

Ela fala que ele fica a teimar de vez em quando. Teve um dia que precisei faltar [no trabalho] ele não respeitou ninguém, não quis fazer nada. A gente fica como referência. Só quando a professora regente falava alguma coisa com ele que obedecia, e a outra que ficou com ele, que foi a bibliotecária, ele não quis fazer nada, deu o celular ele não quis ver nada no celular.

O computador? Tem uns joguinhos no computador, mas a gente cria um dia do jogo no computador. É um computador do governo que foi mandado justamente para isso, para inclusão, só que não uso ele na sala de aula com os outros alunos. Não tem um para cada. A primeira vez que fui tentar usar, eles ficaram me rodeando e não prestaram atenção na aula. O que eu faço quando, por exemplo: agora nós vamos para aula de movimento toda quinta-feira, eu pego o J., levo na outra sala, para brinquedoteca, e trabalho com o computador lá. Porque geralmente na quarta-feira é que nós estamos na biblioteca, nós temos o momento da biblioteca com os alunos. Aí eu aproveito para fazer o movimento com ele lá na biblioteca, porque os outros vão fazendo as brincadeiras também e com ele já vou aproveitando.

Na quinta-feira não pressiono muito para as coisas do desenvolvimento motor, porque ele tem o núcleo na quinta, de 8 às 11 horas. Lá é muito esforço que faz. Então quando chega quinta-feira não esforço muito com ele, porque já chega um pouco cansado. Geralmente na quinta-feira, vai dando 16 horas a gente sempre dá um cochilo, até umas “20 para 17”, isso já está na rotina dele também. Aproveito o computador antes de ele dormir para gente trabalharmos, principalmente tudo que a gente viu durante a semana em sala de

aula. Procuo jogos que tem dentro da plataforma do governo que separo para ele para estar fazendo na quinta-feira. Essa é a maneira de inclusão que trabalho com ele.

O suporte da prefeitura foi só no computador, e os outros materiais ele já tinha na escola. Alguns materiais como os táteis eu mesmo produzo e faço lá em casa. Agora com outros materiais eu utilizo da escola mesmo. Os cursos eu tenho que correr atrás para fazer, até porque a prefeitura estava sem um gerente da educação infantil. A partir do mês passado entrou a P.. Nós estamos enfrentando essa mudança, a P. saiu da Gerência da Educação Infantil e foi para a Educação Especial, vamos ver se vem algum curso para nós ou alguma coisa assim.

Na Prefeitura percebo a inclusão propriamente dita, eu consigo perceber. No Estado senti a inserção, ele foi inserido lá. Porque, na verdade, o aluno não é do professor de apoio, no caso ele é do professor regente. Nós estamos ali para dar um apoio para o aluno naquilo que ele vai tendo dificuldade na matéria. No Estado nós não temos, não tive a parceria que estou tendo hoje na Prefeitura como professor regente.

Uma vez no Estado quando peguei alunos no sexto ano, eu tinha oito professores que não me passavam o plano de aula. Para eu adaptar a aula ficava difícil, eu tinha que ficar correndo atrás deles para estarem me passando alguma coisa que iria trabalhar no outro dia, nem era durante a semana. Na prefeitura, no X. [escola] no caso, a professora regente já manda antes. Há facilidade de adaptação do conteúdo do que da programação dela. Então ficava muito mais fácil para mim, tem uma parceria maior do que no Estado. O Estado como professor regente eu também percebo que tem essa falha, onde o aluno não é incluído, ele é inserido. “A gente inseriu ele, está bom”.

Eu, como professor regente, trabalhei no M. [escola], tinha três surdos e o intérprete. Só que na hora que o intérprete - acho que ele tinha dificuldade com o conteúdo - falha em algum conteúdo do professor regente na época, ele via que não estava entendendo, ele saia com os alunos da sala. Falta essa parceria. No Estado falta essa parceria do professor de apoio com o professor regente, e também do professor regente procurar o professor de apoio para passar o que ia passar durante a semana. Agora não sei se é porque nos anos fundamentais iniciais ou na educação infantil a gente já trabalha mais junto, mais tranquilo, até para adaptar. Vejo que o aluno no X não está ali para ser inserido, para ser só mais um número, eu vejo que ele está incluído.

Por exemplo: eles fazem o ditado normalmente. O meu plano, o que adapto, não pode ser diferente do plano da professora regente. Isso tudo passa pela supervisão também. A supervisão pega pesado nessa situação, que temos que adaptar a aula que está

programada, não adianta inventar outra programação já que tem a aula da semana. Então temos que adaptar aquilo que está pronto. Acho isso bacana porque o aluno vai aprender o que os outros estão aprendendo, mas de uma maneira diferenciada, voltado para necessidade dele. Estar junto mesmo.

Acho bacana essa questão de quando eu chego com alguma coisa adaptada, a professora fala: “vou usar com a turma toda, gostei disso”. É um conjunto, e isso é muito bom. Não são todos que tem essa visão de pensar em todos. Quando ela prepara uma aula e vê que é uma aula diferenciada, prepara a aula diferente que já inclui o T.. Então é uma parceria bacana, não só a minha, mas com os outros pares também. Dentro do X vejo muito isso, os professores de apoio e eles também, tanto para planejar, a gente planeja junto deles. Lógico que não tem como, igual: eu trabalho dois horários no X, falo que visito em casa e que moro no X, (risos). Vou em casa só para dormir, e I., que é a professora regente, também. Então não tem como a gente juntar para fazer o plano de aula, ela sempre faz o plano, me manda e eu adapto.

Quando vejo que adaptei uma coisa bacana eu mando para ela. Às vezes ela fala: “vou tirar uma atividade aqui que acho ser melhor que dá para o J., é para todo mundo”. Ela muda a atividade dela. É uma parceria mesmo. É tudo tranquilo, e não é aquela professora que acha que eu estou dando ‘pitaco’, é bem tranquilo.

Os alunos não veem os meninos como especiais, veem como normais, porque eles não têm preconceito nenhum. Sempre falo “o preconceito quem coloca neles são os adultos”, porque a criança não tem preconceito nenhum. Eles sabem que ele tem uma limitação, na fila do lanche eles esperam. E quando ele é ajudante - porque todo dia tem um ajudante - ele entrega folha, é o primeiro da fila, vai para o lanche e todo mundo vai no tempo dele.

Eles já sabem e entendem. É a mesma turma do ano passado, só tem um aluno novo, mas sempre foi adaptando muito rápido com o T., não tem preconceito nenhum e nem veem o T. como privilegiado em sala de aula. Quando um pede ajuda vou lá e ajudo, para não ficar só com o T., pois eles têm ciúmes. Se eu ficar só com o T. eles sentem ciúmes. Então tem dia que eles ficam assim: “eu vou sentar perto de T.”. Aí já tenho que sair um pouco do lado de T. e ficar perto deles. Fico sempre rodeado, para ajudar eles também, porque quando eles terminam é assim: “Aqui tio T. terminei”. E tem que falar que está bonito. Eles vêm e chegam dizendo: “o de T. está lindo, olha o que T. fez”. É muito interessante essa aceitação deles com o T., eu não vejo nenhum tipo de preconceito com eles.

De manhã sou professor regente, no ensino fundamental no quinto ano, e tenho três alunos que tem NEE. Então faço a aula sempre pensando neles. A mesma coisa que a professora da tarde faz comigo, eu faço com a professora D.[professora de apoio]. Tenho uma professora só para ficar com três, um autista, um com déficit de atenção e um cadeirante. O cadeirante tem dois diagnósticos, um fala que o problema dele é pela meningite e o outro fala que ele teve a paralisia infantil. Mas ele é esperto, inteligente, muito mesmo.

Ele estava quase andando, tinha saído do andador é já estava na muleta, mas teve que fazer uma cirurgia no joelho, que a roda do joelho baixou, porque forçou, mas também ele andou muito. Ele fala que o sonho dele é andar sem as muletas. Eu ainda acho que ele vai conseguir, tem muita força de vontade.

A professora de apoio tem que fazer três adaptações diferentes, porque são três NEE diferentes. Eu mando tudo para ela. Sempre procuro mandar no sábado, para dar tempo de ela fazer as coisas no domingo, porque se eu mandar no domingo fica muito para ela, porque tem três.

O G., que é cadeirante, consegue me acompanhar. A questão dele é mais motora. As coisas eu faço em tamanho arial 12, para ele tem que ser [tamanho]16, 20. A M. só aumenta as letras, fontes e alguns espaços, algumas coisas assim. O L. tem déficit de atenção, mas o nível dele é como se fosse um aluno de segundo ano, e agora no meio do ano é como se ele estivesse passado para o terceiro ano. Ele deu um avanço enorme esse ano, começou a entender e escrever com a letra cursiva. Porque a mãe também correu atrás, está fazendo de tudo, e isso ajuda muito. Ele está no E. [escola] a tarde, na sala de recursos. Isso tudo ajuda. Essas parcerias todas ajudam no desenvolvimento dele.

A autista teve o diagnóstico no meio do ano passado. Ela falava poucas coisas, e na verdade, o primeiro diagnóstico dela foi com dislexia. Só que esse ano mudou, falou que é autista, porque com base no relatório, ela começou a ler e conseguiu entender que estava lendo. Fui e falei: “‘foge’ da dislexia”. Falei com o pai dela, que correu atrás e agora ela tem o laudo de autismo moderado. Tem o elevado, moderado, e o nível dela é considerado moderado. Ela já conversa bastante.

A visão que temos do autista é que ele não consegue socializar muito bem, só que na sala ela tem, além dos professores, o R., o N., a O. e a L., que ela consegue fazer trabalho, já se identificou. Os três que são por causa da professora de apoio, no caso o L., R. e O., porquê senta do lado dela e L. que senta na frente, ela se cercou deles. Não aceita

fazer trabalho com mais ninguém, mas no início não aceitava fazer trabalho em grupo, e agora ela aceita, se for com eles, ela aceita.

Às vezes eu não deixo ela ficar só nessa condição, às vezes eu tiro ela e coloco em outro grupo. Ela não gosta muito, fica com raiva, me xinga, briga, diz que não gosta mais de mim (risos). Porque eu tento socializar ela o máximo que eu posso. Eu sei que não posso exigir dela nos trabalhos. Quando ela fala: “não vou sentar, não vou sentar”, eu digo: “então ‘tá, pode ficar lá”. Mas enquanto ela fala assim: “não quero”, eu digo: “fica só um pouquinho”, ela vai e eu deixo. Quando vejo que ela está muda, não quer falar com ninguém, como se diz assim, ignorando todo mundo, pergunto: “você quer sentar em outro grupo?”. Vou e deixo ela voltar para o grupo dela, mas tento fazer essas experiências para ver onde ela vai.

Conseguimos uma evolução muito boa, e agora ela está no nível de quarto ano. Não estava do quinto, estava no nível como se fosse juntando palavras, deu um salto muito grande, entrou com um nível do primeiro ano que é o da família silábica, e ela mesma falou com D.: “estou cansada disso, de ficar formando essas palavrinhas só”, que eram vaca, bola... ela cansou. Mostrou um livro para tia D. e falou: “esse livro é do terceiro ano e eu já consigo ler”. Aí nós começamos e ela está pegando muito rápido. Também está no núcleo, isso ajuda muito.

Em um dia que foi para a prova, eu estava corrigindo a revisão - porque as provas são todas adaptadas, faço e mando para a D. a professora de apoio, e ela adapta. Corrigindo as questões de multiplicação e divisão, ela [aluna] falou: “essas aí eu sei todas”, falei: “sabe?”, -demonstrando - que quer ir no quadro igual os outros. Coloquei no quadro e ela foi fazendo subtração e soma. No dia que ela falou que sabia fazer multiplicação e divisão, falei: “então vem ‘cá e faz”, e realmente ela estava fazendo. Ela estava estudando demais em casa, a mãe disse que ela estava estudando em casa porque quer chegar e falar que sabe. Até o final do ano ela vai estar no nível do quinto, nós vamos tentando fazer isso, porque nós conseguimos do início do ano. Ela veio do primeiro e no meio do ano já estava no nível do quarto ano, fez um avanço enorme, ela consegue.

Dei para ela um livro como projeto de leitura. Tem um livro que a sala toda lê e fazemos um debate do livro. Para ela eu passo outro livro. Falei com D.: “vou passar um livro menor, para ela na discussão ler o mesmo livro que os outros”. Na aula da discussão esqueci de colocar ela para falar. Ela foi, chegou perto de mim e perguntou: “você está com raiva de mim?”, eu disse: “não, por quê?”, ela: “eu li o livro e você não pediu para eu falar nada dele”, eu falei assim: “você quer falar agora?, vamos falar agora”. Então percebemos

algumas coisas, como se diz, me deu um lapso de memória que eu esqueci de colocar ela para falar.

Ela me disse que está lendo um livro, que a menina do livro é igual a ela. Esse livro chama 'A Lua de Eloá', é muito bacana esse livro, de uma menina autista também. Ela foi e contou que a menina queria a lua para ela, mas como não podia pegar, a desenhou no quarto dela. Então todo dia na hora que ia deitar ela pegava a lua. Eu perguntei se ela gostou, ela disse: "eu gostei, ela é igual a mim". E ela perdeu a avó há um tempo, então ela falou que é doida para pegar a avó dela de novo, como ela nunca mais apareceu, pregou um quadro da avó dela no quarto e todo dia pega no quadro. "É isso mesmo, é igualzinha a você. Então o livro foi inspirado em você". Ela disse: "foi mesmo". É muito bom trabalhar com eles, a gente viaja, eles chegam todo dia com uma novidade, agora que ela está falando bem eu deixo falar mesmo.

Tem essas duas experiências. No caso os dois, professor de apoio e regente trabalhando juntos dá certo, sempre dá certo, pois estamos ali por eles. Temos que pensar no bem estar e se colocar no lugar deles, não é nada demais pensar assim "eu gostaria que fizessem isso comigo?". Porque vejo que tem muito professor que é muito seco, muitas pessoas que estão ali, às vezes penso que é até por dinheiro, não por prazer.

Quando eu formei no turismo, pensava "vou formar e ganhar muito dinheiro". Ilusão, só ilusão. Porque sempre quis fazer geografia, só que aqui não tinha na época. Aí eu fiz turismo e um ano depois veio o BHU, e disseram que iria vir a geografia, realmente veio, mas aí eu comecei a geografia na UNIP e comecei a trabalhar onde eu queria, que eu sempre quis trabalhar na educação. Quando H. [sua esposa] começou a fazer pedagogia, comecei a ver Vygotsky, Piaget, Paulo Freire. Fui lendo e gostando, e falei: "vou fazer pedagogia".

Consegui a bolsa na Estácio de Sá, fui apresentar um trabalho de H. na UFMG, que ela fez o trabalho de TCC sobre a inclusão e o contexto histórico no Brasil. Lembro que fui apresentar e tinha uma professora da Estácio de Sá. Ela perguntou se eu teria interesse e disse que o dia que quiser teria uma bolsa para mim. Comecei a fazer pedagogia, e na Estácio a gente trabalhava muita prática, fazíamos muitas coisas, muitos planos de aula, coisas que não via H. fazendo na Federal. E trabalhamos com 'trabalhinhos' manuais de inclusão. Tínhamos duas disciplinas, acho que foi daí que me interessei mais por adaptação mesmo, e trabalhava muito com confecção de cartazes daquilo que a gente encontra.

Aqui na Federal eles formam muito para a pesquisa, pedagogo para a supervisão, e eu digo que saí de lá professor mesmo. Se pedir para eu fazer qualquer coisa

eu faço. Se falar “tenta gastar o mínimo possível” eu dou conta de reciclar. Você vai a qualquer lixo e encontra vários materiais. Lá em casa parece um lixão (risos) nada fica perdido. A gente fez no ano passado, lembro que ministrei um minicurso no seminário de educação infantil, “jogos pedagógicos da educação infantil”, só usando material reciclável, que muitas vezes utilizamos no atendimento especializado. O ‘povo’ gostou tanto que nós fomos para Aricanduva, o pessoal do C. [colégio] nos chamou duas vezes. Foi muito bom e interessante, nem cobramos, o povo de Aricanduva pagou o ônibus, nos trouxe, foi muito bom.

No C. também fizemos dois dias. Tinham 3 professores que indicaram e por isso nos chamaram. Esse ano até conversamos com o W. [Professor da UFVJM] sobre participarmos, mas esse ano não conseguimos, pois a H. está no mestrado e tinha algumas coisas para entregar. Ele ainda disse para eu ver a possibilidade de fazer sozinho o minicurso, mas acabou que não conversamos mais sobre isso.

E esses momentos e interações são significativos para você? São muito, porque neles as pessoas começam a ver: “dá para abranger todo mundo”. Às vezes o aluno interessa muito mais com o material que você trás confeccionado do que com o papel sem uma participação efetiva com eles ali, por exemplo, na construção de alguma coisa. Para praticar com você é muito bom, o aprendizado é melhor, eles conseguem assimilar muito mais rápido.

Muitos espaços não têm estrutura. A estrutura física de alguns espaços deixa um pouco a desejar para a inclusão. Aí nos voltamos ao fato de só inserir. No X [escola] mesmo nós temos dois espaços: a saída dos fundos para ir ao parquinho e a quadra. Um cadeirante mesmo não passa, nós temos que dar a volta para ter acesso. A estrutura física conta muito para essa inclusão no ambiente. A sala tem uns tópicos para entrada, todas as salas têm. Falo muito isso por causa do R. que é cadeirante, ele tinha largado o andador e estava na muleta, ele levantava o pé pouca coisa do chão, e aquele pedacinho da porta já atrapalhava, ele tinha que fazer um esforço maior para entrar para a sala de aula.

Então, eu notava muito essa dificuldade. Hoje em dia o que vejo como um dificultador é essa parte física mesmo da escola, a estrutura física, mas vai dar certo. O que facilita na escola, o aluno querer conta muito, a força de vontade do aluno, os professores saberem identificar que os alunos são todos diferentes, ter essa sensibilidade de perceber que nós não temos aluno igual ao outro, cada um tem sua especificidade. Isso na escola temos muito. Os professores têm esse cuidado, o carinho que eu acho que tem que ter com

eles também, e incentivá-los que são pontos-chaves para que o aluno se sinta inserido e incluído na escola e na sala de aula.

Temos uma gestão muito boa. Vemos que em outras escolas colocam uma barreira para aceitar determinados alunos. Lá na escola não vemos essa barreira. Teve um caso interessante nesse ano, um aluno autista que os pais queriam matriculá-lo e a escola fez a matrícula sem o consentimento da prefeitura. Teve problema que a mãe foi fazer a matrícula numa outra escola e não se sentiu a vontade. A diretora e os secretários ficaram mostrando os defeitos da escola, para que ela não o colocasse lá. Lá na escola não tem isso, faz a matrícula sim, pode ser qualquer um. É tanto que como era para fazer o cadastro, deu um pouco de trabalho, mas ela conseguiu manter o menino lá.

Lá na escola todos os professores, ou melhor, 90% tem pós-graduação em educação especial inclusiva ou ao menos a capacitação de 180 horas. Tentamos fazer isso: professor que é regente de manhã tenta colocar como apoio à tarde ou vice-versa, para facilitar e não ter aquela troca todo ano na escola. É lógico que eles não nos obrigam a pagar não.

Eu acho uma coisa bacana da escola, porque ela também está pensando no aluno. Às vezes manda do processo seletivo ou alguma coisa da vaga, um ano é um professor e no outro já é outro, então você perde toda aquela adaptação do ano anterior. Lá eles pensam muito nessa questão. A diretora é muito humana nesse sentido e os professores também, para não querer que o aluno seja do outro. Lógico que o aluno é da escola, mas eles tentam ao máximo não atrapalhar para não trocar e continuar com o aluno até onde dá. A troca de professor para o aluno, principalmente esses que têm as necessidades educacionais, é muito difícil, porque eles vão ter que pegar confiança de novo no professor, principalmente os que têm autismo. Eles, quando confiam em um, é só naquele, então tentam fazer o máximo possível para ir para aquele até o final dos anos.

A escola prega isso. Eles não obrigam a querer ou não o seu aluno que está ali, mas eles logo que iniciam na reunião já declaram para não ter esse processo de novo, para não prejudicar o aluno, porque sempre pensando no aluno, e seria viável que o mesmo professor continuasse. Ela não fala que tem que continuar, os gestores pensam muito nessa questão, em nenhum momento você vai achá-los contrários a nada, nós temos esse apoio, graças a Deus. É um facilitador e tanto.

A prefeitura que está um pouco a desejar esse ano. Quando entrei em 2012 na prefeitura eu dava aula de geografia no distrito. Tinha dentro da secretaria uma gerência que era só para inclusão. Tinha médico, psicólogo e a especialista que trabalhavam só com

a inclusão. Então eles tinham um acompanhamento mais próximo dos alunos de inclusão. A outra gestão não teve nada de inclusão. E essa gestão, como era o mesmo secretário de 2012, achei que ela iria voltar com as mesmas ideias. Na verdade queriam voltar, mas não deram a mesma atenção da época, até colocaram a psicóloga, mas não colocaram o médico. E a psicóloga tirou licença desde o início da gestão e não voltou. Ela entrou em um processo de doença, a gente até entende, só que até agora se encontra afastada. Agora com a P. pegando a gerência vamos ver a partir de agosto como vai ser a situação. Acho que a P. é muito boa de serviço também, acho que ela vai conseguir formar uma equipe boa para estar vendo mais de perto.

Em 2012 fizemos um evento da inclusão, um evento muito bom, promovido pela prefeitura. Fizeram o evento falando sobre os alunos com necessidades especiais que a rede de Diamantina tinha, e trouxeram várias pessoas de fora que trabalhavam essa questão da inclusão. Logo depois deram um curso de 180 horas de sala de recurso e professor de apoio. Nessa gestão vimos que eles queriam fazer alguma coisa, foram na escola, pegaram os alunos, fizeram reunião com os professores de apoio, pegaram sugestões, mas não colocou em prática porque logo depois a psicóloga entrou de licença e não voltou mais. Com P. agora eu não sei, vamos ver, ela está com umas ideias boas.

No quinto ano, percebemos com o G. mesmo, vemos o carinho. Tipo, na educação física, eles [alunos] querem que ele jogue bola. Nós o levamos e inventamos o futebol sentado, nos adaptamos, porque na prefeitura não temos o professor separado de educação física, tudo é o professor regente. No caso temos que elaborar a aula de acordo com eles, teve handebol sentado, teve vôlei, futebol, jogamos queimada, a queimada cega com venda, é muito interessante.

Buscamos bastante, porque a intenção é não deixá-los de fora, pensar o tempo todo para não deixá-los de fora, porque querendo ou não você fala: “agora é fulano”. E se você der alguma coisa diferente para ele, eles vão ficar pensando “deu alguma coisa diferente só por causa de mim”. Então se você começou de um modo, termina daquele modo. Penso... a minha educação física é sempre voltada para eles, na hora que eles estão lá participando, então eu não a modifico, coloco todo mundo para fazer a mesma coisa. Se for um jogo com a venda, fica todo mundo com a venda, fazemos algumas dinâmicas também.

A aula de educação física varia bastante, não tem uma coisa certa. Lógico que tem as pesquisas que eles fazem. No primeiro bimestre eles tinham que saber o que era handebol e futsal. Fomos fazer a pesquisa em casa, peço para trazer algumas informações. Eu trabalho muito com a apresentação deles, cobro dos meninos também, dos três, e depois

vamos fazer o futebol e o handebol adaptando algumas dinâmicas onde vai estar incluído todo mundo.

Nem sempre podemos usar a quadra da escola, porque chovendo a quadra molha toda. O engenheiro foi ‘muito esperto’, fez a área, a quadra era coberta, mas a calha ao invés de jogar a água para fora joga para dentro (risos), eu não sei porque ele fez isso. É uma quadra que também não tem banheiro, fica afastada da escola, muitas vezes essa distância do banheiro nos impossibilita de ficar sempre na quadra. Se tivesse um vestiário lá, na educação física, iríamos para lá, e nas outras aulas também.

Sou o tipo de professor que não gosta de ficar muito dentro de sala. Dou aula no corredor, na biblioteca, aula lá fora, no parquinho. Às vezes não pode usar o parquinho, dou aula na sala mesmo, mas não gosto. Duas vezes na semana gosto de sair da sala, porque a gente cansa e o aluno também cansa de ficar ali no mesmo lugar. Tento fazer uma coisa diferente para eles e para mim também, para o nosso bem estar dentro da sala de aula.

Eles já chegam na segunda-feira e perguntam: “vai ter aula lá fora?”. Ficam na expectativa, e eu falo: “calma, vai ter na semana”. Eles adoram, começam a prestar mais atenção, ficamos em roda e no meio da grama. Outro dia ficamos na areia. Os pais devem ficar querendo nos ‘matar’, mas ficamos na areia. Então vou trabalhando com eles nessas formas, dessa maneira, porque acho que fica mais bacana também.

Trabalho com eles sobre a cidade, com cartazes também. Tenho uma prancheta na sala, fico dando a aula mudando as coisas, vou enfeitando as coisas da sala. Tipo, no dia do circo do palhaço, foi todo mundo fantasiado, para sair mesmo da rotina. Para eles é ótimo, para mim também. Sabe aquela coisa assim: sair daquela mesmice?. Faço, porque nem é sobre eles, mas faz bem para mim, me deixa bem mais leve, e vejo que a aula flui, bem tranquilo.

Não tenho muito problema com indisciplina. Um aluno que eu tinha, graças a Deus deu uma mudada boa, porque assim, é justamente a falta do olhar do outro, que eu vejo. Porque, toda vez que dou aula no ensino médio com os alunos indisciplinados eu me dou bem com eles. Às vezes as pessoas não estão ouvindo. No meu caso, no quinto ano tenho um aluno que ninguém queria ficar com ele, mandou ele para minha sala, só que já sabia da fama dele, e depois percebi que ele era mesmo da ‘pá virada’. Eu já olhava para conversar, a mãe falava que não tinha muito carinho com ele, eu falei para ela começar a olhar e mudar. Não sei se mudou, mas eu vi que ele era um menino meio carente, comecei a dar mais atenção para ele. Aí todo dia depois da aula ele ficou de me ajudar e eu comecei a

conversar com ele depois da aula. Fui dando um pouco mais de atenção. Ele não fazia dever e não fazia nada, hoje ele já faz trabalho, o dever e quer participar.

Foi uma evolução enorme. No início tive muito trabalho, mas agora ele esta me mostrando que meu trabalho valeu a pena. A supervisora mesmo me perguntou o que fiz com ele. Falei: “rezei bastante com ele” (risos). Ela foi entregar o resultado dele e a mãe ficou surpresa com o resultado, falei: “a nota é dele, não dei nada para ele”. A mãe teve um filho novinho e ele ficou com ciúmes, aí comecei a elogiar. Eles adoram ser elogiados, todos eles. A gente começa a elogiar, pequenas coisas que fazíamos já muda completamente o aluno. Você pode chamar atenção, mas você elogia depois e eles esquecem que você xingou.

Com esse aluno é assim: se eu sair meio dia da escola, ele sai meio dia junto comigo. Eu vou e mando para mãe dele: “saiu agora”. Todo dia ele tem um tema para conversar comigo, e eu fico ouvindo. Tem que ir fazendo assim. Às vezes vejo o aluno sofrido, às vezes são de periferia, são sofridos, muitas vezes se você pagar o contexto histórico, dá vontade... você pensa assim “vou pegar esse menino para mim”. Não acredito que a mãe não vê o potencial desse menino, tem hora que a gente fica com raiva, dá vontade de pegar a mãe e xingar, a gente fala “ah mãe...”, porque na maioria das vezes é a mãe que vai, nem parece que tem pai.

Tem professor que fala: “mas ele não tem jeito”. Ter tem. “Ele [aluno] não está conseguindo entender o que você [professor] está passando para ele, tem que dar um jeito de ele entender o que você vai passar”. Muitas vezes a indisciplina vem porque o aluno perdeu o interesse, pois ele não apreendeu, o professor não voltou, não procurou saber se ele aprendeu ou não. O único jeito que ele tem para parar de pensar naquilo que ele não aprendeu é ir para a indisciplina mesmo. Então, por isso que eu ouço muito.

Quando comecei a dar aula, peguei uma turma no M. [escola], uma turma ‘barra pesada’. Teve aluno que ameaçou professor, mas eu também estava indo na ideia dos outros professores, e comecei a não ver nada demais e ver outras estratégias. Encontrei com eles [professores], falei: “não vou estressar por causa dos alunos. Vou chegar perto deles e chamar para conversar, o que é muito mais fácil. Falo o que não estou gostando e ele [determinado aluno] me fala o que não está gostando, eu sei que eu consigo levar nisso”.

Lembro que nós fizemos uma reunião um conselho de classe no final do ano, um aluno não tomou bomba e os professores queriam que ele tomasse bomba por causa de mim. Eu falei: “não vou tirar nota dele, ele tirou nota boa comigo”. Disseram: “mas ele tirou nota boa só com você”. Ele tirou nota boa comigo, por isso eu não mandei ele para

‘cá. Aquele conceito que a gente tem, eu não vou tirar nota dele, a nota é dele. Se fosse para dar nota não daria, mas as notas que ele tem aqui foram notas que ele tirou, como vou tirar uma nota do aluno. Eles não gostaram muito, mas eu fui explicando: “eu parei, ouvi ele, tanto que ele matava aula de vocês, ele vinha só na minha aula...”.

No outro ano - eu voltei para lá no meio do ano - eles viram que alguns professores já tinham seguido o que eu tinha falado, e ele já tinha dado uma mudada boa. Acho que ele formou agora, ele estava no sétimo ano. Um menino em que um professor que não queria entrar na sala por causa dele, e comigo, eu tive problema no início, mas eu comecei a conversar com ele e acabou o problema. E quando ele foi para o oitavo ano ele começou a mudar. Hoje ele é coroinha no pão de santo Antônio. Eu fui à missa lá e vi que ele é coroinha. Assim, mudou completamente a vida dele, só bastava que conversasse com ele. Tem hora que dá preguiça para o professor mesmo, principalmente o professor que está lá há muitos anos, já está quase para aposentar, eles não têm paciência.

A gente fala assim: “ah, mas o professor... também tem que ver que muitas vezes ele já está saturado de tantas coisas que já passou”. Tem que procurar olhar para o outro lado. Eu tenho conversado bastante, falo que tudo é conversado. O que falta às vezes é o olhar diferenciado, porque nunca vamos chegar na sala homogênea, onde todos são iguais ou tem as mesmas dificuldades. As salas sempre vão ser heterogêneas, temos que ter sensibilidade de saber que ninguém é igual a ninguém, cada um tem seu tempo. Se ele não aprendeu de um jeito, você leva de outro. Tem que procurar atingir a todos. Porque estamos ali por nós, mas principalmente por causa deles, é o nosso futuro. Querendo ou não nosso futuro está nas mãos deles, tem que pensar assim: “quem eu quero formar para dar um rumo para meu futuro”.

É bom demais, muito gostoso, sou suspeito de falar isso... (risos). É muito além mesmo, porque a gente acaba se envolvendo principalmente com a família, virando membro da família, principalmente na inclusão. Os pais começam a convidar para tudo que tem em casa, eles acreditam mais no que você fala do que no professor regente, veem a gente como uma pessoa da família. Tem uma professora que chama L., ela acompanhou uma aluna que foi até noiva na quadrilha, acompanhou desde o maternal dois. Essa aluna de L. é muito apaixonada com ela, leva ela para as férias. No ano passado mesmo foram à praia, ela fez o pai dela comprar passagem para a professora, a professora disse que não por causa do marido, ai eles compraram para o marido também.

Com o T. no caso, tem os aniversários que eu tenho que ir. De vez em quando eu vou em uns almoços. Porque temos que ter o contato mesmo, a gente acaba virando da

família. Eles tem que confiar no professor, e muitos também acham que está devendo alguma coisa ou obrigação quando não é, estamos ali para fazer o melhor . É bom, é muito bom essa cumplicidade. A gente reclama, nós vamos reclamar, mas depois falamos assim “as coisas boas são melhores”. E a educação é muito bom, trabalhar com aluno, lidar com criança, nossa... é bom demais. Eu comecei com criança em 2017, bom demais, nossa... ótimo, estou gostando demais.

8 Análises da Entrevista do Eduardo

8.1 Trajetória e formação para ser professor

Ao elaborar sobre sua trajetória de formação docente, Eduardo apresenta-nos como aconteceu sua inserção e despertar para a educação, evidenciando que sempre esteve envolvido durante sua formação tanto em turismo quanto em geografia com a educação inclusiva. Tal envolvimento é aprofundado tanto por meio de uma pós-graduação específica sobre o tema quanto pela formação em pedagogia.

Diante de como as situações vão acontecendo, Eduardo demonstra para nós que a formação é contínua e necessária para atuação no campo. Tanto é que relata que para auxiliar sua *prática na sala de aula*, buscou *um curso com a fisioterapeuta do núcleo*. Eduardo faz questão de pontuar a importância de sua *autonomia* para o delineamento dessa formação: “*fui eu que tive correndo atrás*”, diz com consciência de como era importante na prática docente com seu aluno diante da experiência da inclusão. Conseguimos apreender que para Eduardo a capacitação é um dos pontos essenciais para o bom exercício do trabalho, e que vão aparecendo no decorrer das exigências que se apresentam. Com as dificuldades reconhecidas, ele se movimenta buscando afirmar o que compreende como importante, seja para si ou para aluno. Nesse sentido, reafirma a sua *autonomia* e a busca em função do que considera melhor.

Em sua elaboração, Eduardo pontua como o envolvimento com a pedagogia se deu a partir do relacionamento com sua esposa que, na época, fazia pedagogia. Partilhando da formação da sua esposa, ele salienta “*fui lendo e gostando, e falei: “vou fazer pedagogia”*”, tematizando como a leitura de autores renomados como *Vygotsky, Piaget, Paulo Freire* contribuíram para despertar esse interesse. Ao comparar a sua formação, em faculdade particular de modo semi-presencial, com a da sua esposa, em uma instituição pública, Eduardo ressalta as vantagens de sua formação, sobretudo no que se refere à dimensão da prática docente e à educação inclusiva: “*trabalhava muita prática, fazíamos muitas coisas, muitos planos de aula, coisas que não via J. fazendo na Federal. E trabalhamos com ‘trabalhinhos’ manuais de inclusão*”. É possível apreender em sua

elaboração um valor em sua escolha, que com a faculdade que fez, mesmo sendo na modalidade *semi-presencial*, o que ao nosso entendimento tende a ser subvalorizado ou motivo de preconceito, reafirma para ele o quanto essa formação foi significativa, inclusive em alguns pontos até melhores do que a formação presencial ofertada por uma federal (que tende a ser vista como uma formação de excelência).

Portanto, em síntese, a partir da elaboração de Eduardo, podemos compreender a importância do envolvimento ativo, do encontro com materiais de referência, da formação continuada e especializada como fatores fundamentais para a formação consistente em educação inclusiva.

8.2. *Adaptação e Inclusão*

Tomando um valor considerável frente à inclusão, em nossa conversa, Eduardo apresenta-nos como organiza e operacionaliza seu trabalho e *atendimento*. Com uma percepção e olhar apurado a respeito do que o aluno precisa, percebe que mais do que desenvolver os conteúdos disciplinares, precisa auxiliá-lo em suas necessidades específicas. Um dos casos, por exemplo, refere-se à dimensão motora. Então, Eduardo busca adaptar *atividades da educação infantil principalmente para a questão motora*. Nesse caso, não se trata somente de criar uma estrutura de acesso físico - embora seja também fundamental - mas permitir que a necessidade específica de seu aluno seja adaptada e incluída também na dinâmica da sala de aula. Conseguimos compreender que, em sua atuação, Eduardo continuamente reafirma a importância de olhar o aluno com NEE em sua singularidade de modo a ajudá-lo a desenvolver aquilo que lhe é próprio por meio de atividades adaptadas à sua especificidade.

Ao descrever sua atuação com um dos alunos com NEE que acompanha enquanto professor de apoio, Eduardo busca trabalhar em parceria com a professora regente, identificando as características específicas de seu aluno e realizando e adaptando as atividades para o melhor desenvolvimento deste. É nesse sentido que descreve com detalhes o desenvolvimento de J. na *matemática*, no processo de *alfabetização*, e as diferentes formas com as quais tem realizado seu trabalho de adaptação dos conteúdos para o aprendizado. No entanto, mesmo reconhecendo tratar-se de um trabalho esperado, “*na escola eles pregam que o aluno saia lendo*”, Eduardo novamente pontua que o aspecto principal são as necessidades e os desejos específicos de seu aluno. Portanto, é preciso respeitar o ritmo próprio de aprendizado, *ir no tempo dele*. Compreendemos que para o professor o importante é conseguir conciliar o trabalho com a apropriação do seu aluno

dentro de suas habilidade e capacidades, valorizando o crescimento de forma individualizada.

Levando em consideração a necessidade de se adequar ao sistema de ensino, apesar de ser “*meio contra que na educação infantil dê muita folha para aluno*”, e acreditar “*que a educação infantil não é para alfabetizar*”, mediava entre realizar atividades com seu aluno de “*maneira ativa mesmo sem usar o papel*”, com registros para serem colocados *no portfólio* do aluno e considerando o fato que eles “*têm três matérias que são: matemática, português e natureza e sociedade*”. É possível compreender um conflito sobre como ele considera ser importante para a formação do seu aluno que vai de acordo com suas formações em realizar atividades que utilizem mais a ludicidade, porém ressalta como é organizado a grade estrutural da educação infantil que acaba entrando “*em contradição não alfabetizar com o desenvolvimento e as habilidades que eles têm que adquirir*”.

Podemos compreender que diante da percepção do conflito entre sua visão enquanto professor e as exigências institucionais do sistema educacional, Eduardo verifica, avalia e se posiciona buscando formas de mediar e considerar a complexidade dos aspectos envolvidos. Em determinados experiências, busca se adequar às exigências externas, em outras, reafirma sua visão, mesmo que isso signifique confrontar aquilo que está posto. Independente da posição, podemos perceber como sua elaboração ressalta trata-se de um conflito “típico” do professor. No entanto, o modo com o qual Eduardo responde a esse conflito é interessante e valioso: não deixa de explicitar o conflito de visões e de se posicionar pessoalmente com clareza de quais critérios está levando em consideração para assumir determinada atitude.

8.3. *Inserção versus Inclusão*

Ao longo da entrevista, Eduardo faz questão de diferenciar os termos *inserir e incluir* para explicitar os diferentes modos com os quais os alunos com NEE estão no ensino regular. Em sua elaboração, *inserir* é um processo no qual o aluno com NEE é colocado no ensino regular desconsiderando aspectos essenciais da experiência da inclusão. Nesse processo de inserção, segundo Eduardo, o aluno com NEE é considerado responsabilidade exclusiva do professor de apoio, enquanto que, para que a inclusão efetivamente aconteça, ele precisa fazer parte da turma, ser responsabilidade também do professor regente. Na inserção, a simples presença do aluno com NEE no ensino regular já é considerado como “trabalho realizado”: “*A gente inseriu ele, está bom*”. É por isso que, para Eduardo, no processo de inserção, o aluno com NEE é *só mais um número*.

Podemos compreender que o processo de inclusão, em sua elaboração, é mais complexo e precisa levar em consideração outros aspectos como: formação continuada e específica do corpo docente, reconhecimento, consideração e respeito da singularidade e da especificidade do aluno; adaptação da aula e do conteúdo não só para o aluno com NEE, mas também para toda a turma, pois “*o aluno vai aprender o que os outros estão aprendendo, mas de uma maneira diferenciada, voltado para necessidade dele*”; no processo de adaptação considerar tanto as exigências pedagógicas quanto a realidade pessoal do aluno; *parceria* entre professor regente e professor de apoio; socialização efetiva do aluno com NEE com a turma e com a escola como um todo; apoio da gestão; adaptação da estrutura física; olhar diferenciado do professor. Este último aspecto, para Eduardo, é um *ponto chave*, isto é, essencial para que a inclusão efetivamente aconteça, pois é a partir desse olhar que a criança pode se sentir acolhida, facilitando assim seu desenvolvimento pessoal, interpessoal e pedagógico.

Tratam-se de aspectos apreendidos em sua experiência docente, uma vez que, em sua elaboração, enquanto em seu trabalho no estado vivenciou mais elementos relacionados à inserção, em seu trabalho na prefeitura viveu mais experiências relacionadas à inclusão.

8.4 Formas e didáticas de trabalho para incluir

Eduardo apreende com seu trabalho quais são as necessidades do seu aluno na sua experiência como professor de apoio e, a partir de então, oportuniza espaços e adequações nas atividades para que seu aluno aproprie do conhecimento e adquira novas habilidades. Eduardo define como o *aprendizado é muitas vezes muito melhor* quando se utiliza *material confeccionado* em sala de aula, acontece *uma participação efetiva com eles*, não que as atividades de papel não tenham seu valor, mas em sua elaboração observa como os alunos “*conseguem assimilar o aprendizado muito mais rápido, na construção de alguma coisa, para praticar*”.

Tal compreensão emerge de forma clara no modo com o qual Eduardo descreve sua atuação com J. Ao adaptar materiais para facilitar o processo de alfabetização de J., Eduardo possibilita com que a experiência da inclusão gere desenvolvimento e aprendizado. Nesse sentido, ele está atento tanto à *questão tátil e motora tátil*, de J. quanto ao *reconhecimento das letras*.

Ao realizar as atividades, Eduardo faz questão de pontuar, em diversos momentos, a importância de respeitar a opinião, o tempo, a disponibilidade, o interesse, a vontade de seu aluno. Novamente: é preciso considerar as necessidades do aluno,

necessidades estas que variam conforme a experiência. Por exemplo, em seu trabalho com J., Eduardo reconhece a importância de trabalhar a *questão motora*, mas reconhece que quinta não é um dia ideal, uma vez que J. trabalha essa questão em outro espaço, *no núcleo*, chegando *um pouco cansado* devido ao *esforço* realizado. Nesse dia, portanto, ele trabalha outras atividades também necessárias ao desenvolvimento e aprendizado de J.. Podemos compreender essa experiência pelo viés de cuidado que ele tem com seu aluno.

Diante do manejo que Eduardo tem para ir mesclando a necessidade do seu aluno com a didática em exercício do seu trabalho, ele vai se fazendo ‘professor’, e isso gera em nós um sentimento reconfortante. “Dá um gosto de ver e ouvir”, ficamos interpelados, sentindo parte dos momentos que ele vai contando sobre sua experiência. Para nós chega de maneira tão encantadora que conseguimos compreender como ele consegue contornar os desafios adotando uma leveza que parece agregar muito em seu cotidiano de trabalho, estando atento ao que aparece, mediando entre o que precisa ser realizado e em como deve ser respeitando seu aluno, seu tempo e espaço. Portanto, podemos compreender, do ponto de vista educativo, que Eduardo em seu trabalho cria atividades diferenciadas que se estruturam como uma proposta à espera de uma resposta, no sentido de que Eduardo pontua a importância de respeitar o *tempo* e a *vontade* de seu aluno.

Além de adaptar materiais, Eduardo também se apropria dos recursos oferecidos pela própria escola para a inclusão. Em sua elaboração, trata-se de uma *vantagem*, uma vez que tais recursos estão disponibilizados àqueles professores que *procuram*, não sendo restrito exclusivamente ao atendimento dos alunos com NEE. Compreendemos então como a oferta desses recursos podem facilitar o trabalho do professor, mas é preciso também que o mesmo se envolva ativamente na utilização daquilo que está disponibilizado. E é isso que Eduardo faz questão de descrever em sua atuação.

Por exemplo, segundo Eduardo, o governo disponibilizou *um computador* que *tem uns joguinhos*, que veio como recurso pedagógico específico para seu aluno, *mandado justamente para isso, para inclusão*. Em determinado momento ele apresenta-nos a dificuldade em usá-lo em *sala de aula com os outros alunos*, porque *não tem um para cada*, o que acaba gerando dispersão: “*eles ficaram me rodeando e não prestaram atenção na aula*”. Pela maneira como vão aparecendo os desafios em sala ele nos conta as formas com as quais ele foi enfrentando e superando as dificuldades. É nesse sentido que ele cria estratégias para conseguir trabalhar as NEE de seu aluno com o computador na brinquedoteca.

Aprendemos que essa elaboração é de uma grandeza incomum, pois ela não atua pensando somente em seu aluno, mas tenta criar metodologias que acolham todas as necessidades em sala, sem que interfira no aprendizado de maneira geral. Nesse sentido, fica implícito em sua elaboração que a inclusão implica também considerar a totalidade dos alunos, elaboração esta que aparece explicitamente em outros momentos da entrevista. Não basta atender somente o aluno com NEE. É preciso que esse atendimento/acompanhamento facilite o aprendizado de toda a turma.

Em sua vivência como professor regente que atende alunos com NEE, partilha conosco as maneiras com as busca incluir esses alunos em sala, tanto respeitando suas especificidades quanto buscando formas de potencializar suas capacidades e/ou desenvolver novas habilidades.

Por exemplo, Eduardo destaca os modos com o qual foi percebendo que sua aluna L. “*no início, não aceitava fazer trabalho em grupo*”, apresentando uma dificuldade quanto a socialização. A partir disso, considera ser importante não deixá-la *ficar só nessa condição*, tentando socializá-la *o máximo* que pôde. Para tanto, em determinados momentos, a coloca em grupos diferentes para tentar facilitar o processo de socialização, mas buscando respeitar também o tempo, as limitações e a vontade da aluna. Por meio desse processo, segundo Eduardo, L., que antes *não aceitava fazer trabalho em grupo*, agora *aceita* com determinadas pessoas, aquelas com as quais se identifica mais.

Ao analisar esses fatores, podemos compreender que, para Eduardo, respeitar e considerar a criança com NEE implica tanto em reconhecer a limitação e os gostos/interesses do aluno quanto auxiliá-lo para que ele dê um “passo a mais” em função do que ele (professor) acredita que seja melhor para ele (aluno).

Com vistas para que a inclusão aconteça em sala de aula, ele, como professor regente de turma com alunos com NEE, oportuniza espaços que acolham os alunos de maneira geral. Na entrevista, por exemplo, Eduardo coloca em evidência que quando estava dando aula, dentre suas estratégias de alfabetização e trabalho, realiza *um debate do livro*, o mesmo é lido por toda a turma. E em conversas com a professora de apoio decidiu *passar um livro menor* para incluir uma de suas alunas com NEE. Acerca do que nos revela, conseguimos analisar sobre a ótica de que Eduardo experimenta sua vivência em consonância com os preceitos já apresentados no quesito que o professor deve olhar e considerar as diversidades em sala.

Ao ver como sua aluna faz questão de participar do debate e ao abrir espaço para ouvi-la com uma escuta ativa e certo encantamento Eduardo nos demonstra como está

fundamentado seu compromisso de “adaptar” e “incluir” em sua elaboração como professor regente de aluno com NEE. No momento em que ele retoma o pensamento sobre como foi sua atuação, obtém clareza de seu trabalho, algo que partiu da criança e não dele, e por isso ele é tomado por um sentimento de gosto pelo que faz, “*a gente viaja, eles chegam todo dia com uma novidade*”, realçando como é essa vivência cotidiana, tanto em relação aos efeitos do seu trabalho quanto também em relação à surpresa do acontecer da inclusão, do movimento “espontâneo” de sua aluna, e do prazer que existe em estar vivendo esses momentos.

Eduardo elabora como sua atuação e os modos com os quais cria formas de intervir e gerar inclusão ultrapassaram os muros da escola onde trabalha. Ele compartilha conosco como foram os momentos de divulgação dos seus trabalhos e participação em eventos externos à escola, aos quais ele já participou e deu palestras sobre o uso de materiais recicláveis, confecção de jogos e atividades diversificadas. Ele retoma como esse momento é significativo, pois, “*as pessoas começam a ver: ‘dá para abranger todo mundo’*”. Apreendemos frente à vivência do Eduardo que o foco dele não é o material em si, mas o aprendizado que é gerado por meio dele. E ele evidencia, a partir da própria experiência, como materiais que a princípio são “descartáveis” ou “inúteis”, podem ser ‘adaptados’ para a inclusão, incluindo a aprendizagem não só do aluno com NEE como para todos.

São muitos enfrentamentos, diante a vontade em perceber e desenvolver a educação numa perspectiva inclusiva, o professor Eduardo atua vencendo as barreiras de questões estruturais e de organização. Quando vivencia uma situação, por exemplo, em que na educação física o município não disponha de uma pessoa específica para dar as aulas de educação física ele elabora esse desafio com uma didática inovadora e inclusiva *inventamos o futebol sentado, handebol sentado, jogamos queimada, a queimada cega com venda*, tudo realizado e elaborado pelo *professor regente*. O que nos chama a atenção nesse momento, é que a partir dessa problematização por ele descrita de que *não temos o professor separado de educação física*, ele adapta os jogos e constrói a resposta *ah é muito interessante a gente busca bastante*. Podemos analisar que nessa experiência para ele o que apresenta como um desafio mais tardar torna-se interessante, a “*adaptação*” construída por ele abre caminhos de satisfação e reconhecimento da sua própria prática.

Para isso, Eduardo opta por realizar jogos onde “*coloca todo mundo para fazer a mesma coisa*”, pois já tem uma elaboração de que se ele fizer uma atividade diferente a própria criança pode pensar “*deu alguma coisa diferente só por causa de mim*”, fazendo

com que ela mesma não se sinta parte da escola. Pensando dessa maneira realiza sua didática adaptando e realizando atividades para que todos participem. Podemos considerar que em seu modo de elaborar a inclusão ele define que incluir não é só adaptar e incluir a criança com NEE no “universo normal”, mas também o contrário: incluir o dito “normal” no universo daquele que é “diferente”.

Frente a sua formação e a maneira como conduz as estratégias em sala de aula, Eduardo se define como professor que não gosta *de ficar muito dentro de sala*, evidenciando o gosto por diversificar os espaços e as formas de trabalho. Sendo assim, ele utiliza os espaços externos para sua aula como o *corredor*, a *biblioteca*, o *parquinho*. E se justifica atuando dessa maneira por acreditar que *“a gente cansa e o aluno também cansa”*. Conseguimos apreender que Eduardo tem consciência dos critérios que orientam sua atuação, critérios que consideram tanto a sua sensibilidade quanto a resposta dos próprios alunos. É incrível a maneira como ele se enxerga no processo, como parte do meio que não está desvinculado do ato de passar informação, ensinar e aprender.

Ensinar de maneira prazerosa com respostas assertivas para ele está acima de se colocar em uma posição de que tem que somente passar o conhecimento que tem. Uma relação em que o “gosto” dele se assemelha ao ‘gosto das crianças’ seria uma oportunidade do próprio professor passar a observar de que maneiras é possível ser professor com conforto de se sentir parte do processo ensino-aprendizagem dentro da escola? Nessa perspectiva, ele se posiciona como parte da escola, da aprendizagem, sem se colocar como o ‘detentor de conhecimento’. Portanto, compreendemos que ele reconhece em sua experiência que esse modo de trabalho não é algo somente em função do outro, mas também é vivido como correspondente a si mesmo.

Diante das diferentes formas de trabalho do professor, Eduardo é crítico às posições que não veem perspectiva nos alunos: *“mas ele não tem jeito mais”*. Eduardo, ao contrário, pontua a importância de escutar e compreender o outro, o que permite vislumbrar possibilidades até então invisibilizadas. Reconhecemos, portanto tratar-se de uma posição mais humana e empática, em sintonia com o que descreve de sua atuação.

Observando esses aspectos Eduardo se apropria do indicativo de que *“muitas vezes a indisciplina vem porque o aluno perdeu o interesse”*. Essa perda do interesse, segundo seu juízo, está ligado ao fato de que o aluno *não apreendeu, o professor não voltou* ao conteúdo, ocasionando a “indisciplina”. Compreendemos que nesse momento ele desperta o olhar sobre a importância do professor observar sua didática de ensino, pois ela é determinante no processo, até mesmo da “disciplina” do aluno. É preciso então estar atento

à maneira como deve ser passado o conhecimento, se o mesmo não atender as necessidades ou a maneira com a qual o aluno aprende.

8.5. *Olhar diferenciado*

Como Eduardo pontua em determinado momento da entrevista, o que falta na educação, muitas vezes, é um *olhar diferenciado*. E percebemos que Eduardo, pelo contrário, evidencia um olhar diferenciado em sua atuação. Acompanhemos que tipo de olhar é este.

Como afirmamos anteriormente, nas diferentes intervenções, seja como professor de apoio, seja como professor regente, Eduardo busca respeitar o *tempo* e a *vontade* de seu aluno. Em sua elaboração, na relação educativa é preciso considerar o outro em seu processo de formação física, social, humana. Compreendemos então que, por meio do processo de desenvolvimento e aprendizado, Eduardo busca sobretudo formar seu aluno enquanto pessoa. Portanto, Eduardo busca formar não só em conteúdos disciplinares, mas para a vida também, pensar em “*quem eu quero formar para o futuro*”. Desse modo ele traz luz à humanidade presente na pessoa, voltado para uma formação pessoal que reflete em toda sua vida.

Essa atenção ao outro como pessoa emerge inclusive no modo com o qual Eduardo lida com a questão do diagnóstico. Atento às especificidades e potencialidades de seu aluno com NEE, problematiza os diagnósticos dados se percebe que os mesmos não se adequam. Não se trata de descartar a dimensão do diagnóstico, mas de revê-lo continuamente em função do desenvolvimento e do aprendizado do aluno no momento presente.

A partir de sua experiência, podemos perceber também que olhar diferenciado é reconhecer e reafirmar o valor da inclusão e da questão igualdade/diversidade na escola. Eduardo considera como é essencial os professores “*saberem identificar que os alunos são todos diferentes*”, ter sensibilidade de perceber as diversidades e *especificidades* em sala de aula. “*Nós não temos aluno um igual ao outro*”, diz, evidenciando como devemos nos atentar à essa questão.

Compreendemos então que, nessa partilha de suas vivências, podemos evidenciar como a questão da inclusão traz à tona a questão da igualdade/diversidade para além das especificidades de alunos com NEE. Levando-nos a pensar que para ele a inclusão significa repensar a própria educação a partir de uma nova provocação. Em sua elaboração, a inclusão amplia o olhar sobre a educação, sobre o outro, sobre si mesmo, sobre o trabalho docente, sobre a estrutura física, adaptações entre outros fatores.

Para Eduardo, o olhar diferenciado na educação abre caminho para resolução de outros problemas como a *indisciplina*. Em sua elaboração decorrente de sua experiência enquanto professor, a *indisciplina* pode ser derivada justamente *da falta do olhar do outro*. Em realidades conflitantes ele adota a postura de *chegar perto para conversar* com os alunos, de aconselhar a mãe *começar a olhar e mudar*. Ele percebe que esse ‘olhar’ deveria atingir os espaços externos da escola também.

Entendemos que Eduardo concentra-se em dar afeto através do seu ‘olhar’, uma experiência de *cuidado* consigo e com o outro. Respeitar e cuidar do outro, nesse sentido, não é concordar com tudo o que ele fala, mas reafirmar aquilo que é mais essencial, e que o faz crescer. E esse cuidado é potencialmente transformador. Ao *ouvir e olhar* para um aluno considerado problema abriu caminho para que o mesmo começasse um processo de transformação, tornando-se mais *participativo, interessado em fazer as atividades*, movimento que se expande para além dos muros da escola: *hoje ele é até coroinha*.

Nesse aspecto, Eduardo é firme em suas convicções, inclusive gerando conflito entre seus colegas de trabalho devido à *nota* do aluno. No entanto, Eduardo não deixa de buscar o diálogo e de mostrar as razões de sua posição, o que ocasiona inclusive a transformação de seus pares: *“alguns professores já tinham seguido o que eu tinha falado”*

Como afirmamos em diversos momentos, compreendemos que a elaboração de Eduardo é marcada por afirmações que reconhecem e valorizam o outro, respeitando suas limitações e ao mesmo tempo buscando ajudá-lo a ser sempre mais. Esta é a mesma posição que ele tem diante do aluno com NEE. Conseguimos perceber que, em sua elaboração, o tema da inclusão não é periférico, mas as elaborações que advém dela iluminam e incidem em todo o seu trabalho. Podemos dizer também que, em sua elaboração, o trabalho com inclusão é uma ocasião de atuar suas convicções humanas e educacionais.

E, em sua experiência, ter este olhar mais humano torna o trabalho mais satisfatório. Percebendo o que acontece à sua volta ele se reconhece e se realiza pessoal e profissionalmente: *“valeu a pena”*.

Em instituições educacionais muitas vezes vemos formas engessadas de lidar com os conflitos e desafios e talvez esse seja um dos maiores problemas existentes. E, a partir da elaboração do Eduardo, percebemos o quanto é fundamental olhar e valorizar o outro como caminho para a construção de uma educação de qualidade. Eduardo tem consciência do papel que exerce, sabendo o quão importante é a participação dos alunos que são o motivo do *“existir a escola”*.

Eduardo percebe esse olhar também em outros colega de trabalho. Há “*professores [que] têm esse cuidado*”, diz, elaborando a importância desse olhar diferenciado como *ponto chave* para facilitar com que o aluno viva de fato a experiência da inclusão no ensino regular.

8.6 Relação de parceria entre professor de apoio e professor regente

Para Eduardo, é fundamental que professor de apoio e professor regente trabalhe em *parceria*. Essa parceria deve se concretizar em diferentes momentos, desde o planejamento do plano de aula até a rotina em sala.

Em sua experiência, enquanto essa parceria não acontecia na rede estadual, “*os professores não passavam o plano de aula*”, tornando seu trabalho mais *difícil*, na rede municipal a parceria se concretizava, “*a professora regente já manda antes*”, facilitando o trabalho. Em sua elaboração, essa parceria é essencial para que a inclusão de fato aconteça. Não por acaso Eduardo diz que na rede estadual “*o aluno não é incluído, ele é inserido*”.

Enquanto isso, em sua experiência na rede municipal, Eduardo descreve diferentes formas com as quais a parceria professor de apoio e professor regente se concretiza. Seja por meio do envio do plano de aula com antecedência, seja no planejamento conjunto ou na utilização da aula adaptada para toda a turma, o importante é que o trabalho seja realizado em *conjunto*, tornando o trabalho realizador, *bacana*. Em síntese, compreendemos que essa parceria se realiza por meio diálogo, da troca e do cuidado com o outro.

E, essa parceria tem como foco principal o aluno: “*estamos ali por eles*”, “*tem que pensar no bem estar deles*”. Podemos pensar que pela percepção do “olhar” ele chega à relação de parceria que abre um caminho também para a “empatia”. Eduardo destaca que o norte da parceria é a mesma: “o bem do aluno”. Quando há coincidência nesse ideal, a parceria tende a dar certo em sua elaboração.

8.7 Organização/Gestão e Estrutura física da escola para a inclusão

Ao falar sobre suas elaborações frente à inclusão no local de trabalho, Eduardo destaca como a inclusão inclui a totalidade: tanto o aspecto humano quanto o estrutural. Ressaltando que “*o professor que procura acha muita coisa para trabalhar com a inclusão*”, percebe como uma *vantagem* dispor de tal *material de inclusão*.

Porém, considera que no quesito *espaço e estrutura física*, “*deixa um pouco a desejar para a inclusão*”, o que para ele remete *ao fato de só inserir*. Na escola que trabalha precisam ter que usar a “*saída dos fundos para ir ao parquinho*”, por ser um

trecho longo interfere na rotina, também por atender um aluno cadeirante na entrada das salas os *topizinhos* requerem *um esforço maior* do seu aluno.

Além de destacar que em tempos de chuva a utilização da quadra fica inviável, “*a quadra era coberta, mas a calha ao invés de jogar a água para fora joga para dentro*”, partilhando também que a mesma fica *afastada*, e *não tem banheiro*. Não que em sua experiência ele não a utilize, porém por esses motivos não tem muita frequência o acesso.

Na entrevista, Eduardo evidencia a importância da gestão como suporte e como facilitador para a concretização da inclusão, realçando como *uma gestão muito boa* contribui positivamente para o trabalho do professor. Mesmo reconhecendo pontos que ainda precisam ser melhorados, Eduardo acentua também os aspectos que tem dado certo, como o “*apoio pedagógico*”, a organização dos professores, *a matrícula*.

A relação com a direção também é um ponto de destaque para Eduardo que facilita o trabalho e possibilita a inclusão. O realce dado à *diretora*, considerada *muito humana*, mostra-nos como a própria gestão vai de encontro com seus anseios para a inclusão. Em sua elaboração, o fato de priorizar em continuar com o professor de apoio que já instituiu uma relação boa com o aluno abre caminho para uma prática que valorize e respeite as necessidades educacionais do aluno. “*Em nenhum momento você vai achar eles contrários a nada*”, é uma referência significativa em sua elaboração. Se por um lado considera que em sua experiência a parceria entre regente e apoio precisam acontecer, nesse momento Eduardo tem mais um ponto positivo de observação em cima do seu trabalho que é o apoio da gestão, *nós temos esse apoio*. Analisando pela ótica do que isso representa em si uma segurança em exercer o trabalho.

Portanto, a partir da experiência de Eduardo, podemos compreender que, mesmo não sendo os aspectos principais, a estrutura física e a gestão influenciam no trabalho docente, dificultando ou facilitando o processo de inclusão no ensino regular.

9 EXPERIÊNCIA-TIPO: considerações gerais sobre a experiência do(a) professor(a) diante da inclusão

Tal como proposto pelo percurso metodológico segundo as diretrizes fenomenológicas de van der Leeuw (1964), nos propomos agora a delinear pontos cruciais das vivências dos entrevistados, isto é, a experiência-tipo. Buscaremos apreender a elaboração da pessoa sobre a experiência de ser professor numa perspectiva inclusiva, ressaltando tanto elementos singulares de cada sujeito quanto elementos propriamente humanos que perpassam suas elaborações.

Adentrando esse campo de estudo, que envolve realidades sociais, afetivas e culturais diversas, poderíamos aprofundar em diversas temáticas. No entanto, como proposto como recorte de pesquisa, delimitamos que o mesmo fosse dedicado a investigar de que maneira o professor vive e elabora sua experiência de inclusão em instituições regulares de ensino.

Somos chamados à clareza e riqueza da elaboração de ser professor que atende alunos com NEE quando buscamos a subjetividade em cada elaboração da pessoa entrevistada. Em uma atitude fenomenológica, cabe a nós darmos luz ao que se apresenta pelo olhar dos professores que vivem e elaboram suas experiências, compreendendo suas complexidades com práticas individuais e coletivas que emergem na relação com o meio de trabalho.

Ao pensarmos nas questões que permeiam os processos de inclusão em ambiente educacional, especificamente no campo de pesquisa, comumente somos levados a pensar esses processos como inviáveis, e com muitas dificuldades. No entanto, as experiências apresentadas evidenciam um novo caminho. Instigados pela experiência que a pessoa divide conosco, as reverberações internas e os sentidos vão alinhando o porquê de estar presente na própria vivência tal qual ela se mostra, e a nós é aberto um campo de análise com resultados acerca da elaboração da pessoa.

Evidenciando os fatores que permeiam a inclusão escolar, compreendemos que a mesma é vista como horizonte de crescimento humano para Helena, Roberto, Alice e Eduardo. É uma questão de direito fundamental, “*somos todos diferentes*”. E é essa diferença singular que torna todos iguais humanamente. Sendo assim, não cabe outro sentimento a não ser que se pautar na perspectiva do “*olhar humano*” e “*diferenciado*”, que busca valorizar o sujeito em sua essência. Salientamos que esse olhar diferenciado, como horizonte que aparece para os entrevistados, não acontece no sentido de reafirmar a

diferença como segregadora, mas sim de perceber o outro com suas especificidades, sem adotar uma abordagem generalista de igualdade.

As vivências com a inclusão de cada um dos participantes ora se assemelham, ora tomam caminhos próprios, que dão sentido para si, atendendo a singularidade presente em cada uma de suas elaborações. Helena reverbera dentro de si o encontro com a inclusão como uma vontade incomum em “*entender*” e conseqüentemente “*cuidar*” da criança, Roberto percebe esse processo como uma questão de “*direito*” da criança e por isso requer “*esforço e disponibilidade*” de todo o corpo escolar, Alice observa a experiência de ser professor como um “*dom*” que abre um caminho de atuação com esses alunos, e Eduardo observa pela ótica de um “*olhar diferenciado*” para o aluno.

Cada um, em sua singularidade, apreende e responde a partir de como experimenta a inclusão, reforçando algo que vêm de dentro de si, como afirmação de sua pessoa humana, que reflete na relação com o outro. Às vezes o sentimento advindo da experiência é de frustração, dificuldade, desafio, medo, de estar “*barra*”, ou de alegria, gosto, reconhecimento, gratidão, maravilhamento, dentre outros, apresentando-nos um emaranhado de experiências que vão constituindo as elaborações diante do que para eles é a inclusão.

Os entrevistados destacam diversos fatores que influenciam positiva ou negativamente na experiência da inclusão como, por exemplo, estrutura física, apoio pedagógico, relação entre o professor de apoio e o regente, contexto e assistência familiar, dentre outros. Estes fatores, quando bem estruturados, podem contribuir para um bom trabalho, potencializando o desenvolvimento das habilidades e capacidades dos alunos. E é diante da forma como esses fatores emergem na vida cotidiana é que eles se posicionam pessoalmente.

A forma de trabalho docente, sobretudo em relação à inclusão, se estrutura em consonância com a perspectiva pessoal e profissional de cada um, bem como busca considerar as especificidades do campo de trabalho e, sobretudo, do aluno com NEE, que requer um acolhimento diferenciado, seja em adaptações didáticas ou auxílio na socialização. Helena, Roberto, Alice e Eduardo percebem que, em determinados momentos, principalmente no início do ano letivo, é necessário “*observar*”, “*buscar*”, “*entender*” e “*olhar*”, quem é essa criança, o que ela “*precisa*” especificadamente.

Como afirmado anteriormente, cada sujeito adota metodologias específicas em sua atuação, buscando responder ao processo de ensino-aprendizagem que se pretende com o ato de ensinar. Compreendemos que, mesmo adotando metodologias diversas de atuação

com a inclusão, cada professor entrevistado busca adotar aquilo que compreende como significativo, correspondente e que faz sentido para si, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional. E, a partir do modo como elaboram tais atuações, vai configurando um valor que lhes é próprio, o que lhes dá sustentação para aplicar melhor seus conhecimentos e auxiliarem as crianças a desenvolverem suas capacidades.

Tais observações ficam delineadas no campo da experiência dos professores quando demonstram que o trabalho demanda tempo, envolvimento, observação e contato próximo à criança. Trata-se de um momento importante para que consigam captar as necessidades e perceber quem é esse aluno, de que maneira apreende e compreende toda a relação no ambiente educacional, para começar a atuar considerando as especificidades apresentadas, realizando o movimento de adaptar e desenvolver as habilidades e capacidades pertinentes. Além disso, todos destacam a importância de ter um conhecimento de maneira geral e específica sobre a inclusão. Porém, o que nos aparece é que na vivência os conteúdos específicos vão sendo pedidos através das relações, a partir das realidades encontradas, porque cada aluno, mesmo que tenha um mesmo diagnóstico, é um sujeito único e aprende de uma maneira singular.

A individualidade presente em cada sujeito entrevistado é que traduz a grandeza da experiência que vivem. Mesmo diante das dificuldades e desafios de implementar a inclusão, não se deixam definir pelos problemas ou por aquilo que falta. Em cada conversa, se apresentou para nós o quão grandioso é a vivência, os ideais que os sustentam e o vasto caminho de possibilidades de compreensão e atuação.

As experiências por eles compartilhadas oportunizam perceber a inclusão como um caminho possível e realizador, e afirmar a educação como uma possibilidade. Em suas atuações, buscam enxergar a humanidade presente no outro, dar luz ao novo.

Essa humanidade percebida permite reconhecer e afirmar, a um só tempo, as nossas diferenças e aquilo que nos iguala. A “empatia” se faz presente em cada caminho, seja em uma busca por “*entender*” como na experiência da Helena, em oportunizar os “*direitos*” dos alunos como Roberto percebe, em ser professor como uma questão de “*dom*” observado pela Alice, norteando assim o gosto e a vontade, ou como uma questão de “*olhar humano*”, como Eduardo destaca. Todos esses caminhos possibilitam um encontro com a inclusão por uma perspectiva de possibilidades positivas.

Essas experiências possibilitam um novo olhar diante da inclusão. Esse processo viabiliza uma postura alicerçada nos preceitos éticos seguindo os direitos da criança em estar no ambiente educacional. Mas, além de tal postura, os sujeitos apresentam

possibilidades de encontro que não são determinados pelos problemas e sim pelo mundo de oportunidades advindas pela maneira como olham e vivenciam as diferenças dentro da escola. Posturas essas que demarcam e formam o sujeito para um mundo novo de conhecimento.

9.1 Inclusão vivida como momento presente, inclusão como ideal central da vivência enquanto professor

A partir das análises da estrutura da vivência dos sujeitos entrevistados, podemos delinear um modo com o qual professores empenhados vivem e elaboram a experiência da inclusão no ensino regular.

Na relação com a experiência da inclusão no ambiente educacional, o (a) professor (a) sente-se tocado por um mundo novo e diferente, e tal novidade permite vivenciá-la como algo que acontece no momento presente. Mesmo diante das dificuldades que aparecem, a inclusão não é vivida como algo periférico, mas sim como ideal que precisa acontecer.

Ao longo desse processo, o (a) professor (a) se posiciona afirmando esse ideal e apreende valores e sentidos na relação com o aluno com NEE. Lidar com a inclusão provoca uma abertura à mudança, refletindo tanto interna quanto externamente em uma perspectiva que alcance a todos.

Como se fosse um projeto de vida, o (a) professor (a) se percebe chamado ao novo que se apresenta, vivenciando tal processo como uma busca constante de atender as demandas. E, mais do que isso, mostrar que a inclusão precisa acontecer, trazendo para o campo de atendimento educacional uma proposta de acolhimento ideal.

Mesmo com problemas, dificuldade e desafios que podem vir a inviabilizar o processo de inclusão, o(a) professor(a) se pauta em *buscar*, quer seja no quesito adaptações, organizações, práticas pedagógicas e planejamentos, ou no quesito das relações externas como familiar, gestão pedagógica, formação continuada e propostas que se alinhem às demandas referentes à inclusão. Essa busca abre caminho para que o(a) professor(a) vislumbre perspectivas para a inclusão que se configuram como horizonte com possibilidades.

Expostos a uma introdução no mundo, com consciência que a inclusão é algo que precisa se efetuar independente dos pontos dificultadores, compreendem que para ela acontecer é necessário adotar uma postura de vontade e empenho.

Quando pensamos em termos de experiência, verificamos que as elaborações muito nos dizem sobre esse anseio presente quanto à prática de enfrentamento aos desafios.

Helena, diante da dificuldade em chegar ao refeitório por falta de acessibilidade, não opta pelo “caminho” mais fácil (carregar a criança com NEE até o local), mas usa o espaço em que existe a acessibilidade para a criança, oportunizando seu desenvolvimento e usando a estrutura que a escola conseguiu disponibilizar, pontuando neste momento a vontade que precisa vir muitas vezes do professor. Como ela mesma observa, “*se fosse preguiçosa*”, poderia somente carregá-la até lá, mas ela não o faz. Mostra seu ânimo e vontade em atuar visando os caminhos possíveis e oportunizando que todos em seu meio percebam também. Roberto, diante do reconhecimento de limitações em sua formação específica sobre inclusão, deposita confiança na professora de apoio, buscando trabalhar em conjunto com ela. Alice, ao perceber situações de exclusão em sala de aula, cria novas formas de trabalho com brincadeiras e o uso de material lúdico para que seu aluno seja de fato incluído. Eduardo permanece utilizando a quadra, mesmo reconhecendo que a mesma não oferece uma estrutura física ideal e adequada às necessidades da turma.

O ponto chave é que, diante das dificuldades, o(a) professor(a) não paralisa, mas se posiciona afirmando o que compreende ser significativo para si e para o outro, sobretudo o aluno com NEE.

O sentido de mover diante do que acontece delinea as maneiras como o(a) professor(a) experimenta suas vivências. A partir do que apreende como erro ou acerto, vai percebendo e verificando maneiras que respondem melhor ao ensino-aprendizado. Essas maneiras precisam levar em consideração tanto as relações com o outro quanto consigo mesmo. Trata-se de um exercício constante, e aparece em momentos de reflexão tanto no ambiente de trabalho como em outros lugares (em casa, por exemplo).

Revisitando a si mesmo, o(a) professor(a) abre caminho para analisar atitudes e contextos que por vezes são desgastantes, mas até essas conclusões os levam a “pesquisar” novos caminhos, o que reafirma a inclusão como algo que pode e precisa acontecer.

Diante das experiências vividas com a inclusão, algo novo se mostra, e o(a) professor(a) se vê chamado a ampliar horizontes de reflexão sobre o tema, aprendendo assim implicações tanto no campo educacional quanto nos campos pessoais, sociais, culturais, políticos. Os sujeitos entrevistados não restringem o olhar frente à inclusão por seus desafios, contextos limitantes ou até mesmo somente aos alunos com deficiência que atendem, mas compreendem tal processo como um potencial, que se apresenta como um vasto caminho de possibilidades.

Tal caminho os leva a refletir sobre os modelos existentes de educação tradicional, aos quais em determinados momentos impedem de abrir-se para o novo, para o aluno que é dotado de necessidades específicas tanto para sua formação cognitiva, quanto para sua formação humana. Seria o olhar sobre inclusão de alunos com NEE, que valoriza trabalho em parceria, empatia, olhar humano, organização e planejamento que atenda a diferença, buscando desenvolver as habilidades e capacidades dos alunos, tal como descrita por Helena, Roberto, Alice e Eduardo, uma possibilidade de um novo modelo de educação? O(a) professor(a), considerando a singularidade e especificidade do aluno e/ou da turma que acompanha, busca aplicar conhecimentos e práticas que auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem significativa de cada criança. É esse movimento que se configura como observar e empenhar para transformar.

O (a) professor(a) percebe que a inclusão não se restringe exclusivamente ao atendimento à pessoas com NEE, mas a percebe como uma nova experiência que contempla todo o ambiente educacional. E, nesse sentido, há inclusive questionamentos sobre o que é de fato inclusão e como incluir. Mas é consenso que um dos objetivos da inclusão é minimizar os preconceitos e diferenças pré-estabelecidas.

Vislumbrados e determinados a mostrar os efeitos positivos da inclusão, os sujeitos entrevistados são tomados a vivenciar esse processo quase como uma “questão de vida”, que define o próprio eu, e que demanda uma “mudança de olhar”, uma nova “estruturação” e “planejamento” que não se restringe em adaptações meramente ao aluno com NEE, mas que atenda a todos os alunos.

Por exemplo, Helena decide colocar o aluno que acompanha junto aos outros, mesmo depois de outras pessoas afirmarem para ela que seria difícil. Roberto percebe que a turma não tem preconceito com o aluno com NEE. Por meio da confecção da peteca, Alice busca que todos participem de uma mesma dinâmica. Eduardo amplia o cuidado ao adaptar sua aula de leitura com um livro para a turma toda em que sua aluna com NEE conseguisse ler. Tratam-se de momentos que demonstram um cuidado que não se limita somente ao conceito de observar o aluno em seu desenvolvimento do ponto de vista do ensino-aprendizagem, mas como uma questão que envolve um todo.

Nesse sentido, a inclusão é uma forma de lidar com a diferença na relação vivida.

Nem sempre essas relações se configuram como fáceis, uma vez que o(a) professor(a) precisa estar constantemente atento a todos, e ir modulando sua prática, o que requer planejamento, esforço, vontade e dedicação. No entanto, é possível reconhecer uma

abertura que gera mudanças na formação do próprio eu, ao qual em contato com essa “diferença”, oportuniza que não olhemos a diferença como exclusão, uma vez que todos nos tornamos iguais em nossas diferenças, por possuímos nossas especificidades. Helena considera que “nós todos somos diferentes”. Alice afirma que o preconceito é do adulto, uma vez que ele não teve oportunidade de conviver com as diferenças. Roberto assume uma postura ética considerando os direitos da criança. Eduardo valoriza a socialização, mesmo que por vezes a própria deficiência impeça, ele vai apresentando tentativas para que todos interajam.

A partir dessa convivência com a diferença, segundo a elaboração dos sujeitos entrevistados, a criança tende a crescer sem preconceitos ou sem se julgar melhor, diferentemente da maneira como a maioria de nós adultos fomos educados, longe do convívio dessa realidade.

Tendo a inclusão uma amplitude maior, é uma oportunidade de formação, algo com um poder de mudança geral. Essa perspectiva é facilitada pela maneira com o qual o(a) professor(a) busca, movido por sua ética e vontade de fazer o melhor dentro do meio no qual está inserido.

Empenhados em pesquisar e atentar para uma formação contínua, o (a) professor (a) reconhece a importância da presentificação que vai determinando o que buscar e em que se capacitar. Fazendo um movimento de adentrar na experiência, observar, buscar e transformar. A partir do que aparece ele(a) busca a formação necessária. Roberto falar sobre ter “disposição e disponibilidade”, Helena em “pesquisar, buscar e entender”, Alice em “observar/pesquisar” e Eduardo em “olhar/conversar”. Cada um, em sua singularidade, apresenta caminhos para lidar com o que vai aparecendo no processo. Evidenciando que não existe uma “receita pronta”, os entrevistados destacam como essa busca é mobilizada pelos encontros vividos, seja em contextos de formação, seja na própria sala de aula.

Novamente, mesmo diante das dificuldades e desafios da inclusão, os entrevistados não se limitam àquilo que falta. Reafirmam que os desafios aparecem em suas experiências como oportunidade de busca, reflexões, questionamentos e melhorias. Helena, percebendo a dificuldade de parceria, não se reduziu a esse desafio. Pelo contrário, foi mostrando para si, para seu aluno e para toda a organização escolar que a inclusão é possível de acontecer, mesmo não tendo o apoio no primeiro momento. Roberto percebeu que ao final do ano seu aluno obteve ganhos, que o trabalho com sua professora de apoio oportunizou esses pontos positivos, mesmo trabalhando em uma escola com alta vulnerabilidade social. Alice não desistiu mesmo não tendo uma resposta positiva quando

pedia o plano de aula para a professora regente. Ela foi buscando, pedindo, até a professora perceber seu empenho e trabalhar em parceria. Eduardo, mesmo observando pontos positivos em materiais adaptados na instituição, observou uma carência nesse atendimento aos alunos, e por meio de um “olhar diferenciado” criou maneiras de se adequar para dar apoio e atenção a todos.

E um dos principais pilares que sustentam o trabalho do(a) professor(a) nesse sentido é o reconhecimento do outro como humano, digno e capaz. Cada entrevistado, a seu modo, ressalta que a pessoa é o centro da intervenção, e ela não se restringe a algum de seus aspectos (motor, cognitivo ou social, por exemplo). Em suas elaborações, ressaltam a potencialidade presente em cada aluno que acompanham. Para tanto, todos reconhecem a importância da empatia, do respeito e do cuidado como fundamentais do trabalho docente.

A maneira com a qual vão captando as especificidades humanas no encontro do outro permite a nós compreendermos também porque fica evidente o anseio presente na inclusão. Tal qual observam o outro, também enxergam a inclusão com seu valor e potencial de construção humana e formativa. Percebemos essa dinâmica na forma de *refletir* a própria prática como no caso da Alice, ou na busca por *compreender* a criança como Helena define, ou na importância de uma conduta *ética* descrita por Roberto, ou no *olhar* diante a humanidade do aluno, observada por Eduardo, ponto chave que permite diferenciar inclusão de inserção.

Nesse sentido, a criança incluída no ensino regular não é considerada como um número, mas sim como pessoa, e que a função do professor(a), além de ensinar determinados conteúdos, é contribuir para a formação humana e cidadã do aluno.

Neste relacionamento com os alunos com NEE, o(a) professor(a) não se limita à necessidade descrita (e prescrita) por diagnósticos prontos e definidos que lhe foi apresentado. Ele(a) demonstra que os mesmos são necessários, como pontos de partida, mas não determinam o desenvolvimento dos seus alunos. Verificando o que eles dão conta, começam a elaborar caminhos e estratégias que os instiguem mais, respeitando suas vontades e necessidades, mas atentos à singularidade de cada aluno.

Encantados e comprometidos com essa maneira de olhar para a inclusão, os entrevistados conseguem alcançar objetivos significativos, seja no quesito desenvolvimento, socialização e construção da pessoa, que vão aparecendo em cada uma das experiências apresentadas.

Diante das dificuldades interpessoais e de relacionamento com os colegas de trabalho, em determinados pontos essa experiência também é pautada como significativa e de crescimento mútuo quando se encontra pessoas que partilham do mesmo entendimento.

O trabalho em parceria mostra-se como importante facilitador do processo de inclusão, seja no acolhimento, espaço e abertura que se apresenta a esse mundo novo, ou até mesmo na reflexão sobre práticas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento da criança em suas potencialidades e capacidades.

Na busca por compreender tais processos, os sujeitos entrevistados destacam que as relações construídas em ambiente educacional no que se referem ao professor regente e apoio, quando ocorrem de maneira colaborativa, dão resultados satisfatórios. Em desencontro quando o mesmo não acontece, incorre um embate que não auxilia nem o professor, nem a criança. Eduardo mostra-nos claramente o potencial de um bom trabalho de *parceria* entre professor regente e professor de apoio, que reflete positivamente em toda a escola.

O desafio da inclusão nem sempre depende exclusivamente do(a) professor(a), mas também do próprio sistema, das políticas públicas voltadas para a inclusão, de como os profissionais se engajam nessa construção, do relacionamento com os familiares, dentre outros. Mas novamente os professores entrevistados destacam que são elementos que podem facilitar ou dificultar, mas não determinar a inclusão do aluno com NEE no ensino regular. Tomemos o exemplo de Helena que, mesmo sem suporte inicial de um professor de apoio, acompanhou uma criança com NEE e possibilitou com que ela vivesse uma experiência de inclusão em sala.

Nas relações com os atores envolvidos, o professor(a) considera que a criança que chega na escola não é um objeto: ela tem desejos, vontades, conhecimentos, história, e essas bagagens que elas trazem precisam ser percebidas, pois mesmo em atendimento com alunos deficientes essas realidades aparecem, seja no quesito de formação familiar ou incorrências externas que influem no sujeito, e ter essa percepção os auxiliam em sua atuação.

Portanto, as possibilidades que aparecem no encontro com o outro, ou propriamente com a inclusão, oportunizam uma ótica de percebê-la como perspectiva de algo maior, que abranja os campos externos à educação, mas também revela o conhecimento sobre si, diz o tempo todo sobre seu interior, individualidade e valores que são arraigados em sua própria essência, e esse conjunto responde o porquê do tipo de olhar, enfrentamento e empenho com os desafios que aparecem.

A experiência da inclusão não se restringe a algo que já está definido, mas se apresenta como um caminho a ser seguido e que renderá bons frutos a toda a educação, considerando sua aplicabilidade em leis, atuação e campo de formação.

Ao atuar nesse caminho, o(a) professor(a) vive uma experiência de dupla realização, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional. Há um gosto pela experiência vivida. Envolvidos com esse movimento que aparece, surge também algo muito significativo, ligado à experiência e que para as pessoas participantes retomam um sentido de valor da própria prática que é a gratidão. Por perceberem a importância das vivências, aos quais contribuem para o crescimento educacional em todas as esferas, tanto humanas quanto cognitivas dos alunos, conseqüentemente tocam em pessoas externas que fazem parte desse processo, e a partir de então, sentem-se vibrados a continuarem esse caminho contínuo.

10 DIÁLOGOS

Neste momento, buscaremos evidenciar, a partir das contribuições apresentadas no referencial teórico, possíveis diálogos com os resultados alcançados. Somos tocados também a ampliar os debates e problematizações ao perceber que o conceito de “inclusão” se apresenta a nós como uma ampla possibilidade de compreensão além da sala de aula. O que nos propomos é alinhar tais elucidações da pesquisa ao que já é embasado teórico-cientificamente, refletindo a temática sob a ótica de perceber certos sinais que saltaram aos nossos olhos, apresentando-se como instigação para um novo debate em ambiente educacional.

1 Inclusão e o desafio de lidar com a diferença - por que ele é diferente?

A questão da identidade/diferença é presença significativa nos debates sobre inclusão, evidenciada a partir da introdução da pessoa com NEE em ambiente educacional. Isso abre o olhar de toda a escola, que não estava acostumada a lidar com esse tipo de questão.

A inclusão é percebida pelos professores entrevistados como algo que acontece no momento presente, e que com o tempo vai tomando forma e ajudando a sociedade a lidar com essa temática. Nesse sentido, a questão é nos ocuparmos dos modos com os quais a inclusão está acontecendo e como os desafios concretos estão sendo elaborados e enfrentados.

Para tanto, um caminho que se mostra frutífero é analisar a inclusão a partir da perspectiva e das experiências dos professores. E o que podemos compreender das entrevistas é que as diferenças são respeitadas por meio do encontro humano, social, cultural. O que se mostrou para nós é que, mesmo diante das dificuldades, há um mundo de possibilidades com experiências positivas vividas pelas pessoas envolvidas. Para os professores, o alcance das viabilidades se configura a partir do que se pode fazer diante dos desafios e não do que impede a inclusão de acontecer.

A diferença é vivida e elaborada como ocasião de retomada de quais são os ideais e valores que sustentam a inclusão. E, ao retomar esses ideais, vividos na experiência, os professores entrevistados enfrentam os problemas buscando soluções criativas, e que valorizam o outro e buscam fomentar tanto a socialização quanto o desenvolvimento e o aprendizado propriamente dito. As entrevistas nos mostram que a inclusão de fato pode acontecer.

De acordo com Neto *et al.* (2018), o atendimento às diversidades assume nova postura dentro da escola com o caráter inclusivo. É uma abertura para um caminho que

busca minimizar os efeitos da exclusão. Mantoan (2003) também salienta sobre o quão valiosa é a inclusão nessa perspectiva do olhar que busca minimizar a exclusão discriminatória.

Nesse contexto se torna importante evidenciar os efeitos da socialização. Sabemos que ainda existe quem defenda que a mesma reproduz os preconceitos, mas meramente não se ocupa em perceber que é decorrente dessa inserção e socialização que os desafios vão aparecendo, e a partir de então é possível adotar posturas que eliminam tais preconceitos e dificuldades. Dentro dessas explanações percebemos o quão importante é o enfrentamento que emerge na experiência de encontro e socialização.

A partir dessa possibilidade de abertura ao encontro, tonalidades diferentes de construção social vêm se afirmando e mostrando um caminho com oportunidades de estruturação frente a não reafirmação da diferença. Seria nesse momento possível perceber que essa socialização oportunizada pelo resultado de lutas anteriores, reverbera contextos diferentes no momento atual. Helena nos mostra como a diferença está nos olhos de quem vê, e que nós é que precisamos ver que essas crianças são como nós, e que todos afinal somos diferentes, *“choramos quando estamos tristes, sorrimos quando estamos felizes...”*, todos somos diferentes.

Possuímos nossas particularidades e limites, mas elas não determinam a totalidade do nosso ser. Existe muito o que auxiliar no desenvolvimento da pessoa. Mesmo quando o aluno não demonstra interesse em sala, sua presença já é o início de um ganho pois abre caminho para o encontro. *“Está ótimo. Eles estão socializando”*, sintetiza Helena.

Quanto às elaborações apresentadas nas entrevistas, elas se assemelham às contribuições de Cunha (2015), que demonstra como o profissional e a organização escolar precisam estar engajados em um olhar que não se pautem no “fracasso”, mas sim em perceber a educação inclusiva como uma nova maneira de introduzir os processos de ensino aprendizagem pertinentes.

Adotando um olhar diante das experiências, podemos compreender que todos os participantes da pesquisa relatam os desafios vividos, seja de parceiros de trabalho, da própria gestão do sistema educacional, da família ou até mesmo da relação com as crianças. Mas não tomam tais dificuldades como norteadoras da inclusão. Diante da dificuldade, a pessoa cria um movimento de busca e apreensão do processo.

E o que nos toca nesse momento é identificar que em cada uma das realidades, esses professores se desdobram e mostram cuidado e respeito com o que é direito da criança, e com a sua humanidade. Helena se pauta em ir observando e estar sempre atenta

aos comentários que possam aparecer quanto ao seu aluno com NEE. As dificuldades do outro em buscar apreender como ela compreende acerca de ir fazendo sua prática diferente, e essas experiências oportunizam o meio em que trabalha. Observar que não existe qualquer “anormalidade” quando se enfrenta com profissionalismo, ética e atitudes que corroboram com a prática docente. Ela se presentifica objetivando dar autonomia ao seu aluno, mas sempre se colocando em um local de cuidado, mesmo que de longe.

Para Roberto fica muito evidente esse cuidado, ao se adentrar nas legislações, reconhecendo a criança e o seu papel na relação com o professor. Ele percebe também que em muitos casos a inclusão não alcança os lugares devidos por uma falta de informação e de formação adequada dos gestores quanto a esses direitos. Alice pontua um episódio em que um outro aluno que também tinha NEE sentia-se apavorado quando o aluno que ela acompanhava começava a ficar agressivo. A partir de então ela empatiza a esse aluno e percebe que nem era uma questão de preconceito, mas sim de dificuldade que esse aluno tinha. O importante desse momento é que ela pontua a necessidade de não olhar somente para o aluno com deficiência, pois para seu aluno estava tudo bem, mas o momento requeria o olhar para essa criança que entrava em sofrimento.

Eduardo vivencia a dificuldade de lidar com os desafios quanto à diferença ao mostrar para seus colegas de trabalho que o aluno que era indisciplinado merecia a nota que ele deu. Esta é também uma forma de inclusão. Poderíamos reduzir somente a vertente da deficiência, mas esse momento que ele descreve é de uma grandeza ímpar. Quando pensamos na inclusão em seu conceito mais amplo, podemos compreender que ele percebe que a indisciplina do aluno estava ligada a uma questão de pessoal, de dificuldades vividas em sala e em casa. E a partir de então ele dá uma atenção diferenciada para esse sujeito, que reverbera nele uma acolhida que dá de retorno um gosto nas aulas, maior participação e notas boas. Tal situação é apresentada aos outros profissionais, que percebendo essa conduta começam a repensar e refazer suas experiências. Como resultado Eduardo nos diz que esse aluno “virou outro”.

Mostrando esses desafios em lidar com a diferença, somos instigados a pensar nessas experiências como formadoras, como exemplos vivos de inclusão. E que não se tem “receita pronta” como diz Roberto, ela vai acontecendo, se presentificando, e através dos desafios o professor vai se reelaborando, buscando e enfrentando-os. Nesse sentido, concordamos com Lima (2006), que observa o quanto a inclusão propõe a construção de uma sociedade igualitária, longe dos preconceitos, e que tal anseio é possível com a

convivência com as diversidades. Nesse sentido, apreendemos a lidar com as diferenças convivendo com elas.

Os entrevistados destacam a importância do olhar humano, não somente para uma pessoa que tenha deficiência ou NEE, mas sim para todos os alunos, que sempre vão apresentar uma capacidade e habilidade em determinadas etapa ou disciplina, mas requerem dentro do contexto escolar um olhar diferenciado que considere suas especificidades. Podemos partir do questionamento e da reflexão de que se conseguimos olhar assim para um número de crianças que chegam às escolas, especificadamente alunos com NEE, por que não podemos chegar ao ponto de vermos todos dessa maneira? Sempre tomamos como referência uma generalização, em que todos precisam seguir a mesma coisa. É a mesma lógica, o mesmo raciocínio, mas partindo do princípio de que cada um é único, somos todos únicos.

Essa clareza é muito importante, pois numa instituição educacional ou fora dela, muitas pessoas podem “usar” da deficiência para justificar todas as reações de uma criança, quando nem sempre se trata de uma questão própria da deficiência. Essa atitude pode privar de mostrar ao aluno as regras sociais e humanas de convivência, de respeito, de limite e até mesmo de desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. O ponto chave é o olhar humano e não a redução da pessoa ao diagnóstico e à deficiência. Isso abre horizontes incríveis de possibilidades.

Em ambiente educacional muitas vezes olhamos e não vemos o sujeito em sua essência, com necessidades que estão para além da aprendizagem de determinados conteúdos. É sobre ter um contato humano que Helena discursa. E nessas falas ela se coloca em um mundo de muita sensibilidade e empatia com o outro. E mais do que isso, por meio do que percebe, ela cria maneiras de se conectar mais e de poder ajudar de alguma forma, com uma conversa ou um ato de carinho, escuta ativa, valorizando o outro como sujeito humano. Em sua experiência, o ser diferente não determina o sujeito. Quando nós aderimos ao pensamento de que todos somos diferentes, que cada um possui singularidades e a partir de então eles devem ser tratados de maneira igual, com posturas que atendam suas necessidades.

O caminho para tal percepção é o de observar esse aluno, percebê-lo com capacidades e habilidades, criar relações de cuidado e empatia, ao qual se observe atentamente o que no momento ele dispõe a fazer. E também não ter o sentimento de não poder chamar a atenção quando precisa, como consideram os professores entrevistados, pois como qualquer aluno, às vezes é necessário fazer um chamado quanto à indisciplina,

tendo um cuidado com a formação humana e social. E tal capacidade advém da humanidade presente no professor que, sendo capaz de observar, enxerga necessidades que não são do diagnóstico e sim da humanidade presente na pessoa. Como salienta Helena, nem tudo é deficiência.

Mantoan (2003) traz luz quanto a algo muito importante sobre a inclusão, no quesito dos alunos estarem no ambiente não para demarcarem a diferença, mas sim para aprender de seus diferentes modos. Essa elaboração se aproxima do que compreendemos com os professores entrevistados, que em suas atuações buscam a igualdade de oportunidades, visualizando a inclusão não como realce da diferença como separação e sim como oportunidade de encontro com o outro.

Quando se fala em diferença, precisamos nos perguntar também sobre o que é igualdade. E nesse contexto compreendemos que o fato de incluir não significa não poder chamar a atenção da criança, por ela ter determinada deficiência, mas, ao contrário, orientar sobre quesitos da socialização e bom comportamento com todos. Compreendemos que tal fator depende muitas vezes de ser olhado de acordo com a necessidade, mas também como espaço para a formação humana dessa criança. É importante não focar apenas na deficiência e no diagnóstico, e ter o cuidado de não rotular que tudo é deficiência, pois, existem necessidades que são humanas, de todos nós.

Mantoan (2003) ressalta que é necessário não marcar fixadamente o sujeito, no quesito de nomear como “diferentes” e “normais”, bem como também o ensino “regular” e “especial”, para que se possam desconstruir mecanismos que ressaltam a identidade de diferença. Isso vai de encontro às experiências descritas pelos professores, que tentam tratar com igualdade seus alunos, mas sem considerar suas necessidades, não focando na deficiência que limita, mas sim no alcance das potencialidades que conseguem atingir.

Nesse sentido, incluir transpõe meramente o conceito de se permitir acesso à educação formal e desenvolvimento cognitivo. Está para além também no sentido de formação humana, social, ética, dentre outras.

O problema da inclusão e da deficiência é uma questão específica, mas que toca num problema humano central, que é o drama do que me torna igual ao outro e o que me torna diferente. Ter essa clareza de mostrar a questão da compreensão da necessidade humana, e os desafios de lidar com a diferença e com a deficiência abrem novos campos de reflexão sobre o que é a pessoa e o que é educação, bem como sobre o que queremos para o nosso futuro enquanto humanidade.

2 Relações que permeiam a inclusão

Ainda precisamos crescer no sentido de pensar uma educação que prepare os sujeitos não apenas para conteúdos disciplinares, mas como Arendt (2011) coloca, se ocupar com a importância da apresentação de mundo a criança, pois elas representam o futuro. E pensando assim é necessário presentificarmos a educação no “aqui e agora”.

Nesse campo de atuação, os professores se veem envoltos de desafios e possibilidades, contextos facilitadores e dificultadores. Dada essa elucidação e fugindo um pouco da centralidade já mencionada a respeito da parte estrutural, física e pedagógica, somos tomados a analisar em termos das relações que perpassam esses sujeitos, que conseqüentemente se ampliam no sentido pedagógico e humano.

Ao nos ocuparmos de denotar tais características, como foi possível observar nas entrevistas, cada sujeito vive determinados desafios. O que para uns fica evidente como ponto positivo se alinhando às suas vontades e anseios, para outros nem sempre denotam esse mesmo campo de sentido, devido às relações findadas que nem sempre fluem da mesma maneira.

Em todos os momentos os elementos da relação professor regente e professor de apoio, aluno e aluno, professor e aluno, professor e família, família e aluno, professor e gestão e família e gestão, aparecem como pontos que determinam também as potencialidades e desafios de lidar com a inclusão.

Esmiuçando esse campo de relações que permeiam a inclusão, conseguimos verificar que em comum acordo, todos eles sem exceção apresentam a relação criança e criança como muito positiva de suas elaborações. Descrevem que os mesmos cuidam, preocupam e tratam as crianças com NEE normalmente. Como Alice observa, o preconceito é dos adultos, e não das crianças. E dentro dessa explanação, vem carregado um gosto em saber que esses alunos estão sendo incluídos nas escolas municipais, e a partir de então ela consegue ver positivamente que a inclusão vai dando certo, uma vez que a nova geração está tendo oportunidade de conviver com a diferença.

Rosin-Pinola e Del Prete (2014) salientam quanto ao ensino que deve ser pautado no respeito às diversidades, bem como também direcionado a todos sem distinção. Dentro disso tal qual observamos, que os professores entrevistados pautam sempre em elaborar caminhos que alcance todos os alunos envolvidos no processo, percebendo a inclusão como oportunidade de todos conviverem bem mutuamente sem pautar na diferença, como um aprendizado aos quais os alunos estão sendo educados a perceber o

outro igual, mesmo em sua diferença, levando em considerações que todos sem distinção apresentam suas especificidades.

Tocados ao pensar nessa questão do por que nós adultos ainda praticamos “preconceitos”, como Alice nos apresenta, um fator significativo é que muitos de nós adultos não tivemos contato com essas realidades. E considerando que tudo que percebemos como diferente da nossa realidade ressoa como algo incomum e aparece como distinto em nosso olhar, compreendemos que ela define bem a maneira como enxerga e dá uma luz em nós quanto às dificuldades de pensar a inclusão como um todo sem separação.

A partir do encontro oportunizado, de acordo com Rosin-Pinola e Del Prete (2014), apresenta-se um passo gigantesco quanto à socialização e minimização dos preconceitos existentes, que de acordo com o resultado das entrevistas no quesito do contato entre as crianças, fica bem evidente quão está evoluindo para essa realidade.

Em consonância com o fator inclusão desses alunos em classes regulares, é possível perceber também como para os alunos com NEE, tal encontro auxiliam-nos no quesito formação humana. Segundo as entrevistas, os alunos se encontraram em variadas maneiras positivas de relacionamento com seus pares. Mesmo como eles nos pontuam quanto às características que são das próprias deficiências, que nem sempre permite uma relação com todos, aos quais eles apresentam identificação com um número restrito, foi possível verificar um grande desenvolvimento desses alunos em ao menos tentar, mesmo que por pouco tempo, relacionar com todos, mostrando aos professores que o importante então é oportunizar mais momentos em que todos se relacionem uns com os outros, para que aconteça o desenvolvimento significativo, mesmo em casos de deficiência severa.

Dentro desse contexto de influências externas, fica presente a importância acentuada da família e da escola, as quais participando, fortalecem as construções, elaborações dos professores e reforçam o aprendizado em casa. As incidências tomam corpo, seja em se apresentar essa criança mais detalhadamente do que gosta, ou formas de lidar de uma maneira tranquila, seja com uma música como descreve Alice, que a ajudou a acalmar sua aluna e foi orientado pela mãe, sejam pelos elogios dos familiares ou pelas relações de amizade que se criam além dos muros da escola, como descrevem Roberto, Eduardo e Helena.

Mas também fica evidenciado como a omissão da família em determinados momentos ocasionam danos consideráveis às propostas dos professores de ajudarem a criança, como apontam Helena, Roberto e Eduardo.

Prais e Rosa (2017) apresentam dados em seus estudos, que apontam a relação familiar como ponto de dificuldade desse processo de Inclusão. Seja no quesito relação, informação e engajamento com a escola, a família exerce um papel de extrema importância para a formação do aluno, esse contato entre família e escola pode oportunizar crescimentos significativos. O professor, encontrando-se em contato com os pais ou responsáveis da criança, consegue discutir e ampliar seu trabalho, para além de sala de aula, fazendo com que a criança continue sendo estimulada em casa, com uma relação de trocas entre atitudes que dão certo para a prática.

As entrevistas apresentadas delineiam diversos pontos que compreendem a família como marca que pode influenciar positiva ou negativamente tal processo de inclusão. Que depende de como e quão engajados os familiares estão quanto às necessidades da criança. Como no caso do Eduardo, que precisava de um auxílio familiar para assistir seu aluno em seu problema de vistas, da Helena que observou a carência e maior dificuldade do seu aluno, por não ter os cuidados adequados no seio familiar. Dentre tantas outras, em que evidenciam como a família estando atenta aos processos de cuidado, responsabilidade e formação da criança, acrescenta de maneira positiva nesse caminho.

A relação construída entre professor regente e professor de apoio são fundamentais para facilitar o processo de inclusão. Vimos nas entrevistas que, quando há parceria, ambos caminham juntos, oportunizam saberes, colaboram mutuamente para auxiliar o aluno. Diversos desafios foram vivenciados, principalmente no início da inserção a esse mundo, como relata os professores, de dificuldades quanto aos profissionais que ainda não perceberam a inclusão como eles enxergavam. Mas esses caminhos foram sendo vencidos com as experiências que tocavam seus colegas de trabalho numa perspectiva positiva, por verem que dava certo.

Dentro desse contexto da parceria, um dos fatores de dificuldade decorre das atitudes em promover a estadia da criança em sala de aula. Os entrevistados citaram momentos em que se sentiam incomodados no ato de precisar sair da sala de aula com o aluno, seja atuando como professor de apoio ou como professor regente, pois o ambiente não estava acolhendo tanto e tinham certo receio de chamar atenção por acharem que incomodavam a turma toda no geral.

Tavares, Santos e Freitas (2016) apresentam como um bom diálogo entre o professor regente e o professor de apoio é fator determinante para a inclusão. Quando essa relação acontece, com colaboração e parceria, o trabalho tende a ser otimizado. A disponibilidade e empenho de ambos para alcançar didáticas que minimizem os desafios

que vão aparecendo como dificultadores do processo incidem na efetivação do trabalho colaborativo, mostrando que todos se ocupam de preservar e cuidar do caminho para a inclusão da criança.

A partir de então, tal elaboração abre caminho para apresentarmos uma determinada presença que contribuiu para a formação e apresentou possibilidades em lidar com esses desafios que é o campo de parceria com a UFVJM, que os acompanhavam com projetos e pesquisas na escola, permitindo aos professores contato direto com profissionais capacitados na área da inclusão, aos quais podiam compartilhar suas angústias e tinham como devolutiva as orientações e maneiras de atuar frente a determinados problemas. Como fica evidente para Alice quando o professor G. a instiga a conversar com a professora regente sobre precisar chamar a atenção da criança, ou até mesmo de maneira fundamental como salienta Helena em V. ser um “anjo” que apareceu, deu o curso e através do curso ela se encontro na inclusão, e se viu orientada a seguir caminhos para atender seus alunos.

Movimentos esses que vão acontecendo, e auxiliando-os na prática, minimizando os dramas e sentimentos de angústia de se sentirem perdidos, pois a cada possível atitude que se apresenta é um caminho de possibilidade.

Ficamos muito tocados também com a situação em que Helena nos conta que às vezes coloca várias opções para seu aluno em cima da mesa, e que mesmo assim ele não se mostrava interessado mexer em nada, mas para ela estava ótimo, pois a criança se encontrava em sala e estava socializando. Essa situação nos permite compreender como ela tinha clareza quanto ao encontro necessário para a inclusão, mesmo quando seu aluno não se instigava a fazer nada, ele estava lá, presente no seu local de direito. E nesse momento fica evidente quão grande é o encontro, as relações e a formação que vem por tal encontro. Pode até soar como um desinteresse, mas ela fez sua parte em apresentar todas as metodologias nesse dia, e se pautou em simplesmente respeitar seu aluno, pois poderia ter atitudes de confronto as quais poderiam virar conflito, e ela somente opta por respeitar o momento da criança, percebendo seu tempo e sua capacidade. Em outros momentos, oportuniza usar do espaço para construção e alegria com artes, pintura e trazendo uma situação de conforto a criança.

Podemos situar isso como inclusão em observar, atuar e transformar. Os professores se deixam ser provocados. E a partir de então acolhem essa provocação da inclusão que emerge no ambiente educacional, afirmando o seu próprio valor, ao qual cada um toma as atitudes que acreditam serem as melhores segundo seus critérios.

Santos (2009) pontua a importância do professor vivenciar a educação no momento presente, e salienta os benefícios vindos da companhia e apoio para ajudar a sustentar o percurso educativo, quando o profissional encontra alguém que partilha dos mesmos anseios, e consegue auxiliar em entender o que se pretende, com trocas de experiências. Como conseguimos observar os professores que atuam com a inclusão, já vislumbram esse caminho, objetivando sempre se apoiarem em quem partilha desses saberes e esforços que auxiliam no processo, tal elucidação fica evidente no contato valioso encontrado com os professores da UFVJM, que se presentificaram como parceria para enfrentar os desafios do que lhes aparecerem como dificuldade.

Outra relação importante que perpassa a inclusão é com a gestão, que pode facilitar ou dificultar o processo. Eduardo nos apresenta diferenças da gestão municipal e estadual que influem no modo com o qual a inclusão acontece nas escolas. Roberto pontua como muitas vezes os próprios gestores não estão por dentro dos documentos norteadores acerca da inclusão. Um impasse também é relatado por Helena, quando considera que muitas vezes a escola se apresenta como “omissa”, sem atuar de fato no problema que aparece.

Mantoan (2003) discursa sobre a importância de se adotar um novo caráter quanto a gestão educacional e organização dos documentos que atendem a educação, com vistas a atender as demandas recorrentes da inclusão. É preciso democratizar o ensino, mudanças relacionadas às adaptações, formação do professor e organizações de conteúdo para que se atenda às especificidades da criança, buscando um teor pedagógico e propiciando a efetiva participação de todos aos espaços de sala de aula e outros ambientes nas escolas.

Como a autora apresenta e se assemelha ao que o Roberto relata, em muitos casos por uma questão de tempo, o diretor ou atores que compõem a gestão escolar se encontram aprisionados em dar conta de toda a questão burocrática de atendimento e elaboração dos documentos para dar um norte a educação. Não que não seja importante essa análise e cuidado, mas reformulando-o não para se enquadrar um sistema geral que busque homogeneizar a todos sem considerar que as realidades vão aparecendo de acordo com o que se apresenta. E atingindo essa mudança, os gestores podem empenhar-se em se aproximarem das questões pedagógicas em ambiente educacional.

Mesmo diante dos desafios, compreendemos que os professores se posicionam e buscam concretizar a inclusão no cotidiano. Eles demonstram que a inclusão está

acontecendo e tem um horizonte pela frente, devido à grandeza de estarem no momento vivenciado buscando melhores caminhos.

O que nos interessa evidenciando tais acontecimentos é perceber que mesmo com essas dificuldades presentes, eles não paralisam, ao contrário veem condições propícias para que esses problemas sejam minimizados e criam formas de lidar com esses enfrentamentos.

3 Inclusão e formação docente: possibilidades do encontro e competências do professor nesse processo

Quando pensamos no fazer educativo, somos chamados dentro da pesquisa a pensar nesse caminho evidenciando de que maneira tal encontro é percebido e possibilitado pelos atores da inclusão. Nesse sentido, tão grande se faz a análise com resultados aos quais demonstram o valor acerca da formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, como formadoras desse professor.

Considerando o achado central de suas vivências em perceber a inclusão como processo contínuo e com uma repercussão maior no sentido do fazer educação, bem como a possibilidade que a mesma apresenta em todas as esferas como perspectiva de um novo modelo de atendimento a todos.

A partir da análise das entrevistas, evidenciamos como o professor se redescobre nesse encontro educativo, ao qual percebe a importância da formação adequada para lidar com esses alunos, e experimenta vivências cotidianas como momentos de aprendizado, que o leva a buscar e pesquisar formas necessárias para enfrentar os desafios. Isso o forma com o conceito e valor entre teoria e prática, aos quais são indissociáveis. Elas estão sempre ligadas uma a outra.

Dentro desse contexto, dando espaço também à parceria, ao ensino colaborativo e à relação teoria e prática, que fazem o trabalho docente ter mais efeito, e o processo ensino-aprendizagem significativo aos alunos que precisam desse atendimento.

Tais atitudes fundamentais no trabalho do professor que aparecem como *empatia, observação, planejamento, coragem, gosto, paciência, confiança, respeito e cuidado*. A nosso ver, revelam que o saber técnico-especializado sobre a deficiência precisa estar intimamente acompanhado por um olhar humano. Sem este olhar não é possível compreender a deficiência em sua complexidade, isto é, reconhecer suas características, limitações, singularidades e potencialidades.

Sabendo que os professores apresentam para nós também que a inclusão em instituição escolar não deve estar focado somente nos aprendizados de conteúdo, mas

também é preciso formar os alunos como cidadãos, com capacidade para adquirir sua própria autonomia. É preciso empatia, se colocar no lugar deles para que possamos compreendê-los em sua essência sem esquecer que somos iguais em nossas diferenças.

Esse professor toma para si uma postura de ser professor humano formador, propiciando tanto o saber disciplinar como também a formação cidadã pertinente a construção de um caminho futuro em âmbito externo social.

Assumindo então o professor como peça chave ao processo de inclusão definido por Glat, Plestsch e Soares (2010), para os entrevistados a formação docente ao que foi possível a nós perceber é um ponto crucial dentro da prática. Através dela um ponto de partida das elaborações começa a ser seguido, e partindo desse valor e entendimento, o próprio professor sente-se seguro de que ela é um meio de aprimorar e auxiliar em sua prática.

Mesmo que no início tal inserção para eles demarque sentimentos de medo e insegurança diante do que vão enfrentar, a clareza quanto a formação especializada tomam um valor que dá segurança para refletir e se capacitar nesse processo. Objetivando essa capacitação contínua eles obtêm formação que configuram valor para que a inclusão diferentemente da inserção aconteça .

Apesar de Glat e Nogueira (2003) apontam que a formação é um dos maiores desafios dentro das instituições, o que percebemos é que os professores atentamente se desdobram e buscam formas de se capacitarem adequadamente para lidar com as dificuldades. E sabendo que não apenas a formação adequada responde às necessidades presentes, nesse quesito ela já dá um amparo e conforto aos profissionais.

Conseguimos apreender quanto ao valor da formação para atender as demandas, porém elas por si só não dão conta do processo de inclusão, haja vista que o mesmo passa inicialmente por se adotar um caráter de percebê-la como algo maior, que incide num todo, como descrito pelos entrevistados. Dentro de tal evidenciação, conscientes da indispensabilidade da autonomia do professor em ter disponibilidade, buscar, empenhar e dedicar ao campo de trabalho para que consiga desenvolver as habilidades e capacidades da criança.

Com essas evidências, aparece também o alinhamento quanto ao planejamento engajado entre o professor de apoio e o professor regente para que atenda as diversidades bem como o compromisso da gestão com essas organizações, que ficam marcadas no campo a necessidade de repensar na escola como um todo, para que atendam as questões pertinentes à inclusão.

A reflexão diante da prática, pontuadas como caminhos fundamentais ao professor por Rosin-Pinola e Del Prette (2014), se alinham ao exercício contínuo exercido pelos profissionais que buscam entender, observar, refletir (até mesmo em casa) e compreender qual a melhor maneira de atender a criança, para que seja algo significativo entre eles.

Com o movimento que vai aparecendo entre as demandas e dificuldades de se implementar de fato a inclusão, esse atores se desdobram entre a teoria e prática. Roberto salienta como necessidade constante esse alinhamento, em que não se deve desfazer do conhecimento teórico, mas as experiências, práticas e contato com a inclusão também vão formando o educador para o trabalho docente. Ele também destaca a importância da inserção dos universitários nas escolas. É que de certo modo esses profissionais já estão sendo inseridos no campo de atuação, experimentando o que é ser professor, o que deixa a formação valiosa e produtiva para quem futuramente irá para esse campo de trabalho, colaborando com as indagações de Freitas e Pavão (2012) a respeito da importância da teoria e prática.

Diante desse profissional que se concebe atuante numa perspectiva de mudança inovadora, captamos também o encontro consigo mesmo, de se redescobrir como professor e responder dentro de si o porquê de ser professor e atuar com essa área específica. Tendo tal fato, considerar o professor em sua humanidade, como pessoa que carrega também uma bagagem de sentimentos e construções do seu eu próprio, Nóvoa (1992a) destaca como é fundamental reconhecê-lo como pessoa, na busca de um olhar mais humano para que se construam as mudanças necessárias sem se portar a tal pessoa como objeto.

Arendt (2011) oportuniza-nos compreender melhor tal elaboração do professor com semelhanças aos resultados das entrevistas, aos quais eles buscam se presentificar em cada momento que aparece, concebendo as diversidades dos alunos com olhar humano não pautado na diferença, mas na possibilidade do encontro, em que cuidam da apresentação do mundo a criança. Esse fator fica muito evidenciado na conversa com Helena, quando a mesma, percebendo que seu aluno não tinha conhecimento de mundo, retoma conhecimentos básicos que propiciem essa formação, considerando a criança como parte importante do meio, ao qual precisamos cuidar e educar com perspectivas futuras de mudança social.

4 Experiência da inclusão: desafios e possibilidades

Dentro do encontro oportunizado com as experiências de inclusão, fica evidente que nem sempre tal caminho é possibilitado e vivido como algo fácil. Mesmo os

profissionais se desdobrando na busca do conhecimento e melhor atuação, esse percurso passa por desafios desmotivadores.

Toledo e Vitaliano (2012) salientam algo que os professores entrevistados também destacam como caminho possível: a relação de parceria entre os professores, aos quais adotem postura de acolhida e trocas de práticas pedagógicas assertivas para os alunos. A prática colaborativa descrita pelo autor e evidenciada nos relatos aponta para uma vertente ao qual consiga programar melhorias significativas para a inclusão, e os processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Prais e Rosa (2017) também contribuem com tal caminho como perspectiva de desenvolvimento pedagógico.

Santos (2009) também reforça suas análises sobre como é importante o professor sentir-se parte da instituição, ao qual consiga partilhar e trocar experiências, tocando na questão voltada intrínseca da parceria e relação com todo o corpo escolar.

Alcançando o trabalho em conjunto, com ajuda mútua entre os professores, abre-se caminho para o atendimento no que se refere às capacidades e habilidades que precisam ser alcançadas pelos alunos (MENDES, 2008). Com as entrevistas conseguimos perceber que quando não acontecia esse encontro, mesmo o profissional buscando e elaborando a experiências, eles demarcam como poderia ter sido melhor tais desenvolvimentos se tivesse ocorrido a colaboração e parceria necessária.

Mantoan (2003) contribui definindo a inclusão como campo de transformação, uma terminologia que permite repensar esse processo educativo em amplitude geral, ao qual se percebe o quão grande é a inclusão em ambiente educacional, e a mesma é detentora de observar a educação como um todo que precisa se reconfigurar, com mudanças nas práticas, estrutura para atender a demanda, engajamento com amplitude a todos das atividades em sala, com espaços e relações em que ocorram as interações, pontos cruciais também explícitos nas entrevistas.

Santos (2009) em suas contribuições evidencia a importância da humanidade presente no ser professor, que denota a forma de olhar para o sujeito, sempre presentificando sua humanidade, para que se possa alcançar uma educação que alcance também a formação da pessoa enquanto sujeito humano, provido de realidades singulares.

Através de então, observa-se esse aluno não como um mecanismo ou objeto sem conhecimento, mas como uma pessoa que em sua humanidade carrega singularidades do seu mundo. Tal valorização da pessoa permite a grandeza do encontro e enxergar as possibilidades advindas desse momento, como fica evidenciado nas entrevistas. O olhar

acerca do ser humano como pessoa permite a nós verificar um mundo de possibilidades que não se limita ao diagnóstico, mas se abre ao encontro.

11 CONCLUSÃO

Alcançando o momento de finalizar o trabalho, somos chamados a refletir como a pesquisa nos instiga a ir além do que nos apareceu, mesmo revelando certezas quanto à elaboração da pessoa diante da inclusão educacional, pensamos sobre a ótica de que a mesma nos apresenta um caminho vasto de possibilidades. Por isso, a clareza se confirma e o percurso se revela infinito. Entretanto, se faz viva a necessidade de finalizar o trabalho e apresentar nossas conclusões.

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar de que modo o professor vivencia e elabora sua experiência de inclusão no ensino regular, considerando as realidades e desafios apresentados no ambiente educacional, numa perspectiva ao qual se buscou alcançar por meio dos professores com realidades de empenho na área e com uma metodologia fenomenológica, adentrando na experiência da pessoa, a compreensão dos fatores que perpassam o processo de inclusão. Oportunizou para nós abertura do olhar, por um viés inovador. Através da experiência da pessoa, percebendo como se caracteriza a inclusão nos espaços educacionais.

Como forma de apresentar para o leitor de maneira mais sucinta e de entendimento oportuno, escolhemos inicialmente expor os documentos que amparam a inclusão em ambiente educacional, bem como contextualizar historicamente os fatos e as fases que permearam o caminho, em busca de nortear a apreensão do momento ao qual estamos inseridos, e como esta inclusão se apresenta atualmente.

Salientamos que essa temática floresceu por meio do próprio contato com as experiências em escolas, e indagações quanto a esse campo de conhecimento. Com olhar no professor que se configura como peça chave desse processo, foi possível, desde então, estabelecer a abertura na experiência do outro, ou seja, abrir caminho por tal perspectiva, visando colher os elementos fundamentais em cada pessoa, respondendo a sua compreensão em termos de vivência com o que lhes aparece dentro da rotina e contato com esta realidade.

Dada à notoriedade da temática em percurso da pesquisa, conseguimos entender que para os professores, a inclusão é um processo contínuo, que se presentifica e acontece no momento vivido.

Tal qual percebemos a educação, a inclusão educacional assume um espaço de acolhida a alunos com NEE, mas também embasados nos resultados das entrevistas, nos certificamos que para os professores essa proposta de incluir se mostra como perspectiva de se pensar a educação como um todo, com vistas a um atendimento para todos.

Mas, o que é a inclusão e como se configura tal processo pelos participantes?

De acordo com as concepções apreendidas, esse processo está em constante construção. Observando todos os fatores internos e externos que permeiam a inclusão educacional, considerando que os mesmos nem sempre aparecem como algo fácil, o que se destacou como certeza é que esses sujeitos vivenciam a inclusão sempre almejando fazer com que ela aconteça. Além disso, está o anseio de que todas as pessoas também consigam olhar essa realidade como possibilidade de um novo modelo de educação, que seja para todos.

Ressaltamos que nas experiências apresentadas, a inclusão não é vivida como algo irrelevante, e sim com um potencial de expansão externa com entendimentos que podem mudar as gerações, em seu sentido cultural e social. Em uma vontade de minimizar o que é considerado diferença, atuam vislumbrando um olhar que perceba a humanidade do outro, entendendo que todos nós somos diferentes, e essa diferença é o que nos humaniza. Obtendo esse olhar, conseguimos perceber o outro em sua essência, sem preconceitos ou qualquer ato de limitação, que inferiorize o potencial da pessoa, fazendo com que a maneira de atuar ressoe positivamente no aluno em seu processo cognitivo, humano e social.

Percebemos como valorizam a socialização e a incorporam como um caminho de lidarmos com as diferenças, tratando-as como uma questão de direito e oportunidade de mudarmos a formação humana e social, ao qual valorizem esses alunos, e os percebam como detentores de conhecimento. O que precisa acontecer são as adaptações, olhar diferenciado, formação continuada e práticas que os ajudem a desenvolver suas capacidades e habilidades.

Observando através da experiência de inclusão vivenciada pelos professores, captamos uma relação que realça o ser eu, no mundo do ser professor, com possibilidades que configuram e provocam o olhar externo, acentuando uma dimensão de inclusão escolar não meramente como proposta em atender o aluno com NEE, mas também como oportunidade para desconstruir preconceitos e estigmas de incapacidade.

O caminho é carregado de desafios e situações problema que aparecem, de certo modo influenciam na maneira com a qual eles atuam e vão se desdobrando e apreendendo elaborações, em determinados momentos se diferenciam, porém com um sentido único de fazer a inclusão acontecer.

E como se configura esse valor do encontro, nas experiências?

Apreendemos na experiência, que para a Helena, esse valor é percebido inicialmente com a busca em entender quem é esse outro que se apresenta, para que a partir

de então busque formas e didáticas que o auxiliem. No desenrolar da experiência, aparecem o cuidado, o se ocupar com a formação humana que conseqüentemente ressoa em si, aparecendo o porque do gostar dessa experiência de ser professora. Tendo essa clareza ela se capacita pesquisa e empenha-se em auxiliar seus alunos. Acreditando na inclusão que se faz possível com o encontro, mesmo quando seu aluno não se atenta a fazer nada, o fato dele se presentificar é uma oportunidade para a inclusão.

Aprendemos na experiência do Roberto que tal encontro tem um mundo de possibilidades quando nos pautamos como uma questão de direito, e enfrentamos esse processo com subsídios de esforço e disponibilidade em buscar conhecimentos para lidar com os desafios, ocasionando dessa maneira o desenvolvimento da criança. Vislumbrando um caminho de possibilidades em reconhecer que no final o aluno obteve ganhos no processo de ensino aprendizagem

Aprendemos que na experiência da Alice, esse valor é observado de maneira significativa na socialização, pois os alunos não veem essa criança como diferente, ao contrário os ‘adultos’ são quem tem preconceito. Pois, os colegas tratam normalmente, e por tal encontro ela acredita ser possível mudar a cultura de olhar a diferença do outra não como diferença. Alice busca realizar seu trabalho oportunizando espaços de trabalho em conjunto, por acreditar no quão forte é necessário e a interação das crianças.

Aprendemos com o Eduardo, que para o valor do encontro, se destaca na maneira de olhar esse sujeito, na escuta ativa e no diálogo, para que se de abertura de entender em sua essência, revelando a humanidade presente, quase como se fosse um elo de amizade, ao qual se finda um gosto do outro, com essa relação, em prestar atenção e ter participação nas aulas.

Descobrimos que em todas as experiências, por mais singulares que sejam, revelam o tão valioso é perceber o encontro como possibilidade, e o valor da experiência aparece quando nos percebemos como humanos e compreendemos a humanidade no outro. Para cada uma dessas pessoas estar em ambiente educacional é mais do que se apresentar para repassar conhecimento, mas sim se conectar a uma mudança maior, em cuidar e elevar o outro quanto a sua humanidade. Conseqüentemente, tal postura influi nos aspectos determinantes referentes às práticas e processos de ensino-aprendizagem. Nesse alinhar de pensamento e atuação construiremos uma sociedade melhor, sem discriminação.

Antes de todas as questões que são importantes, como contextos estruturais, físicos e pedagógicos da escola, o que mais apareceu é a necessidade do profissional ter um

“olhar diferenciado”, que perceba o sujeito, para que, a partir de então, busque algo que não seja geral, mas que atenda a singularidade que se apresenta.

Em uma ótica pautada nos processos que permeiam a aprendizagem, nos apresentam que nem sempre o trabalho é fácil, seja com relação a gestão, a família, ou até mesmo ao colega de trabalho professor. Mas, passam pelo caminho buscando, dedicando e objetivando encontrar parceria e trabalho em conjunto, para que consigam alcançar a inclusão de fato.

Cabe assim ressaltar a certeza de que empenho, esforço, disponibilidade, dedicação e busca, tão presente nas conversas, definem esse profissional atuante. Juntamente com as percepções acerca da parceria e capacitação adequada, para que, no juntar de todos esses elementos, construam um sentido que permita a inclusão acontecer.

O fato de almejar sempre um horizonte de possibilidades facilita todo o processo presente. Nesse sentido, o que os desafia também os faz movimentar e buscar alternativas, tanto em conversa com os pares, gestão ou família, ou em buscar recursos pedagógicos e de capacitação para atender a dificuldade que se apresenta. O sentido é único: observar, buscar e transformar.

Não que essas atitudes sejam sempre possíveis ou algo que configure para a própria experiência um sentimento de contentamento, mas o que nos toma são os modos de lidarem com as dificuldades com empenho, dedicação e didáticas inovadoras que atendam as necessidades dos seus alunos. Além do mais, ressoam também em todo o grupo de trabalho, findando relações de gratidão tanto interna como externa.

Tais modos de vivenciarem esse processo desenha um sentido definido por gosto, crença e dedicação, que em um espaço de tempo vão definindo sua essência, e automaticamente fazendo com que desenvolvam o trabalho positivo com seus alunos, tanto no quesito aprendizagem, como formação humana e social no meio que estão inseridos. E tais resultados se confirmam por meio do reconhecimento dos pais, dos professores e da própria escola que percebe a inclusão como campo de formação da pessoa.

Vivenciar e elaborar a experiência de inclusão é o presentificar na experiência a partir do que aparece, sem deixar de lado o que define a pessoa como humana, para que se possa alcançar a essência do outro. Empatizar, entender e olhar o outro para então apresentar o mundo e os saberes com cuidado, afeto e certeza da capacidade de desenvolver acima da limitação.

Entendemos que o ato de ser professor de alunos com NEE está intrinsecamente ligado ao fato de capacitar, empenhar e atualizar quanto ao que vai sendo pedido com a

relação, por meio dos desafios. O movimentar-se aparece como resposta ao ato de lidar com os dramas e problemas que aparecem. Não se firmando no problema, mas nas formas de driblá-los para um bom resultado.

Constatamos que por mais que as relações inicialmente apresentem inúmeros desafios, e que o contexto de formação, estrutura e apoio reforçam o trabalho, tanto como facilitador ou como dificultador, o que realça é a perspectiva do profissional em fazer a inclusão acontecer, almejando acessos que quebrem as barreiras.

A inclusão escolar se apresenta sustentada por uma vontade maior dos profissionais empenhados em fazer com que ela aconteça, ressoando em todos participantes do meio educacional. Abrindo caminho para se pensar como algo que não está restrito a educação, mas com um alcance além da instituição. Tanto no quesito formação humana, quanto mudança de contexto social e cultural. Inclusão Educacional, em sua abrangência maior, por esses participantes, se configura como proposta de se repensar toda a educação, no quesito que atenda de fato a singularidade de cada aluno em sua essência, olhar diferenciado que compreenda o outro, como formação que não se restringe a conteúdos e desenvolvimento cognitivo, como também formação humana e social.

Finalizando o caminho da dissertação, uma amplitude de horizontes e perspectivas se abrem aos nossos olhos, no quesito de como compreendemos esse processo no ensino regular. Qual ótica estamos nos pautando, e sobre qual viés estamos enxergando esse processo? Horizontes se abriram a partir da grandeza chegada até nós com as entrevistas, que demonstram um percurso para pensarmos que positiva ou negativamente, a inclusão está acontecendo no momento presente, e a pergunta não pode estar restrita ao por que, mas sim em como fazer, como viver, como elaborar e como conceber tal proposta de inclusão.

12 REFERÊNCIAS

ALES BELLO, A. **Fenomenologia e ciências humanas: psicologia, história e religião.** Tradução M. Mahfoud & M. Massimi. Bauru, SP: Edusc. 2004.

ALES BELLO, A. **Introdução à fenomenologia.** Tradução M. Mahfoud & J. T. Garcia,. Bauru, SP: Edusc. 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F.. **O método nas ciências naturais e sociais.** 2ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALMEIDA, L. R.; SZYMANSKI, H.. **A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação.** In: SZYMANSKI, H. (Org). A entrevista na pesquisa em educação à prática reflexiva. 4 edição. Brasília: Liber Livro, p. 89-100, 2011.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.

ANGHER, J. **Vade Mecum/Anne,** organização - 6.ed. - São Paulo: Rideel. - Coleção de leis Rideel, p.83, 2008.

ARANHA, M. S. F. **Inclusão Social e Municipalização. Educação Especial: temas atuais.** MANZINI, E. J. (Org.). Marília: UNESP, p.1-9, 2000.

ARENDT, H. **A crise na educação.** [Ensaio]. In: ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, p.234-247, 2011.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial on-line.** vol. 20, n. 2, p. 223 - 234, 2014. IISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/06.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade:** Implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br/educação.htm>. Acesso em 05 de mar de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 jan.2020

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação – **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, (2001).

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.câmara.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso E Qualidade**. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Editada pela UNESCO 1994.

BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p.141-154, 2012.

BUENO, J. G. S.. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, Editora UNIMEP, v. 3, n. 5, p. 7-26, set. 1999.

CAIADO, K. R M.; JESUS, D. M.; B., C. R. (Org.) **Professores e Educação Especial: Formação em Foco**. Porto Alegre: Mediação, 2V, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação de professores: da educação especial à inclusiva - alguns apontamentos**. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. Inclusão Escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí, Paco Editorial, p.7-24, 2012.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. Monografia (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

CUNHA, B. B. B.. **Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais: Intenção e Realidade**. São Paulo, dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 1988.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

DE VITTA, F.C.F.D.; DE VITTA, A.D; MONTEIRO, A.S. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.415-428, 2010.

FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D., (Orgs). **Tornar a Educação Inclusiva: Como essa tarefa deve ser conceituada?..** Brasília : UNESCO, p. 11-23, setembro, 2009.

FERREIRA, J. R. “Notas sobre a Evolução dos Serviços de Educação Especial no Brasil”, **Revista Brasileira de Educação Especial**, num. 1, p. 101-107, 1992.

FREIRE, F. M. P; VALENTE, A. **Aprendendo para a vida: os computadores na sala**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS. S. N; PAVÃO. S. M. O. Professor da Educação Inclusiva: Reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria , v. 25, n. 43, p. 277-290, maio/ago. 2012 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

GARCIA. R.. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52, p.11-239, jan.-mar. 2013.

GASPAR, Yuri. E.; MAHFOUD, Miguel. Contribuições da fenomenologia para apreensão da articulação entre subjetividade e cultura: desafios e possibilidades. In: IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2010, Rio Claro. **Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. São Paulo: SE&PQ, 2010. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/4.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Comunicações. Caderno do programa de Pós-Graduação em educação . ano 10 .N 1,p.134-141, junho de 2003.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345 - 356, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão: uma realidade em discussão**. 3ed. Curitiba: Ibepex, 2010.

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1992.

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

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: Desigualdades e Desafios no Reconhecimento da Diversidade. **Revista: Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012 .Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: fev. 2020.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

- MARTINS, P. L. O. **Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana**. Conhecimento local e conhecimento universal: Práticas sociais. p. 43-57, 2004.
- MARTINS, L. A. R.; et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, maio-agosto, 2010.
- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p.61-86.
- MENDES, E. G. Breve Histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.
- NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação- Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.
- NETO, A. de O. S. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Ed, 1992a.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.
- PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial on-line**, vol. 12, n. 1, p. 3 - 10. ISSN 1413-6538, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31981.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2019.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar. rev**, Curitiba, Editora: UFPR, n. 33, 4-406, p.143-156. 2009., disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S01002009000100010>>. Acesso em: 04 abr. 2020.
- PRAIS, J. L. S; ROSA, V. F. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista: Educação Especial**, Santa Maria, 30, n. 57, p. 129-144, jan./abr, 2017. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> . Acesso em: 01 mar. 2020.
- RODRIGUES, L. M. B. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a Distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial on-line**, vol. 18, n. 4, p. 615 - 628. ISSN 1413-6538. 2012 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a06v18n4.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

- ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão Escolar: Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, Jul/Set., 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>>. Acesso em: mar. 2020.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Marília, v.10, n.2, p.227-234, 2005.
- SANTOS, E. F. Se educar é um risco, o que significa educar? Considerações pedagógicas a partir de Luigi Giussani. **Revista Pedagógica - Unochapecó** - Ano 11 - n. 23, p.180-202, jul./dez. 2009.
- SASSAKI, R. K. Entrevista. **Revista Integração**, Brasília, v 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.
- SOARES, M.T.N. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: Estudo de caso sobre a estratégia de multiplicação de políticas públicas**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2010.
- SOUZA, J. P. de. **A Educação Física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada**. Campo Grande, 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco 2006.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TAVARES, L. M. F.L; SANTOS, L. M. M; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016.
- THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. 3a ed. Tradução de L. L. Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992. Publicação original de 1978.
- TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial on-line**. vol. 18, n. 2, p. 319 - 336. ISSN 1413-6538, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n2/v18n2a10.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2020.
- VAN DER LEEUW, G. **Fenomenología de la religión**. Tradução de E. de la Pena. México: Fondo de Cultura Económica.1964. Publicação original de 1933.
- VIEIRA, F. B. A.; MARTINS, L. A. R. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial on-line**, vol. 19, n. 2, p. 225 - 242. ISSN 1413-6538, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a07v19n2.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2020.
- VITALIANO, C. R (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.
- VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Revista Brasileira de Educação Especial on-line, vol. 13, n. 3, p. 399 - 414, 2007. ISSN 1413-6538. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

VITALIANO, C. R (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

ZANATA , E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. 2004. 201f, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “O processo da inclusão no ensino regular na perspectiva dos professores”, em virtude de sua experiência como professor no processo de inclusão de aluno(s) com nee no ano letivo de 2018. Esta pesquisa é coordenada pelo professor Yuri Elias Gaspar e contará ainda com o aluna Ana Flávia Pereira. O objetivo desta pesquisa é investigar de que modos o professor elabora a experiência de inclusão em sala de aula no ensino regular.

A participação na pesquisa é por livre decisão e opção da pessoa. Portanto, sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a UFVJM.

Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: uma entrevista em que será abordada sua experiência relacionada ao tema. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente uma hora.

A participação na pesquisa poderá causar riscos como o constrangimento por alguma pergunta ou tópico considerado incômodo e/ou desconfortável, e que possa despertar emoções, bem como possível identificação. No entanto, não há obrigatoriedade de responder a nenhuma pergunta ou de compartilhar alguma informação que o sujeito de pesquisa julgar imprópria, incômoda ou pessoal. Além disso, os dados/informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos. Deste modo, utilizaremos nomes fictícios das pessoas e instituições citadas para minimizar o risco de identificação. Como benefícios da pesquisa, sua entrevista pode ser uma ocasião importante de refletir sobre sua história como professor, além de contribuir para compreender os modos como se concretizam o processo de inclusão na escola.

As entrevistas serão gravadas, transcritas e utilizadas como material de pesquisa. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, minimizando o risco de identificação. Não há remuneração ou despesa com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Caso aceite fazer parte desta pesquisa, rubriche as páginas e assine ao final deste documento, que terá duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Neste termo consta o telefone e o endereço do pesquisador, e você pode tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador do Projeto de Pesquisa: Yuri Elias Gaspar

Endereço: Sala 50 da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK (Rodovia MGT 367, Km 583, nº 5000, Alto da Jacuba, Diamantina – MG).

Telefone (38) 3532-1200, ramal 8774

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa: _____

Assinatura do sujeito da pesquisa: _____

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –
Diamantina/MG CEP39100000

Tel.: (38)3532-1240 –

Coordenador: Prof. ^a Simone Gomes Dias de Oliveira

Secretária: Cristina de Figueiredo Vieira

Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br