

UNIVERSIDADE ABERTA



**INCLUSÃO DE CRIANÇAS ESPECIAIS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE RIBEIRA DO POMBAL, BAHIA, BRASIL: um
estudo de caso**

Maria José Sara C. dos Santos

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Lisboa/PT, 2015

UNIVERSIDADE ABERTA



**INCLUSÃO DE CRIANÇAS ESPECIAIS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE RIBEIRA DO POMBAL, BAHIA, BRASIL: um
estudo de caso**

Maria José Sara C. dos Santos

**Departamento de Educação e Ensino a Distância - DEED
Mestrado em Supervisão Pedagógica**

Dissertação orientada pela Prof.^a Dr.^a Daniela Melaré Vieira de Barros

Lisboa/PT, 2015

RESUMO

A inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas comuns é uma idealização voltada para a oportunidade e o respeito à diversidade. Com a Constituição Federal Brasileira (1988), no seu capítulo III, da Educação, da cultura e do desporto, Art. 205, rege que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” denota que lugar de criança é na escola, independente de credo, deficiência, raça e cultura.

O presente estudo de caso na escola pública Rui Barbosa, situada na cidade de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, pretende conhecer a práxis educativa e o perfil dos profissionais sobre a proposta e a prática pedagógica inclusiva, como também analisar o espaço físico, observando se há ou não barreiras arquitetônicas e acessibilidade para os alunos com deficiência e também a participação da família, em inserir o filho no ambiente formal. Esta investigação tem como base a revisão da literatura sobre inclusão, com a utilização, no enquadramento teórico, da legislação brasileira, entre outros autores voltados ao tema. O desenvolvimento do estudo possui característica qualitativa, através de observação, questionário, entrevista, visitas, ou seja, uma construção através do diálogo e vivência diária realizada no turno matutino. Os participantes dessa investigação foram: gestores, coordenadora da Educação Especial e coordenadora do ensino comum, professores, agentes administrativos, representante da secretaria municipal, profissional da saúde (psicóloga), famílias e alunos do ensino comum e especial.

A análise dos resultados obtidos revela que a proposta inclusiva encontra-se em processo de evolução humana e arquitetônica, mas também regista-se pontos positivos no aumento de número de matrículas, ou seja, os pais estão sendo conquistados e adquirindo confiança na instituição. Os professores, apesar da insegurança, da carência de auxílio, não tratam os alunos com desdém e buscam auxiliá-los como podem e sabem. Por fim, a escola aposta num trabalho que envolva o interpessoal e intrapessoal em busca da inclusão sem obstáculos.

Palavras-chave: Inclusão. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Professores. Família. Acessibilidade.

ABSTRACT

The inclusion in children with special needs at the common schools is an idealization turned to opportunity and respect to the diversity. With the Federal Constitution Brazilian (1988), in your chapter III, in the Education, culture and sport, Article 205, that governs "The Education, right of all, State duty and the family [...]" denotes that child seat is at school, regardless of creed, deficiency, breed and culture.

The present case study in public school Rui Barbosa, located in town Ribeira do Pombal, Bahia, Brazil, intends to know the educational praxis in the profile of professionals on the proposal and pedagogical practice inclusive, as also to analyze the physical space, looking if there's or there isn't architectural barriers accessibility for students disabled and too the family participation, in insert the son the formal setting. This investigation has on basis literature review on inclusion, on utilization, in theoretical framework, of the Brazilian legislation, others between authors toward subject. The development of the study it has qualitative feature, through of observation, questionnaire, interview, visits, that is, a construction through dialogue and experience daily fulfilled the morning shift. The attendees this investigation they were: managers, coordinator Special Education and coordinator common education, teachers, administrative agents, representatives of the City Office, health professional (psychologist), family and students of the common and special education.

The results of analysis obtained brings out that inclusive proposal finds in human evolution and architectural process, also but is recorded good points increase of the registration number, that is, the fathers are being taken and obtaining confidence in the institution. The teachers, although the insecurity, of the help necessity, threat not the students with disdain and seek assists them as they know and can. Lastly, the school bet in a work that wrap interpersonal and intrapersonal In search of the inclusion without obstacles.

Keywords: Inclusion. Students with Special Educational Needs. Teachers. Family. Accessibility.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELA

ILUSTRAÇÕES (*Figuras, *Quadros e *Gráfico):

Separados, aqui neste trabalho, de modo proposital, para efeito de facilitação de Acompanhamento/compreensão

*Figuras:

Figura 1: Os 4 Pilares da Educação, segundo a UNESCO.....	23
Figura 2: Sala de recursos multifuncionais para a realização do AEE no contraturno da escola.....	36-37
Figura 3: Tesoura adaptada.....	42
Figura 4: Objetos enlaçados quotidianos com EVA e velcro.....	42
Figura 5: Ponteiro de cabeça.....	42
Figura 6: Prancha utilitária.....	42
Figura 7: Rato em sistema EyeMax.....	44
Figura 8: Teclado expandido.....	44
Figura 9: Mapa tátil da linha Braille.....	44
Figura 10: Pranchas de comunicação.....	46
Figura 11: Jogo americano com símbolos.....	46
Figura 12: Avental de comunicação.....	46
Figura 13: Percurso para ir ao banheiro da escola.....	88
Figura 14: Sanitário da escola.....	88
Figura 15: Boxe para chuveiro com barra em L.....	89
Figura 16: Parte da planta de banheiro vista de cima, com itens e distâncias obrigatórios.....	89
Figura 17: Percurso para a quadra esportiva.....	90
Figura 18: Percurso em passarela tátil nas áreas coberta e não.....	90

*Quadros:

Quadro 1: Síntese metodológica dos instrumentos de recolha de dados, público-alvo e ações.....	56
Quadro 2: Amostras da população investigadas, com suas respectivas quantidades.....	61

Quadro 3: Esquema representativo dos elementos/tópicos para registros no Diário de Bordo.....	63
Quadro 4: Blocos temáticos, objetivos e questões norteadoras (como aspectos orientadores) da entrevista.....	65
Quadro 5: Grelha-guião do questionário aplicado em diferentes camadas da população/comunidade escolar.....	68
Quadro 6: Observação – alunos, classe especial e sala regular/comum.....	76
Quadro 7: Observação – professores.....	81
Quadro 8: Observação – ação docente na classe especial.....	82
Quadro 9: Observação – ação docente na sala comum, tentando incluir.....	84
Quadro 10: Observação durante o recreio.....	86
Quadro 11: Questionário - docentes respondendo sobre conteúdo/cotidiano.....	91-93
Quadro 12: Questionário – população funcionária.....	95-98
Quadro 13: Entrevista – alunos da sala comum do ensino fundamental.....	101-102

***Gráfico:**

Gráfico 1: Avanço no número de matrículas de ANEE's no município de Ribeira do Pombal.....	100
--	-----

TABELA:

Tabela 1: Registro de matrículas de alunos com NEE's.....	99-100
---	--------

Nota. Todos os quadros, bem como a tabela, que constam do corpo deste trabalho não trazem registro de fonte por se tratarem de produção autônoma da própria mestrandia, produtora da dissertação.

LISTA DE ACRÔNIMOS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

APA – Associação Americana de Psicologia

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

ANEE – Aluno com Necessidade Educacional Especial

NEE's – Necessidades Educacionais Especiais

TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação

BA – Bahia

BR – Brasil

UAb – Universidade Aberta

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a
Ciência

ONU – Organização das Nações Unidas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

MEC – Ministério da Educação (no Brasil)

PT - Portugal

SEE – Secretaria de Educação Especial

SEME – Secretaria Municipal de Educação (em Ribeira do Pombal)

SEC – Secretaria de Educação e Cultura (no Estado da Bahia)

SEF – Secretaria de Educação Fundamental/BR

TA – Tecnologia assistiva

's – Indica o plural de algum acrônimo

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

PRIMEIRA PARTE: A TEORIA

*CAPÍTULO 1:

O CONCEITO DE INCLUSÃO NO OLHAR DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: o enquadramento teórico I.....	7
1.1 FINALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	17
1.2 PARADIGMAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	22
1.2.1 Paradigma sociointeracionista.....	24
1.2.2 Paradigma cognitivo.....	26
1.2.3 Paradigma comportamental.....	29
1.3 ENSINANDO E APRENDENDO NA DIVERSIDADE: proposta do atendimento educacional especializado (AEE).....	31

*CAPÍTULO 2:

IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA PROPOSTA INCLUSIVA: o enquadramento teórico II.....	39
2.1 CATEGORIA DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS.....	42
2.1.1 Recursos de acessibilidade ao computador.....	43
2.1.2 Comunicação aumentativa e alternativa – CAA.....	44

2.1.3 O papel das TIC's (tecnologias da informação e comunicação) na inclusão no contexto escolar.....	46
2.2 PAPEL DO SUPERVISOR COM AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS JUNTO À PRÁTICA DOCENTE.....	47

SEGUNDA PARTE: A PRÁTICA

***CAPÍTULO 3:**

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA.....	51
3.1 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	53
3.2 TIPO DE INVESTIGAÇÃO.....	56
3.3 UM ESTUDO DE CASO.....	58
3.4 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	60
3.5 POPULAÇÃO/AMOSTRA.....	60
3.6 OBSERVAÇÃO.....	62
3.7 ENTREVISTA.....	64
3.8 QUESTIONÁRIO.....	65
3.9 PROCEDIMENTOS DA RECOLHA DE DADOS.....	69
3.10 O TRATAMENTO DE DADOS.....	70

***CAPÍTULO 4:**

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	73
4.1 DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DA AMOSTRA OBSERVADA.....	75
4.1.1 Professores observados.....	79
4.1.2 Observação individual na didática: docentes na classe especial..	82
4.1.3 Observação individual na didática: docentes na sala comum.....	83

4.1.4	Observação no momento do recreio.....	85
4.1.5	Observação no planejamento pedagógico.....	87
4.1.6	Observação da estrutura arquitetônica na escola Rui Barbosa..	87
4.2	DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DA AMOSTRA QUESTIONADA: gestores e docentes.....	91
4.3	DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DA AMOSTRA QUESTIONADA: população funcionária, família, representantes da SEME e profissional da saúde.....	95
4.4	DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DA AMOSTRA ENTREVISTADA: alunos do ensino comum – anos iniciais.....	101
4.5	SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	103
	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
	ANEXOS.....	121
	APÊNDICES.....	125

INTRODUÇÃO

Esta investigação consta de um estudo de caso realizado na escola municipal Rui Barbosa, situada na cidade de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, que centra-se na proposta inclusiva através do paradigma interpessoal sob olhar da supervisão pedagógica. Este trabalho, para além da investigação junto a alunos da classe especial, nomeadamente do turno matutino, também é composto da participação direta de alunos com necessidades especiais, matriculados nas classes comuns do 1º ao 5º ano do ensino fundamental - anos iniciais - com a faixa etária diversificada, pois existem estudantes com deficiência até 16 anos, retidos nos anos iniciais. Para melhor feedback dessa epistemologia, o tema escolhido, “a real prática da Educação Inclusiva no tocante a crianças com necessidades educacionais especiais no contexto brasileiro”, baseia-se na verificação em como está a aplicabilidade da proposta inclusiva nesta escola observada/analísada.

Esta investigação deu-se início no ano de 2014, se estendendo até 2015 para melhores registros coerentes sobre o público-alvo (alunos com necessidades especiais), o espaço físico, enfim, a diversidade humana e arquitetônica existente nesta escola pública, a Rui Barbosa. Toda esta investigação, ocorreu no turno matutino no decorrer das semanas, da segunda à sexta-feira, tanto na sala de aula, quanto fora dela para a análise do processo pedagógico no elo interpessoal e intrapessoal dos alunos que estão inseridos tanto na sala regular e na classe especial existente na própria escola com a intitulação de classe preparatória, pois o aluno fica temporariamente para seguir na sala regular.

A presente investigação predominantemente qualitativa, denomina seu título: *Inclusão de crianças especiais em uma escola pública de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil: um estudo de caso*, com a justificativa de que esta dissertação de mestrado parte de inquietações e reflexões sobre como são os procedimentos no âmbito real, em se comparando com o ideal, da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais – NEE’s. Pois, não basta somente matricular, é preciso possuir um paradigma interpessoal que desenvolva

uma educação humanística.

Escolher a escola pública Rui Barbosa partiu da análise prévia de que: 1) é a escola do município cuja qual a concentração da matrícula é em maior escala, ou seja, a visão das famílias é que o ambiente é uma instituição especial; 2) A investigadora deste trabalho é docente da escola e há muito pretendeu ter uma visão holística da situação escolar no tocante à Educação Inclusiva. Então, escolher esta instituição educacional, é tentar desvendar esta definição que a família denomina de especial. É entender a aceitação dos pais que possuem filhos com deficiência procurar somente esta escola e o porquê das outras escolas públicas indicarem esta instituição. A escola pública desse estudo de caso, possui uma área física espaçosa, contendo espaço coberto e descoberto, uma quadra, rampas, passarela tátil, 2 banheiros com portas para cadeirantes, salas arejadas e com tamanhos coerentes para a quantidade até 35 alunos contendo 2 professores por sala por ter aluno com necessidade especial, possui árvores, uma diretoria, sala de coordenação/professor, secretaria, 2 salas com espelhos grandes e ornamentadas para melhor acolhimento.

A partir da escolha desse ambiente escolar, surgem as problematizações em busca da proposta pedagógica socioinclusiva (dessa investigação):

1. A escola realmente realiza a inclusão num procedimento coerente para com a aquisição dessa proposta e o seu feedback?

2. Há insegurança e incerteza nas suas ações, por parte dos profissionais?

Neste contexto, torna-se pertinente investigar processualmente se a escola está disposta e preparada a conviver com uma inclusão de qualidade. Portanto este trabalho tem a função de solucionar cada incógnita em buscas das respostas partindo de observações, questionários e entrevistas, pois estudar a proposta inclusiva é desvendar uma educação contemporânea. Desse modo, este estudo pretende refletir sobre o papel do supervisor da escola pública na perspectiva inclusiva.

Considerando a amplitude do tema, esta investigação parte dos objetivos:

OBJETIVO GERAL

Identificar como é realizada a inclusão de crianças com NEE's - necessidades educacionais especiais - na escola municipal Rui Barbosa, no município de Ribeira do Pombal, no estado da Bahia, Brasil analisando as práticas sociopedagógicas e pedagógicas com o público do infantil e Infanto-juvenil do referido estabelecimento de ensino.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir as ações sociopedagógicas da escola, no contexto da [real/constante] inclusão;
- Analisar os aspectos: social, ambiental e cultural no processo de inclusão do público infantil e infanto-juvenil;
- Elencar práticas pedagógicas com base nas tecnologias assistivas e nas TIC' que contribuam com a Educação Inclusiva.

Partindo do pressuposto de ser uma investigação fidedigna, a implementação de novos conhecimentos no cenário inclusivo é estabelecer elo com esta proposta e continuar um estudo constante e contextualizador, pois o investigador é aquele que sempre busca novas descobertas no ensino-aprendizagem.

A presente investigação possui sua estrutura distribuída em quatro capítulos, para além da introdução e das conclusões, com a finalidade de responder às questões da problematização, interligadas aos objetivos citados neste trabalho que visam uma postura socioinclusiva.

O capítulo um discorre sobre *O conceito de inclusão no olhar da supervisão pedagógica: o enquadramento teórico I*, que surge no século XX no Brasil, com uma visão mais construtiva, de compartilhar ideias, opiniões juntamente com todo o público escolar para viabilizar uma proposta inclusiva coerente com o objetivo de eliminar uma postura vinculada à intenção somente de inspecionar cada prática docente, como era aplicada no século XIX. Trata-se de um profissional investigador, atuante nas ações educacionais. Juntamente com o primeiro capítulo, constam tópicos: Finalidade da Educação Especial na

Perspectiva Inclusiva que baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira 9.394/96 e na Constituição da República Brasileira de 1988; Paradigmas do ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão, exemplificado por três tipos: O sociointeracionista, o paradigma cognitivo e, por fim, o comportamental; Ensinando e aprendendo na diversidade: proposta do atendimento educacional especializado que explica a finalidade do mesmo para atender alunos com necessidades especiais.

O segundo capítulo continua a primeira parte do trabalho e centra-se na *Importância das tecnologias assistivas na proposta inclusiva*, que possui a finalidade de auxiliar no aprendizado do aluno seja na sua autonomia quotidiana ou cognitiva. São apresentadas também, categorias que dão suporte ao aluno, estas categorias são distribuídas em:

- Categorias de tecnologias assistivas;
- Recursos de acessibilidade ao computador;
- Comunicação aumentativa e alternativa;
- O papel das TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) na inclusão no contexto escolar;
- Papel do supervisor com as tecnologias assistivas junto à prática docente.

O capítulo três inicia a segunda parte do trabalho, a prática, e apresenta a *Metodologia da investigação científica*, que tem a função de organização para a construção desse estudo de caso. E como elementos para esta organização investigativa, foi distribuído em três momentos para aquisição de informações e conhecimentos com sua proposta qualitativa, são eles:

- A observação;
- O questionário;
- A entrevista.

O quarto capítulo explana a *Apresentação (da recolha de dados) e discussão dos resultados*, descrevendo e respondendo como foi a observação, o processo para se obter as informações do questionário e a entrevista realizada com dez alunos do ensino comum (chamadas no sistema de regular), com a inserção e discussão da análise de dados.

O sexto (último textual) ponto da dissertação, que para muitos poderia ser o quinto capítulo, contém as *Conclusões e Considerações Finais*, que buscam responder aos objetivos dessa investigação e explicam as descobertas alcançadas sobre a proposta inclusiva na escola municipal Rui Barbosa, Ribeira do Pombal/Bahia/Brasil, à luz do enquadramento teórico.

PRIMEIRA PARTE: A TEORIA

CAPÍTULO 1

O CONCEITO DE INCLUSÃO NO OLHAR DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: o enquadramento teórico I

1 O CONCEITO DE INCLUSÃO NO OLHAR DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: o enquadramento teórico I

Esta fundamentação teórica, parte do pressuposto de que esta investigação empírica apresentada através de um estudo de caso, propõe apresentar a epistemologia sobre a proposta inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum.

A partir do século XX, o Brasil passou a analisar a supervisão pedagógica, como um instrumento para averiguar e avaliar a qualidade e postura de ensino empregados na escola, com o objetivo de eliminar uma postura vinculada à intenção somente de inspecionar cada prática docente, tendo como feedback, punições aplicadas de acordo com cada olhar avaliativo do supervisor enquadrada no professor no século XIX. Já na nossa atualidade, o conceito de Supervisão Pedagógica, viabiliza a necessidade de inserir funções orientadoras e mediadoras na nossa contemporaneidade. Baseado em Rossi (1999: 16), o Brasil define o termo Supervisão Pedagógica, partindo do pressuposto que a ação do supervisor escolar é de trabalhar em equipe e parceria com os profissionais da educação, pois não é um mero fiscalizador, e sim, um atuante organizador do papel pedagógico que atua e oferece mecanismos e suportes para o professor desenvolver sua aula da melhor forma possível em que favorecerá no aprendizado do aluno de acordo com cada especificidade.

Cabe ao supervisor pedagógico criar e transmitir uma interação com a teoria e prática para o professor numa consonância de socialização e organização dos instrumento educativo para seu aprendente. Esta é a nova proposta da Supervisão Pedagógica, mas infelizmente, a legislação brasileira permite a contratação de profissionais sem as competências necessárias, sem titulação na área pedagógica, com o intuito e objetivo de posicionar um mero perseguidor do professor, utilizando a nomenclatura “supervisor” para somente fiscalizar colegas e avaliá-los erroneamente. Ou seja, existe muito o que avançar no que tange o papel real e ideal da educação formal e inclusiva da supervisão pedagógica. Consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira (LDBEN) nº

9.394 de 1996: Título VI (Art. 61/67) que tratando-se dos Profissionais da Educação, o artigo 64 institui que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação. Cabe, portanto, à cada público com esta formação acadêmica e os gestores, realizar sua função num procedimento artesanal em saber ouvir, dialogar, instigar, adicionar e interagir processualmente cada postura na busca de aperfeiçoamento e aprimoramento de procedimentos atitudinais e conceituais.

Em Portugal, o termo Supervisão Pedagógica na sua prática atual, realiza um enquadramento formativo em que o profissional se especializa para aprimorar sua prática pedagógica através de uma ação reflexiva, em que perpassa para o professor uma autoanálise da sua postura educacional com o objetivo de desenvolver princípios autoavaliativos com o intuito da qualidade pessoal, qualidade esta, em que o aluno e o ambiente serão favorecidos num feedback satisfatório. Segundo Alarcão e Tavares (2003: 16), “A supervisão é o processo em que o professor, [...] mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a [...] no seu desenvolvimento humano e profissional.” Portanto, tanto o supervisor, quanto o professor, caminham juntos num percurso interacionista no processo de ensino-aprendizagem através de análises, observações, idealizações, avaliações, planificação de estratégias, realização de deveres e direitos numa perspectiva mais colaborativa, voltada à prática contínua.

Segundo Andrade,

Recorrendo à etimologia da palavra supervisão, temos o sentido de um olhar de cima, dando uma ideia de visão global (super = sobre; visão = ação de ver). Trata-se de um olhar técnico, especializado, que pressupõe a atuação de um profissional experiente no sentido da produção de resultados satisfatórios na atividade de outros indivíduos sob sua responsabilidade profissional.

(Andrade, 1976: 9)

Com essa ideia da visão global partindo da ação, o supervisor numa escola, tem a função de atuar coletivamente, não ficar isolado com a detenção do saber e do poder, até porque, interagir é sempre usufruir e compartilhar saberes e experiências, sejam negativas e/ou positivas no intuito de favorecer o educando no seu processo cognitivo e social.

Desde a Constituição Federal brasileira de 1988, o termo inclusão vem com uma proposta de respeitar a diversidade e promover participação e oportunidade

para os cidadãos. Cidadãos estes, que possuem algum tipo de necessidade educacional especial. Desde 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º, inciso IV). Define, também, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208). Diante de cada elemento citado acima, surge então uma incógnita: Será que realmente a inclusão ideal está acontecendo de acordo com a Constituição Federal brasileira ? Para Maria Teresa Egler Mantoan , define a inclusão citando no site nova escola que:

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.

(Mantoan, 2005: [?])

É partindo dessa convivência com a diversidade, que o cidadão aprende a perceber que todos têm limitações, características diferentes, sejam elas, físicas e intelectuais. Para Teresa Mantoan (2005: [?]), não basta apenas estar junto de alguém, é importante estar com alguém, ou seja, compartilhar, socializar-se, interagir, conviver com o outro.

A supervisão pedagógica na sua visão inclusiva, tem o papel de instigar cada participante da educação formal no que tange a didática nos tempos de hoje, pois não basta somente matricular, é necessário inovar, buscar propostas em que o aluno sinta-se pertencente não só ao grupo escolar, mas também ao ambiente informal. Supervisionar, não é atribuir somente funções, é também compartilhar angústias dos profissionais que surgem constantemente, quando o assunto é incluir na sala comum, alunos com necessidades educacionais especiais, pois, antes da matrícula realizada, cabe a instituição educacional junto à supervisão, ter registros de propostas inclusivas inseridas não só no currículo,

mas também no Projeto Político Pedagógico – PPP - da escola, contendo a missão, a visão, as metas ou princípios educacionais.

Para Roldão e Gaspar (2007: 177), “A educação formal envolve toda a sociedade, (...). Envolve indivíduos de faixas etárias que na sua maioria, estão dependentes da família ou de quem a substitui.” Portanto, o olhar supervisivo é criar a inserção de toda a etnografia através de projetos indicadores que partam da necessidade momentânea para incluir cada educando com oportunidade de expressão, pois quando a instituição oferece o compartilhamento de sugestões entre família, alunos e funcionários, o feedback na aprendizagem torna-se possível e esta, significativa.

Sasaki (1997) ressalta que a sociedade aponta o modelo social da deficiência como uma problemática, causando desvantagem no papel social em virtude de:

- sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que têm essas necessidades;
- seus discutíveis padrões de normalidade;
- seus objetivos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico;
- seus ambientes restritivos.

(Sasaki, 1997: 47)

Esta mesma sociedade é composta por cidadãos que elegem um paradigma do conceito “normalidade” que significa pertencer ao mesmo grupo e perfil que locomove-se, fala, escuta, enxerga e pensa de acordo com a ideologia apontada e pregada rotineiramente. Quando acontece a fuga desse padrão definido por um grupo maior, a prática da exclusão é nítida e rápida.

O paradigma da inclusão, no contexto das políticas públicas de educação no Brasil, através da obra *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*, organizada pela Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva/Ministério Público Federal/Brasil, também aponta que:

A inclusão não implica no desenvolvimento de um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros relacionados ao desempenho escolar. Na visão inclusiva, não se segregam os atendimentos escolares, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno é encaminhado a salas de reforço ou aprende a partir de currículos adaptados. É uma ilusão pensar que o professor consegue predeterminar a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos, assim como facilitar as atividades para alguns, porque, de antemão já prevê a dificuldade que possam encontrar para realizá-las. Na verdade é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual.

(Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão/BR, 2004: 34)

Em especial, o aluno possui seu ritmo, seu momento de aprendizagem, mas não impede do professor junto ao supervisor, aplicarem procedimentos estimuladores não individualizados, e sim, procedimentos que envolvam toda a turma, pois todos também possuem particularidades. E inclusão é englobar e atender o coletivo, despertando o hábito de compartilhar o conhecimento.

O Brasil é signatário do documento da convenção de Guatemala que foi promulgada em 2001, pelo decreto 3.956, que aponta, no seu artigo I, o tema discriminação contra pessoas com deficiência, esclarecendo:

O termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

(Convenção de Guatemala, 2001)

Portanto, a inclusão é uma proposta para eliminar o ato discriminatório, dando oportunidade de acessibilidade para promover às pessoas com necessidades especiais, formas independentes de participação nos aspectos de vida.

Fala-se em inclusão, então surge uma incógnita: Qual importância de incluir pessoas com necessidades especiais na sociedade? Proporcionar a inclusão num país, é viabilizar e valorizar a diversidade composta na sociedade com seu objetivo humanístico, que tem a função de instigar no cidadão o respeito à diversidade.

Tanto no Brasil, quanto em outros países, a inclusão possui a importância de inserir, causar reflexão contra as atitudes discriminatórias, orientando o cidadão na convivência diária, tornando-o mais humano e ofertando uma oportunidade intelectual, física e psíquica. Pois bem, para Carvalho (2004: 10), “[...] somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e aprendemos de forma diferente.” Então, cada país proporcionando esta reflexão no cidadão e investindo constantemente em recursos humanos e/ou materiais, a proposta inclusiva tende a dar certo, em busca de uma sociedade igualitária. E esta ação tem suma importância para o país, pois explora uma ideologia não

excludente, desumana, e sim, uma ideologia capaz de tornar uma cidadania em ser consciente, que possa acreditar no próximo sem rotulá-lo.

Na proposta inclusiva, todos convivem juntos, a escola apresenta sua heterogeneidade com o propósito da aprendizagem significativa, pois conviver é um ato difícil para muitos e com a prática inclusiva, possibilita a aproximação, métodos e técnicas que atendam a ética, cidadania e o bem-estar do indivíduo. A inclusão passa a ofertar oportunidade a todos, portanto, ao analisar esta oferta de oportunidade, a Constituição Federal brasileira de 1988, estabelece:

1. Proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência (art. 70, XXXI);
2. A lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão (art. 37, VIII);
3. Cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência (art. 23, II);
4. Proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência (art. 24, XIV);
5. A habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária, e a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei (art. 203, IV e V).

(Casa Civil da Presidência da República/BR, 1988)

Portanto, um país que é composto pela proposta inclusiva, tem a função também de inserir a criança na escola, para que a mesma exerça não só a postura escolar, mas uma postura atuante, preparada para também trabalhar na sua fase adulta, não sentindo-se inválido, incapaz. Nessa proposta trabalhista, o país adquire também lucros, pois o cidadão está produzindo, somando, investindo na sua nacionalidade.

Inclusão não é permitir que o aluno com necessidade educacional especial, fique retido durante anos numa mesma série, sendo indiretamente intitulado por educadores e gestores de incapaz para prosseguir, deixando sua idade cronológica avançada no meio de crianças com faixa etária aquém. Para David Ausubel:

As ideias mais gerais de um assunto devem ser apresentadas primeiro e, depois, progressivamente diferenciadas em termos de detalhe e especificidade. Os materiais de instrução devem tentar integrar o material novo com a informação anteriormente apresentada por meio de comparações e referências cruzadas de ideias novas e antigas.

(Ausubel, 1978: 41)

Portanto, cabe à supervisão no seu olhar investigativo, orientar os educadores num procedimento didático, contínuo, analisador, estimulador,

utilizando uma avaliação como elemento e instrumento observador nas limitações individuais para uma aplicabilidade didática resgatadora de potencialidade. Todo cidadão possui seu conhecimento, suas especificidades, cabe à escola adquirir cada informação para favorecer no avanço de cada aspecto cognitivo do indivíduo excluído e discriminado.

Weston (2002: 16) infere que "a ética pede para pensarmos cuidadosamente, até mesmo sobre sentimentos que podem ser muito fortes. A ética pede para vivermos atentamente: preocuparmo-nos com o modo como agimos e até mesmo como sentimos". Ou seja, conviver com o outro é praticar seguimentos de reflexão e atitudes com princípios humanos e dignos, no âmbito dos valores, estes valores éticos devem ser aplicados na relação interpessoal que é conviver com o outro na sua diversidade. Portanto, realizar a prática inclusiva na escola é também obter o cuidado em ser ético, respeitando as especificidades de cada indivíduo inserido na escola. Cabe então ao supervisor pedagógico, realizar sua missão através de um olhar reflexo, numa gestão participativa e dialógica na busca constante do ensino-aprendizagem entre aluno, professor e demais funcionários pertencentes na instituição educacional. Freire, afirma que:

Ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente, a respeitar o diferente e a aprender com o diferente. Consentir a convivência, não muito desejada, de meu contrário, não é tolerância. Isto é hipocrisia. Hipocrisia é defeito, desvalor. Tolerância é virtude.

(Freire, 1996: 59)

Pensar em inclusão, não significa ter compaixão, significa conviver numa sociedade heterogênea constituída e inserida nas diferenças entre raça, gênero, estado físico e psíquico e numa classe social muitas vezes incoerentes na má distribuição de renda que um país oferta para uma sociedade digna de saúde, educação e moradia. Pensar numa sociedade inclusiva, é analisar todos esses elementos e saber conduzir através do respeito e oportunidade que cada indivíduo merece em virtude do aprender com o outro.

Ser tolerante com as diferenças, é uma característica que todo homem deve adquirir para possibilitar o avanço da relação intrapessoal, que significa estar bem consigo, com a aquisição de um autoconhecimento e autoanálise para

o avanço da relação interpessoal que significa saber conviver com o próximo nesta globalização competitiva e excludente. Portanto, ser diferente é um termo que merece um olhar cuidadoso, não preconceituoso. Segundo Souza (1995: [?]) “Vale, contudo, a ressalva de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza e de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza”. Portanto, a criança matriculada no ensino regular deve participar diretamente dessa diversidade que a escola oferece para o progresso da índole existente em cada um, ou seja, cada aluno possui uma particularidade e potencialidade diferenciada, cabe a instituição saber instigar todo público familiar, docentes, discentes e todos os funcionários para a prática inclusiva coerente e humanística, pois não basta apenas matricular, é de suma importância saber trabalhar na busca constante do respeitar e conviver coerentemente.

No ano de 1996, o Brasil com a Nova (é assim que é chamada!) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN), nº 9.394/96, em seu artigo 59, afirma que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, um currículo, método, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades especiais”. Ressalta então que incluir é preocupar-se com o encaminhamento educacional através de condição político-pedagógica num planejamento contextualizado para atender às especificidades numa proposta não discriminatória. Por fim, para Falvey (1995: 9) “A inclusão não é somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade.”

Mas qual o conceito da inclusão no olhar da supervisão pedagógica? Nesta perspectiva, Alarcão discorre sobre a atuação do supervisor em:

i) conhecimento da escola como organização, como uma missão, um projeto e um determinado nível de desenvolvimento; ii) conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos - grupos; iii) conhecimento das estratégias de desenvolvimentos institucional e profissional; iv) conhecimento do fenômeno da aprendizagem qualificante, experiencial e permanente; v) conhecimento de metodologias de ação, investigação e formação; vi) conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (das aprendizagens, sobre educação, juntamente com a integração de práticas para todos os profissionais da área em determinadas exigências dos projetos e políticas efetivadas do desempenho, institucional); e vii) conhecimento das idéias e das políticas actuais.

(Alarcão, 2002: 120)

Ao deparar-se com a inclusão, surge também incertezas não somente pelo professor, mas também por supervisores que atuam diretamente com alunos que

possuem necessidades especiais. Para Rossi (1999: 16) o perfil do supervisor educacional é também “saber socializar informações e conhecimentos, conduzir democraticamente sua práticas, estar aberto ao trabalho coletivo, estar preparado para a diversidade histórico-cultural [...]” então, a inclusão é uma prática que o supervisor deve buscar uma investigação constante para realizar funções e responsabilidades contidas de ética, estudo, diálogo, percebendo que a heterogeneidade está contida nas escolas em geral. No Brasil, Duy (2007: 137) afirma também que: “não existe no nosso país um retrato completo da educação inclusiva, e nem a preparação – capacitação – dos dirigentes no auxílio das atividades escolares – diretores e supervisores, muito menos professores”. E Oliveira, nos faz refletir sobre:

[...] a responsabilidade ao nível de coordenação e liderança pedagógica, no aspecto curricular, acompanhamento, orientação profissional, coordenação disciplinar e educativa, é uma vertente da direção e principal da supervisão, que esta infelizmente está fadada a não realização desta na educação exigida no mundo contemporâneo.
(Oliveira, 2000: 49)

O discurso evasivo de políticos e gestores escolares necessitam de avanço através de capacitações constantes para atual reflexão e ação coerente, pois os alunos com deficiência, já fazem parte da educação contemporânea, é uma realidade que necessita de atenção especial e social. Vasconcellos aponta que:

[...] é preciso ter pessoas altamente qualificadas neste âmbito a fim de ajudar na coordenação da travessia, não como o ‘iluminado’, dono da verdade, mas naquela perspectiva que apontamos do intelectual orgânico: alguém que ajuda o grupo na tomada de consciência do que está vivendo para além das estratégias de intransparências que estão a nos salientar, a preparação a nos preparar, a ajudar o aluno [...].

(Vasconcellos, 2002: 71)

Portanto, Dewey (1959), *apud* Lalanda e Abrangente (1996: 45), explica o pensamento reflexivo, que é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Pois, a inclusão é uma proposta séria, dependendo de ações também sérias, responsáveis.

1.1 FINALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O surgimento da Educação Especial segundo Urbanek e Ross (2010:28) é

“marcada por contribuições de estudos que mostraram a relação entre o tipo de inteligência, o grau de capacidade e habilidades com os tipos de experiências ambientais a que o indivíduo foi submetido...”, ou seja, a Educação Especial foi elaborada para definir incapacidades e/ou carências de pessoas que possuem alguma incapacidade física e/ou intelectual, e que necessitam de uma atenção especial apresentando características diferenciadas, mas com capacidade e direito para pertencer ao ambiente escolar com métodos pedagógicos contextualizados com a realidade momentânea em que o aluno frequenta o espaço educacional.

Fernandes (2002) *apud* Pimentel (2014), no site Educação Especial, explica que: “Durante a maior parte da História da Humanidade, o deficiente foi vítima de segregação, pois a ênfase era na sua incapacidade, na sua anormalidade”. Ou seja, as pessoas que possuíam surdez, tinham que praticar o oralismo (ou a oralidade) forçadamente para fazer parte do paradigma da sociedade, o então, eram rotuladas por loucas, compostas por sintomas demoníacos. Tanto as igrejas, quanto o restante da sociedade, criavam estigmas para isolar e até eliminar desumanamente essas pessoas com deficiência, pois de acordo com cada época, eram queimadas ou jogadas de morros por não fazerem parte do grupo social.

Rodrigues (2015), cidadão português, é um mestre em Educação Especial que, no seu doutoramento, defendeu a tese sobre crianças com paralisia cerebral em 1986 e assim responde a uma entrevista no site Educare:

A educação especial (EE) é a alínea que fica no final do documento e procuramos dar-lhe uma maior centralidade. Os estudos internacionais dizem que os bons sistemas de educação têm ao mesmo tempo excelência e equidade. Por isso, advertimos o Governo para isso. Passados alguns anos, talvez possamos constatar que tínhamos alguma razão em estar preocupados com isso, porque temos assistido a um desinvestimento, na educação, nos recursos e no financiamento.

(Rodrigues, 2015: 1)

É imprescindível a participação de todo público para o sucesso educacional da criança, principalmente o investimento direto que o governo deve aplicar para esta nova realidade que é a inserção de alunos com NEE. Enquanto o discurso for evasivo e o envio de verbas para recursos, capacitações e adaptações necessárias, certamente o discurso do professor David Rodrigues processará

continuadamente e a educação será prejudicada com resultados insatisfatórios tanto para os docentes, quanto para os discentes.

Maria Montessori (1989), nas suas pesquisas de crianças com necessidades especiais voltada a parte pedagógica, afirma que:

Não obstante, empenhei-me em tentar uma educação científica dos sentidos, a fim de testar as eventuais diferenças de reações entre as crianças normais e deficientes, e, sobretudo para procurar uma correspondência, que se me afigurava interessante, entre as crianças normais mais jovens e de crianças deficientes de idade maior.

(Montessori, 1989: 135)

Maria Montessori, italiana, foi a primeira mulher a formar-se em medicina dedicou-se na psicologia do desenvolvimento, pois acreditava que as crianças com deficiência tinham capacidade de envolver-se com a pedagogia, estimulando assim o aspecto cognitivo acreditando no potencial do indivíduo.

Mantoan (2010), numa entrevista concedida ao site da Revista Nova Escola, explica que a educação especial na perspectiva inclusiva passou a fazer parte da sua vida quando:

Eu estava num congresso em Portugal, conheci uma sala de aula, frequentada por meninos que não tinham nem braços nem pernas, e que estavam muito bem integrados numa sala. E como eles dançaram para mim no final da aula, eu assisti a uma cena incomum e que me marcou muito, que foi um colega amarrar uma criança no próprio corpo, para que ela pudesse dançar com as pernas e os braços do seu amigo. E a partir daí as coisas mudaram.

(Mantoan, 2010: 2)

Perceber a potencialidade e a importância da socialização para o conhecimento coletivo, é perceber que todos são capazes de conviver e aceitar a diferença como um elemento a mais na vida de cada um. E a educação especial por ser complementar da escola comum, tem a função de perceber a diferença, a limitação individual e trabalhar frequentemente para que a inclusão aconteça sem discriminação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira – Lei 9.394/96, define a Educação Especial, como uma modalidade de ensino que perpassa níveis escolares, sendo complemento ou suplemento das etapas educacionais, ou seja, esta modalidade tem a função de acompanhar o educando na sua aprendizagem, com o objetivo de inseri-lo na sociedade formal e informal. O educador depende de uma capacitação para buscar estratégias, adaptações e funcionalidade pedagógica para desenvolver no aluno a capacidade de incorporar

diferentes formas de sobrevivência social. Em 1989, a Lei Federal brasileira 7.853 prevê

[...] a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e prevê crime punível, com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno.

(Presidência da República/BR, 1989)

A educação é para todos, portanto, o termo Educação Especial, hoje, no século XXI, é um instrumento norteador para uma aprendizagem significativa, voltada não somente nos conteúdos programáticos da instituição formal, mas com uma preocupação humanística, fundamentada em pesquisas contemporâneas. Cabe então à cada instituição, envolver-se na aceitação e compromisso para com o outro, pois rejeitar, negar espaço e participação no campo escolar, é forjar um título adquirido que é a pedagogia sociointeracionista que o professor possui na sua experiência profissional.

Numa perspectiva inclusiva, a Educação Especial na atualidade apresenta avanço na sua proposta, pois não foca a deficiência, mas enfatiza a escola e o ensino; a escola busca adaptar-se à necessidade do educando; em vez de focar o problema do aluno, busca formas de aprendizagem; a instituição tem a função de ajustar-se à diversidade. Cabe ao supervisor pedagógico, adquirir o conhecimento do novo perfil da Educação Especial para compartilhar com os professores no momento do planejamento, porque as discussões e angústias surgem partindo da incógnita em como trabalhar com o aluno na sua deficiência aparente e numa sala regular comum?

É interessante apontar que o termo segregação deve ser eliminado na práxis pedagógica atual e que as crianças com necessidades especiais, não sejam excluídas e estereotipadas como eram nos séculos XVI e XVII, pois por não apresentarem um cognitivo comparado aos demais, estas crianças eram internadas em orfanatos, manicômios e prisões, junto com delinquentes, velhos e indigentes. Eram privadas de educação por fugirem da “normalidade” social.

Portanto, a finalidade da Educação Especial é viabilizar propostas educacionais para estimular o aprendizado, a autonomia, o direito de ir e vir do discente que também apresenta limitações de locomoção, dicção, audição, visualização e socialização. A Educação Especial na sua modalidade de ensino,

tem sua proposta interpessoal através da oferta de oportunidades, em apresentar uma sociedade diversificada capaz de conviver harmonicamente com a heterogeneidade, pois segundo Boaventura S. Souza (1995: [?]), “Vale, contudo, a ressalva de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza e de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza”. Cabe então, diante dessa citação, a supervisão, junto aos outros profissionais da educação, envolver um trabalho educativo em que a sociedade possa perceber características, particularidades, potencialidades individuais e coletivas existentes no ser humano, pois excluir, não é agir numa coerência, é retroagir numa história preconceituosa, estigmatizada e hipócrita. Até porque, não só os alunos são diferentes, mas também, os professores e ser diferente é portanto uma característica comum humana, não é um atributo (negativo) de alguns cidadãos.

No capítulo V, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira de 1996, aponta a Educação Especial com sua proposta no Art. 59 explicando que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I** - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II** - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III** - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV** - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V** - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

(Casa Civil da Presidência da República/BR, 1996: 24)

O aluno que é orientado a confrontar e compartilhar no cotidiano escolar, adquirirá um perfil cultural responsável e democrático com a postura de perceber que as diferenças não são excludentes, mas complementares.

A educação especial por ser uma modalidade de ensino que perpassa os níveis de ensino, tem a finalidade de complementar a aprendizagem do discente de acordo com sua necessidade e especificidade. Ou seja, o aluno com necessidade educacional especial está inserido na escola comum do ensino

regular, cabe ao professor, utilizar a educação especial para acompanhar este discente processualmente junto com os demais da turma.

A educação especial está presente numa instituição especial, numa classe especial, numa escola regular, em faculdades, em empresas, enfim, é uma proposta educacional para incluir cada cidadão de acordo com cada particularidade com o intuito de proporcionar a inclusão.

Portanto, o tópico abaixo retrata paradigmas no ensino e aprendizagem na inclusão que possibilitam uma identidade coletiva e construtivista.

1.2 PARADIGMAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

O sistema escola na sua perspectiva inclusiva produz diversas práticas de aprendizagem que objetiva o para quê, o que ensinar, como ensinar, o que utilizar e como avaliar o aprendente não só na sua aquisição de conhecimento, mas também na sua socialização e autonomia. Entretanto, nesta busca constante de aperfeiçoamento, a educação ainda passa por situações excludentes e estereotipadas, porém, seguir um paradigma para o avanço do aspecto cognitivo, que segundo Kuhn, (1991: 13) os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Portanto os paradigmas perpassam a sala de aula, o muro da escola, então qual paradigma seguir para incluir o aluno nesta sociedade que define o conceito de normalidade, tudo aquilo que não foge do padrão, ou seja, se tem uma pessoa com deficiência, esta já é definida como anormal, fora do contexto social, é aí que a exclusão persiste, ofende, rotula. Este modelo padrão que muitos pregam, acaba estigmatizando o próximo, intitulado-o como “incapaz”. Portanto, este tópico, vem esclarecer e apresentar paradigmas no ensino e aprendizagem na inclusão para nortear um modelo que respeita a diversidade humana e que propõe nortear a prática educativa formal.

Dentre essa prática educativa, Delors, que é coordenador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, diz

que

Uma vez que a descoberta do outro passa, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e pelo fato de que deve dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela fornecida pela família, pela comunidade ou pela escola, deve, antes de mais nada, ajudá-los a descobrir-se a si mesmos.

(Delors, 2012: 80)

Portanto, envolver o autoconhecimento no aluno é envolver a autoestima, autovalorização, em consequência, haverá um feedback positivo na socialização diversificada.

Então fundamentar a aplicabilidade dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, realizam seus objetivos que desenvolvem tanto no aluno, quanto no professor, o real significado da educação inclusiva. A Figura 1 explica o elo existente entre os pilares para o processo educacional e avanço humanístico realizado na instituição em consonância com a família.

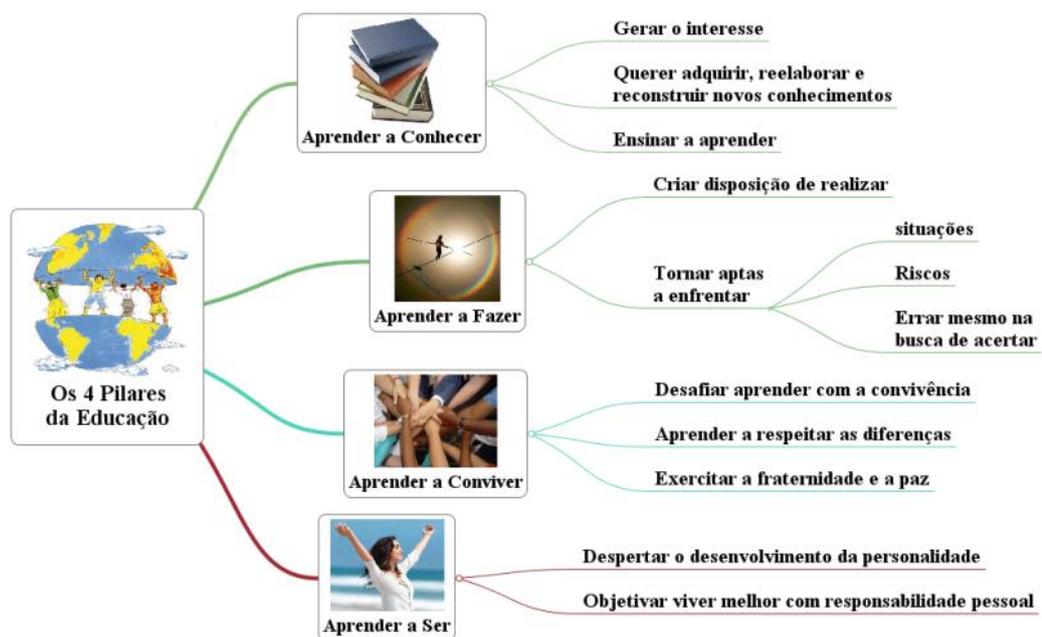


Figura 1: Os 4 Pilares da Educação.

Nota. Fonte: <http://www.gestaodepessoas-reinaldo.blogspot.com.br>. Acedido em: 06-01-2015.

É ressaltada no parágrafo acima que, tanto o aluno quanto o professor, devem estar engajados na aprendizagem processual na integral consonância com os quatro pilares da educação, pois se o discente aprende a conhecer, aprende a querer adquirir, reelaborar e reconstruir novos conhecimentos favorecendo o

aspecto intelectual. Se o discente aprende a fazer, aprende a enfrentar situações diversificadas, portanto, pensar no outro é um passo adiante para aprimorar um perfil de uma escola inclusiva.

E pensando na construção de um sistema educacional inclusivo, o Brasil concordou com a Declaração Mundial de Educação para Todos, juntamente em Jontiem, na Tailândia, em 1990, para promover um ensino de qualidade e participativo para combater atitudes discriminatórias. A Declaração justifica que:

A educação integrada e a reabilitação apoiada pela comunidade representam dois métodos complementares de ministrar o ensino a pessoas com necessidades educativas especiais. Ambas se baseiam no princípio da integração e participação e representam modelos bem comprovados e muito eficazes em termos de custo para fomentar a igualdade de acesso das pessoas com necessidades educativas especiais, que faz parte de uma estratégia nacional cujo objetivo é conseguir a educação para todos.

(UNESCO, 1994: 29)

Para introduzir um paradigma inclusivo, o Brasil ainda vem passando por transformações e adaptações sobre a importância dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular para não haver a segregação, o isolamento, buscando um modelo educacional apto a desenvolver um ensino/aprendizagem significativo para cada educando de acordo com sua especificidade. E de acordo com esta especificidade, o tópico abaixo que retrata o paradigma sociointeracionista, vem com o objetivo de expor ideias inclusivas na conscientização em relação às ações para com as pessoas com deficiência matriculada na escola regular, defendendo a inclusão como elemento ênfase para a aprendizagem não um elemento de negação, marginalização e invisibilidade.

Assim, cabe ao público envolvido a harmonia funcional tomada de ação atuante e progressiva através de uma política concentrada em transformação, promoção, acessibilidade e trabalho multidimensional e multicultural.

1.2.1 Paradigma sociointeracionista

O conceito do paradigma sociointeracionista, significa envolver todo ser humano numa contextualização significativa, atuante e participativa em toda prática educativa. Ou seja, incluir o aluno com necessidade especial numa escola regular é realizar uma didática capaz de oportunizar e socializar toda a equipe,

resgatando e valorizando culturas e diversidade humana e de acordo com o pensamento. O interacionismo busca a democracia, a superação [...], a negação da homogeneização, acolhendo as diferenças culturais, as trajetórias de vida, as necessidades de cada pessoa, o gênero, a origem social e econômica etc. (Urbanek & Ross, 2010:122).

Vygotsky (2003: 82) *apud* Gaspar et al. (2008: 29) aponta que “o caráter da educação humana é totalmente determinado pelo meio social no qual o ser humano cresce e se desenvolve” portanto, o homem aprende para se desenvolver, e essa aprendizagem por meio da coletividade, auxilia no aspecto cognitivo, desenvolvendo a dicção, a percepção, a concentração, a atenção, através de uma mediação constante, seja familiar e/ou profissional. O sociointeracionismo está interligado com os quatro pilares da educação em que o aluno na sua prática interpessoal desenvolve o “aprender a fazer e a conhecer” com o auxílio do colega e/ou professor na sua troca de experiência, ou seja, um aprendente com autismo que ainda não sabe e nem consegue realizar práticas diárias, como exemplo, abrir e/ou fechar uma torneira, consegue interagir e praticar com o colega da sua sala de aula através do diálogo, prática do cotidiano, maneiras claras e simples para desenvolver esta ação que é tão simples para uns e tão complexas para outros que possuem necessidades educacionais especiais. Esses dois pilares, possibilitam no aprendente, aprimorar e praticar ações que para eles são obstáculos.

É evidente que o paradigma sociointeracionista, também possibilita a inserção dos outros dois pilares da educação que definem-se com “aprender a conviver e a ser”, pois o aprendente no ambiente escolar, partilha da interação social, e nesta convivência, todos compartilham de uma experiência atitudinal, motivacional e organizacional havendo um feedback na aprendizagem não só voltada ao conteúdo, mas também, na aprendizagem humanística.

A partir do momento que a criança estuda na perspectiva inclusiva numa escola regular, as diferenças acabam sendo analisadas como situações comuns, pois o aprender a conviver é compreendido como uma ação diária, em que o mais importante, é a convivência e não, o estereótipo. Entretanto, a partir do conviver, o aprender a ser é também desenvolvido numa analogia coerente e não

excludente. Praticar o sociointeracionismo, é compartilhar uma heterogeneidade humana, sem preconceito, aprendendo a desenvolver atitudes e valores éticos numa reflexão, adaptação e conflitos que surgem diariamente nas instituições escolares. Estes conflitos devem ser mediados para uma reflexão e postura, já que existe um elo entre criança e adulto que possibilita o conhecimento disponível no ambiente, conhecimento este, que viabiliza a troca de experiência através do contato direto com o instrumento, estímulo e resposta.

Ainda citando Vygotsky (1989), explica que:

A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimentos que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado.

(Vygotsky, 1989: 48)

No paradigma sociointeracionismo a sua perspectiva inclusiva, busca promover e provocar no ser humano, características atitudinais que possam não excluir, e sim, socializar todos através de um processo de construção de liberdade, criatividade, respeito e compreensão da diversidade. Com isso, o próximo tópico, retrata o ensinar e aprender nesta diversidade partindo do atendimento educacional especializado que apontará seus parâmetros diante de uma sociedade contemporânea e globalizada, sociedade esta que aprimora a perpetuação da educação inclusiva, pois segundo Mantoan, (1989: 86) “as pessoas são capazes de construir sua inteligência”, com isso, é importante o ato de traçar metas em busca da funcionalidade.

1.2.2 Paradigma cognitivo

Inicialmente, a definição de cognição, segundo Luft (2001: 176), significa “Ato de conhecer ou adquirir um conhecimento”, ou seja, o indivíduo a partir do momento que convive numa sociedade não homogênea, ele já possui uma predisposição para a aquisição de novas informações. Para Gaspar et al (2008: 4) “a teoria cognitiva distingue-se pelas explicações sugeridas, valorizando processos centrais como a memória e a expectativa, assumindo que o que se aprende são estruturas cognitivas.” Ou seja, aquisição de conhecimentos processuais, através de uma organização psíquica que cada ser humano

consegue adquirir no decorrer da vida. E que estes processos centrais como a memória e a expectativa, estejam relacionados com cada especificidade humana, pois somos diferentes, com ritmos também diferentes. Cabe então, a escola obter esta preocupação quando tem o objetivo de incluir o discente, no que tange a importância cognitiva e funcional para a autonomia e oportunidades de participação social.

Com a inserção da psicologia com o elo no processo educacional, o cognitivismo, segundo Gaspar (2008: 8), “perspectiva-se como um conhecimento de natureza multidisciplinar, cujo objetivo é estimular a mente humana, a inteligência, o pensamento.” A partir do momento que o discente possui necessidade educacional especial e estar matriculado numa escola de ensino regular, estimular a mente humana é favorecer não somente a psicomotricidade, mas estimular o raciocínio lógico, a comunicação, a socialização, enfim, o avanço individual da criança que precisa de atenção constante.

Vygotsky *apud* Gaspar et al. (1985: 15) considera que o desenvolvimento cognitivo do ser humano é um produto essencialmente sociocultural, e a aprendizagem pressupõe uma natureza social específica e um processo em que o sujeito cresce num meio intelectual situacional. Ou seja, um ambiente educacional escolar em que os alunos possuem deficiência, pressupõe que envolver instrumentos funcionais e situacionais contextualizadores, a aprendizagem e o intelecto evoluem, exibindo que todos são capazes, independente da característica física e sensoriais. Portanto, o meio é um instrumento também importantíssimo para dar o primeiro passo no que tange a aquisição de conhecimento. E se for um meio em que o professor desafia o aluno e acredita nele, a inclusão acontece, pois as oportunidades estão gradativamente surgindo no decorrer de cada aula planejada.

Segundo Gaspar et al.(2008), o paradigma cognitivo pode caracterizar-se através dos seguintes aspectos:

Privilegia a ideia de que o sujeito, ao interagir com o objeto de aprendizagem, apreende-o, pois o conhecimento é construído por um processo de interação entre o sujeito e o meio. O ser humano é um ser cognitivo e o conhecimento depende de construções sucessivas com a formação de estruturas novas.
Tende a considerar que os sujeitos constroem activamente os seus conhecimentos através de esforços no sentido de se tornarem eficazes e atribuírem significado às suas experiências pessoais...

Atribui centralidade na aprendizagem ao processo de construir novas relações, significando então, que o conhecimento, quer declarativo, que procedimental é sempre, ainda que parcialmente, “inventado” por cada sujeito.

Aceita, desse modo, que o aprendente tenha outra concepção sobre um dado conceito, a qual é designada por vários autores como concepção alternativa, ou também, como outra forma de compreensão.

Defende que as diversas abordagens centrem as suas preocupações no desenvolvimento dos processos cognitivos e de aprendizagem do aluno, tais como, o raciocínio, as representações, as imagens mentais.

(Gaspar et al., 2008:14)

Em cada aspecto citado por Gaspar et al., a inclusão de alunos com necessidades especiais está associada, pois a aprendizagem, a socialização, a interação com os conteúdos (bases de informação), a construção individual do conhecimento, a construção sucessiva, estão presentes na ideologia inclusiva em prol do sucesso de cada indivíduo inserido na sociedade contemporânea globalizada, mas infelizmente, ainda excludente.

Inclusão no paradigma cognitivo, é instigar o aluno, é desafiá-lo com procedimento construtivo, investigativo em busca constante da epistemologia que favoreça e estimule o raciocínio de cada aluno que também possui uma necessidade educacional especial. Para a Declaração de Salamanca (1994: 9) *apud* Barros (2011: 126), “A escola é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível independente de quaisquer dificuldade ou diferença que elas possam ter [...]” . Cabe, então, a escola adquirir um perfil em que o cognitivo seja viabilizado para todos que estão matriculados numa sala regular, pois no processo educativo, deve ser observado e analisado as diferenças linguísticas, cognitivas, e socioculturais.

Costa (2013), na sua dissertação de mestrado, refere que:

O estudo das diferenças cognitivas foi revolucionado pela investigação de Howard Gardner (1985), que introduziu o conceito de “inteligências múltiplas”, isto é, todos os indivíduos possuem várias inteligências, mas uma evidencia-se mais que as outras; todos os seres humanos possuem pelo menos oito modos diferentes de conhecer o mundo: através da linguagem, da análise lógico matemática, da representação espacial, do pensamento musical, da expressão corporal, da compreensão dos outros indivíduos e de si próprio e da capacidade de se relacionar com a natureza. A teoria das inteligências múltiplas veio chamar a atenção para o facto de que um ensino igual para todos não vai ao encontro das especificidades de cada aluno, esta teoria faz apelo a diferenciação pedagógica.

(Costa, 2013: 10)

Portanto, ao planejar numa proposta inclusiva é imprescindível questionar-se: o que ensinar, para quê, para quem, como ensinar, quais instrumentos avaliativos e com o que ensinar. Não basta somente adentrar

na sala de aula, o importante é preocupar-se com o público alvo que é o aluno, pensando no seu aspecto cognitivo para levá-lo não somente a teorias, mas à prática também para melhor assimilação, acomodação e reorganização do conhecimento adquirido e compartilhado.

1.2.3 Paradigma comportamental

Desenvolver o paradigma comportamental nas escolas e principalmente com alunos que possuem necessidades educacionais especiais, é direcionar estímulos com o objetivo de adquirir respostas, e que este direcionamento esteja composto também por intervenções necessárias e adequadas para o desenvolvimento humano seja no ambiente formal e/ou informal, pois a escola deve preparar este aluno para o quotidiano, vivência diária. Segundo Gaspar (et al 2008:16) “O homem é um ser biológico, que se desenvolve individualmente de forma condicionada pelo meio ambiente que o envolve de forma directa, sendo, indirectamente, um produto do seu meio social envolvente. Portanto, cabe a escola instigar cada particularidade para a obtenção de avanço sensorial e cognitivo, através de comportamentos diversificados.

A orientação atitudinal, conceitual e procedimental, é fundamental para aquisição de conhecimento e comportamento coerente para cada relação interpessoal e intrapessoal, ou seja, ser homem é um ser biológico, ele é capaz de adequar-se e adaptar-se ao meio ao qual pertence.

Na escola inclusiva, o paradigma comportamental tem a função de estimular e incutir nas pessoas a postura ética, pois incluir é ser ético, é ser cidadão com percepção de que, ser diferente é uma situação comum e não uma problemática, mas uma forma de evoluir ainda mais o aspecto cognitivo, pois a partir do momento que existe a convivência com a diversidade, a aprendizagem flui constantemente.

Em síntese, Gaspar et al. (2008) aponta o paradigma comportamental como:

- o quadro de pensamento deste paradigma situa-se na aprendizagem encarada como uma mudança de comportamentos ou de respostas do aprendente; estas respostas deverão ser definidas em função de alterações observáveis;

- o quadro de referência é molecular, tendendo para o discreto e não para o global e para um ensino individualizado;
- os conteúdos deverão ser organizados em pequenas unidades, devendo cada unidade ter objectivos próprios e bem definidos;
- os procedimentos a usar para que a aprendizagem ocorra no sentido pretendido envolvem a criação de ambientes especialmente preparados, com a selecção dos estímulos adequados, pressupõem a formulação clara de objectivos individualizados e atomizados e o recurso ao feedback sistemático e permanente;
- o professor tem, desde o início, uma responsabilidade fundamental na planificação das sequências e na criação e manutenção do ambiente de aprendizagem, cabendo-lhe gerir os processos de aprendizagem e conduzir os alunos na direcção das metas e objectivos definidos;
- o feedback e a avaliação são inerentes ao processo de aprendizagem, ao progresso e à monitorização por parte do aluno dos resultados conseguidos; esse feedback deverá ser estruturado em função das pequenas unidades de aprendizagem definidas;
- os materiais a desenhar para o estudo e para a aprendizagem devem permitir a auto-adaptação, por parte do aluno, que deverá poder trabalhar a seu próprio ritmo.

(Gaspar et al., 2008: 27-28)

Diante de cada definição comportamentalista citada acima e realizando uma analogia com o pensamento de Lopes (2008: 3), significa que “não há estímulo que não esteja relacionado com uma resposta, nem resposta que não esteja em *relação funcional* com um estímulo”, ou seja, “não é possível falar de estímulo ‘fora’ de uma relação comportamental”.

No contexto inclusivo, a questão pedagógica perpassa o muro escolar, pois não é significativo trabalhar isoladamente do ambiente externo, até porque, o aluno com necessidade educacional especial dependendo o nível de limitação cognitiva, possui uma carência de abstração epistemológica, portanto, partilhar de comportamento através de práticas concretas, é tornar real e significativa a aprendizagem, daí, o aluno terá melhor capacidade de transformar o conhecimento acomodado.

O aluno com deficiência tem a capacidade de modificar o seu comportamento diante do estímulo transmitido, e o professor é capaz de transferir no discente o *input* que significa a inserção de informação, o conhecimento socializado, a investigação constante na sala de aula e a partir dessa aquisição do conhecimento, o aluno é capaz de ter como efeito, o *output*, ou seja, ele é capaz de transformar, reorganizar a informação que lhe foi passada. Portanto, um aluno com autismo que não sabe abrir e fechar uma torneira, o professor oferece o *input* (entrada) que é a explicação de como abrir e fechar, explica a utilidade, o limite de colocar a água no copo para não derramar, enfim, com esta explicação,

o discente adquire o conhecimento, o estímulo e após a acomodação, organiza o pensamento para obter autonomia em como beber água individualmente, sem verter pelo chão, ou seja, o aluno adquiriu o *output* (saída) para sua autonomia diária. Para Gaspar (2008: 16) “O homem é um ser biológico, que desenvolve-se individualmente de forma condicionada pelo meio ambiente que o envolve de forma directa, sendo, indirectamente, um produto do seu meio social envolvente.” Portanto, o ser humano por ter uma característica envolvente com o meio social, cabe a escola na sua influência, criar uma postura construtiva para o caráter e o perfil intrapessoal do estudante.

No ambiente escolar inclusivo, a proposta educacional tem que ser planejada partindo da análise de qual estímulo possa utilizar para sempre atingir e satisfazer o ego do aluno, pois este aluno deve entender para que serve tal conhecimento, onde e como aplicá-lo, pois assim o processo cognitivo é surpreendido e nesse mesmo processo cognitivo, o professor deve construir um ambiente desafiador, em que o aluno possa elaborar questionamentos, levantar hipótese, interagir constantemente para estimular ainda mais o psíquico. Portanto, a escola deve propor e aplicar comportamentos pedagógicos híbridos, para o aluno não somente acomodar o conhecimento, reinventar, modificar, reorganizar, interagir e praticar.

1.3 ENSINANDO E APRENDENDO NA DIVERSIDADE: proposta do atendimento educacional especializado (AEE)

Partindo do pressuposto que as diferenças estão presentes nas relações sociais, significa que o homem deve utilizá-las como instrumento de socialização e aprendizagem em cumprimento ao rompimento de estereótipos vivenciados e manifestados por sujeitos que ainda não respeitam o próximo de acordo com sua característica individual. E esta característica individual está presente em todo ser humano, pois cada um possui sua maneira e perfil de existência.

Atualmente, o ensinar e aprender na diversidade constitui uma mudança provocativa no que tange a relação social, pois a inclusão de alunos com necessidades educacionais, proporciona benefícios nas atitudes humanas, na inovação das tecnologias, nas políticas públicas, no ambiente em geral. Mas,

infelizmente, ainda percebe-se barreiras humanas e arquitetônicas vinculada a uma prática pedagógica ainda não significativa para muitos alunos com deficiência que necessitam de um olhar particular e interativo que servem de estímulo para seu avanço.

O cidadão com deficiência muitas vezes, ainda é visto a priori, como incapaz, inferior, indigno para inserir-se nas instituições escolares. Cabe à escola quebrar esta negatividade marginalizada e proporcionar uma política inclusiva capaz de acolher a todos através de orientações, diálogos, metodologias utilizada de critérios, contexto familiar e social, enfim, ensinar e aprender na diversidade não é simplesmente matricular, é sim, desenvolver aspectos físicos e humanos constituídos de persistência, interesse e responsabilidade.

E para obter um feedback positivo nos aspectos humanos e físicos, que possibilitam desenvolver mudanças na aprendizagem do aluno com necessidade especial, a Constituição Federal Brasileira de 1988, no seu Art. 208, explica que: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” que deve acontecer no contraturno, em horários distintos das aulas para satisfazer a necessidade e especificidade do educando através de objetivos, metas e procedimentos educacionais para complementar o ensino regular em todos os seus níveis. Este atendimento educacional pode ocorrer não só nas escolas comuns, mas também nas escolas especiais completamente liberada e regida pela lei brasileira. É importante ressaltar que o atendimento educacional especializado, não é substitutivo, é um complemento, pois o educando participa de uma aula ministrada com recursos adaptados e ambiente adaptados. Os docentes que se envolvem com o atendimento educacional, tem a formação básica em Pedagogia e também com uma formação específica para cada área da deficiência, mas não substituem a função do professor responsável pela sala de aula do ensino comum em que existe aluno com deficiência.

A proposta do Atendimento Educacional Especializado é instigar o aluno a desenvolver autonomia com atividades da vida diária, em alimentar-se sozinho, estimular o movimento de pinça ao pegar e segurar objetos, incentivar a dicção

mais coerente, envolver a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais - para alunos com surdez, o Braille para alunos com deficiência visual, enfim, incentivar a expressividade, a pesquisa, a socialização, regras de convivência, conteúdos contextualizados à vivência do aluno, havendo um elo da sua realidade informal, juntamente com a formal para melhor associação e interpretação das informações. Envolver o AEE no aspecto cognitivo do educando, é também estimular a capacidade de abstração, pois alunos com deficiência intelectual, possui uma carência cognitiva dependendo do concreto para melhor entendimento dos conteúdos e partindo desse concreto que o poder de abstração é resultante do surgimento de respostas adquiridas processualmente.

O objetivo do atendimento educacional especializado, é ofertar liberdade e condições para que o discente seja o autor e que possa construir a sua inteligência tornando-se capaz de elaborar significados e conhecimentos. E que esses alunos percebam que são capazes de pensar, opinar, ir de encontro com informações, compreender a realidade tomar consciência que tem capacidade de autonomia e inteligência.

A proposta inclusiva nas escolas, juntamente com o atendimento, tem a função de garantir o aprendizado de conhecimentos, utilização de recursos informatizados, pois a partir da Constituição brasileira de 1988 “cabe à Educação Especial e a seus professores realizar este atendimento e continuar presente em todos os níveis de ensino- do básico ao superior, como uma modalidade de ensino.” Modalidade esta, que é realizada através de dois ou três encontros no decorrer da semana com duração de uma hora para cada atendimento.

Segundo o Portal da Educação de São Bernardo do Campo/SP, o Atendimento Educacional:

- apoia o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades
- disponibiliza o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização
- oferece tecnologia assistiva – TA
- adéqua e produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos
- oportuniza ampliação e suplementação curricular (para alunos com altas habilidades)

O AEE deve se articular com a proposta da escola comum, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum.

(Portal da Educação de São Bernardo do Campo, jun/2015)

Proporcionar este atendimento a alunos com deficiência, é oferecer oportunidade e acompanhamento constante para também flexibilizar quando necessário para melhorias no cognitivo. Ainda extraído do Portal da Educação do mesmo município paulista e de acordo com o Conselho Nacional da Educação, CNE/BR, no seu Art. 13, o professor possui atribuições para aplicar sua proposta do Atendimento Educacional Especializado, atribuições estas que dividem-se em:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com A educação infantil, nesse contexto, tem duas importantes funções: “cuidar” e “educar”. Cuidar tem o sentido de ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, atender às necessidades básicas, valorizar e desenvolver capacidades. Educar significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que possam contribuir os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

(CNE/BR, 2009: 3)

A instituição educacional deve proporcionar a criança situações desafiadoras, eliminando a segregação e explorando o meio onde convive com o outro através de atividades sensoriais, afetivas, por fim, significativas para quem recebe a informação.

Ao pensar na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a escola em coletividade deve almejar um currículo em que ofereça oportunidade de participação direta nos procedimentos em sala de aula, pois não basta somente matricular e ser mais um indivíduo, não basta somente inserir disciplinas curriculares sem pensar na população estudantil. Portanto é indispensável a valorização individual e coletiva no que refere-se à aprendizagem do aluno que está presente no cotidiano escolar.

Na elaboração do Plano Nacional de Educação Brasileira, a discussão

acontece constantemente para a qualidade da educação básica, mas ao citar o documento que tratará da inclusão de alunos com deficiência, a resposta segundo Pilar (2014: 33), “O tema não está em discussão no Ministério da Educação (MEC) e, a princípio, a base não incluirá como adaptar os conteúdos a cada uma das deficiências - o que deve ser alvo de outra ação”. Ou seja, quando cita o tema inclusão, há sempre justificativa que acaba adiando ação urgente, pois a exclusão é nítida no contexto educacional. Até quando será vendado os olhos para uma educação realmente de qualidade? Até quando irão utilizar de discurso evasivo em que os governantes citam o termo “Pátria Educadora” ?

Então definir currículo idealizando a inclusão de alunos com necessidades especiais, é sustentar estruturas humanas reflexivas em que segundo (Taba, 1949, *apud* Gaspar & Roldão, 2007: 6) “O currículo é essencialmente, um plano para aprendizagem”, Ou seja, é uma organização planejada que considera uma perspectiva futurista, contemporânea. “O currículo (é) um plano estruturado de ensino aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos” (Carrilho, 1990, *apud* Gaspar & Roldão, 2007: 23), processos estes que o gestor e sua equipe educacional devem analisar a realidade, o contexto social, pois planejar um currículo, é obter uma visão holística.

Para Gonzáles (2008: 22) “[...] as indagações sobre os currículos não devem privilegiar apenas que conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos, espaços.” A escola na sua práxis pedagógica deve caminhar paralelamente com o avanço educacional em que insere-se a inclusão de alunos com deficiência, então o currículo deve conter uma transversalidade, envolvendo ética, cidadania, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo e pluralidade cultural, portanto, a valorização e importância do aluno deve prevalecer na construção curricular.

Na concepção da proposta inclusiva, o Ministério da Educação do Brasil, através da sua Secretaria de Educação Especial, explica que:

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 1º, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais [...].

(MEC/SEE/BR, 2010: 2)

Estas salas de recursos multifuncionais deve conter espaço com profissionais especialistas para desenvolver um trabalho em que o aluno com deficiência possa participar diretamente, explorando sua psicomotricidade.

Esta mesma sala, tem o objetivo de ofertar atendimento nas escolas públicas do ensino regular inseridas na área urbana, rural, indígena, quilombolas, presencial ou semipresencial, com o intuito de complementar ou suplementar ao aluno com deficiência.

E este mesmo aluno, terá a possibilidade de praticar atividades estimuladoras para a dicção, movimento corporal, aula de LIBRAS para discente com surdez, Baille para os discentes com deficiência visual, aulas extras para alunos com altas habilidades.

Abaixo, tem-se a sala multifuncional da escola municipal Rui Barbosa, situada na cidade de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, em que a criança a partir dos 6 anos de idade já é matriculado no contraturno para participar do Atendimento Educacional Especializado AEE.

A professora pensando no aluno, elabora uma organização de espaço e recursos que possibilitem a ação pedagógica construtivista.

Cada recurso tem a finalidade de estimular o autoconhecimento, o movimento, a grafia, a leitura, a interpretação, a dicção, a visualização, a regra, o limite, enfim, instrumentos que podem satisfazer cada especificidade.

Ensinar é um ato coletivo, então cabe ao professor do AEE, interagir com o professor da sala comum para adquirir informações do seu aluno sobre carências, limitações e potencialidades, pois serão elementos norteadores que serão utilizados na sala de recursos.

Então, para reforçar, segundo o documento do Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, a sala de recursos multifuncionais, pode ser exemplificada na (p. 36-37) Figura 2...





Figura 2: Sala de recursos multifuncionais para a realização do AEE no contraturno da escola.
Nota. Fonte: Escola Rui Barbosa, Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, 2015.

...e significa:

[...] espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

(MEC/SEE, 2006: 13)

Portanto, a receptividade do aluno neste espaço físico, tem o objetivo de oferecer variadas tecnologias assistivas que serão citadas no capítulo II para explicar sua finalidade e importância para a aquisição do conhecimento. Porque, partindo da definição do autor Vygotsky (1989):

O desenvolvimento do ser humano, mesmo que dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Ao passar do tempo, essas formas vão sendo internalizadas pelo indivíduo e se constituindo entre o sujeito e o objeto de estudo.

(Vygotsky, 1989: 31)

O ambiente escolar na sua dimensão educacional tem a função de envolver e ofertar possibilidades de experimentação com o mundo real que possui elementos constituídos de mudanças constantes.

Levando em consideração a aprendizagem inclusiva e significativa do discente, inserir o Atendimento Educacional Especializado como mais um instrumento que possui o objetivo de estimular ainda mais o avanço cognitivo, comportamental e interacional, a escola juntamente com o governo, constroem um elo com caráter humanístico. Então, a ideia da sala de recurso multifuncional é interessante e necessária contendo uma visão progressiva e não evasiva com interesses meramente políticos, individualistas e capitalistas.

CAPÍTULO 2
IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA PROPOSTA
INCLUSIVA: o enquadramento teórico II

2 IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA PROPOSTA INCLUSIVA: o enquadramento teórico II

Por que é importante o uso das tecnologias assistivas na proposta inclusiva? Antes de responder esta incógnita é necessário conhecer a definição que segundo Bersch (2006: 2) diz que a tecnologia assistiva “deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função [...], por [...] deficiência”. Portanto, cada tecnologia assistiva, possui uma eficiência em auxiliar o aluno na aprendizagem para o avanço no aspecto qualitativo e quantitativo das ações realizadas no cotidiano de forma autônoma e/ou inclusiva, pois faz o aluno ser participativo em todos os procedimentos escolares e que cada tecnologia pode ser também adaptada de acordo com cada especificidade humana.

Para Bersch (2007),

Tecnologia Assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão.

(Bersch, 2007: 31)

Portanto, cabe ao profissional que utiliza dessas tecnologias, buscar e planejar instrumentos direcionados à pessoa com deficiência para possibilitar a construção de uma cidadania participativa, atuante no contexto atual de uma sociedade competitiva e globalizada.

Agora é importante ressaltar a importância das tecnologias assistivas na proposta inclusiva que é envolver ativamente a pessoa com necessidade especial em praticar ações que para ela seria inviável se não fosse este recurso facilitador, ampliando as habilidades funcionais, promovendo independência ou parte dela, para uma estabilidade pessoal. A partir do momento que o aluno utiliza-se da TA, sua adequação postural melhora, sua dicção avança liberando a comunicação, sua coordenação ampla e fina apresentam significativa no movimento com o auxílio de bengala, andadores, cadeiras de rodas manuais, muletas, enfim, cada recurso possui sua finalidade para o desempenho funcional. Mas, infelizmente, existe obstáculo para a oferta destes recursos. Segundo SÁ (2001),

O custo relativo à produção e aquisição de ferramentas, equipamentos, aparelhos e materiais auxiliares é sempre problemático no que se refere à realidade brasileira, pois não existe atribuição obrigatória de ajudas técnicas. O que se observa é a concessão de órteses e próteses, em pequena escala, de uma forma anárquica e insuficiente para atender à demanda de uma população economicamente desfavorecida.

(SÁ, 2001:2)

De acordo com estes recursos, várias são as categorias que criam novas alternativas para comunicação, escrita, interpretação, mobilidade e leitura, categorias estas que serão citadas no parágrafo abaixo.

2.1 CATEGORIA DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Vários são os modelos das tecnologias assistivas, elas partem de uma simples folha de uma planta a um programa avançado da informática, ou outros recursos que auxiliam na mobilidade e cognição da pessoa, pois todo elemento que estimula no aprendizado, pode ter a nomenclatura de tecnologia assistiva. Abaixo, apresenta-se:

*Figura 3 - Uma tesoura adaptada para o aluno que possui uma coordenação fina afetada. Esta tesoura auxilia na autonomia para recortar;

*Figura 4 - Objetos da vida diária enlaçados com EVA e velcro para a fixação na mão deixando uma espessura mais grossa para o pegar e manusear com autonomia;

*Figura 5 - Ponteiro de cabeça, que auxilia a pessoa no digitar, pintar, escrever, virar uma página, ou seja, ter independência;

*Figura 6 - Prancha utilitária, que auxilia o aluno na leitura e visualização na posição vertical.



Figuras 3 a 6: Exemplos de algumas TA's.

Nota. Fonte: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>

De acordo com o Ministério da Educação do Brasil (2006),

No processo educacional, poderão ser utilizadas nas salas de recursos tanto a tecnologia avançada, quanto os computadores e softwares específicos, como também recursos de baixa tecnologia, que podem ser obtidos ou confeccionados artesanalmente pelo professor, a partir de materiais que fazem parte do cotidiano escolar.

(MEC/BR, 2006: 19)

No âmbito da educação formal, cada tecnologia possui sua significância que não só o professor é envolvido, mas a família e profissionais da área da saúde como fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicopedagogos que utilizarão das tecnologias para aprimorarem a audição, coordenação, dicção, gustação, olfato, cognição, entre outros fatores que necessitam de estimulação. Ou seja, o elo de participantes informados para assistirem a pessoa com deficiência, promoverá resultados significativos para cada carência.

Pode-se citar como modalidade de algumas TA, segundo Schirmer et al. (2007), exemplos como:

- Auxílios para a vida diária e vida prática.
- Comunicação Aumentativa e Alternativa.
- Recursos de acessibilidade ao computador.
- Adequação Postural (posicionamento para função).
- Auxílios de mobilidade.
- Sistemas de controle de ambiente.
- Projetos arquitetônicos para acessibilidade.
- Recursos para cegos ou para pessoas com visão subnormal.
- Recursos para surdos ou pessoas com déficits auditivos.
- Adaptações em veículos.

(Schirmer et al., 2007: 37)

Estas modalidades estão inseridas para a inclusão de alunos com necessidades especiais que necessitam de uma atenção individualizada não como exclusão, mas como aprimoramento de locomoção, percepção, socialização que auxiliarão na autonomia diária de cada indivíduo.

2.1.1 Recursos de acessibilidade ao computador

A diversidade de recursos para manusear o computador que é um instrumento também educativo, tem a função também de estimular o aluno na aprendizagem, até porque, a informática é um elemento que a criança gosta e adquire uma habilidade muito rápida. E esta habilidade natural e prática que exerce, facilita ainda mais no resultado satisfatório, então cabe ao orientador, inserir esta TA no seu planejamento visando o interesse do aluno com

necessidade especial, pois cada recurso na sua adaptação, permite uma participação direta. Bersch (2007: 49) aponta alguns modelos de tecnologias assistivas para alunos com deficiência visual e com paralisia cerebral para uma prática pedagógica atuante.

*Figura 7 - Diferentes modelos de mouse e sistema EyeMax para controle do computador com movimento ocular.

*Figura 8 - Teclado expandido e programável IntelliKeys

*Figura 9 - Linha Braille, mapa tátil com impressão em relevo.



Fig. 7



Fig. 8

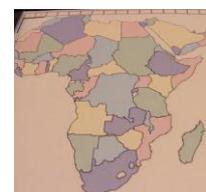


Fig. 9

Figuras 7 a 9: TA's para quem tem DV e PC.

Nota. Fonte: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>

Com estes recursos citados, a escola possui como subsídio instrumentos norteadores, enriquecedores para a verdadeira inclusão, pois o aluno terá mais oportunidade na participação de atividades diárias, avaliações quantitativas e qualitativas. O professor terá também a eficácia de fornecer melhor sua informação, partindo de um currículo contemporâneo e acessível à cada pessoa de acordo com as particularidades.

2.1.2 Comunicação aumentativa e alternativa - CAA

Outra tipologia da TA, é a comunicação aumentativa e alternativa que subsidia não só a criança com deficiência, mas à todas as pessoas que possuem ausência total e/ou parcial da fala. As pessoas que podem obter benefício com esta tecnologia são pessoas com paralisia cerebral, autismo, deficiência intelectual, doenças neuromotoras (como exemplo, a esclerose lateral amiotrófica

- ELA), entre outras necessidades aparentes. Segundo Bersch e Schirmer (2005),

A Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA é uma das áreas da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Busca, então, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar seus questionamentos, desejos, sentimentos e entendimentos. A alta tecnologia nos permite também a utilização de vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou do computador, com softwares específicos, garantindo grande eficiência na função comunicativa. Dessa forma, o aluno com deficiência, passa de uma situação de passividade para outra, a de ator ou de sujeito do seu processo de desenvolvimento.

(Bersch & Schirmer, 2005: 89)

Muitas pessoas não sabem lidar com a situação de comunicar-se com uma pessoa que não libera a dicção, tornando difícil a comunicação completa, e esta dificuldade causa um afastamento de socialização. Então, dessa forma o CAA, auxilia nesta socialização, tornando a pessoa com deficiência num ser ativo e interativo, trazendo aproximação com diversas situações.

Para Tetzchner e Martinsen (1992: 22) explicam que: “Dizemos que a comunicação é aumentativa quando o sujeito utiliza um outro meio de comunicação para complementar ou compensar deficiências que a fala apresenta, mas sem substituí-la totalmente. E que comunicação é alternativa quando utiliza outro meio para se comunicar ao invés da fala, devido à impossibilidade de articular ou produzir sons adequadamente”. Ou seja, são instrumentos que possibilitam uma aproximação e entendimento mais coerente.

Alguns exemplos de comunicação aumentativa e alternativa para a socialização do aluno com necessidade especial:

*Figura 10 - Pranchas (duas) de comunicação que são colocados vários símbolos gráficos que representam mensagens;

*Figura 11 - Jogo americano com símbolos para a hora da refeição;

*Figura 12 - Avental de comunicação que é fixado símbolos, letras, entre outros objetos com o auxílio do velcro para esta fixação.

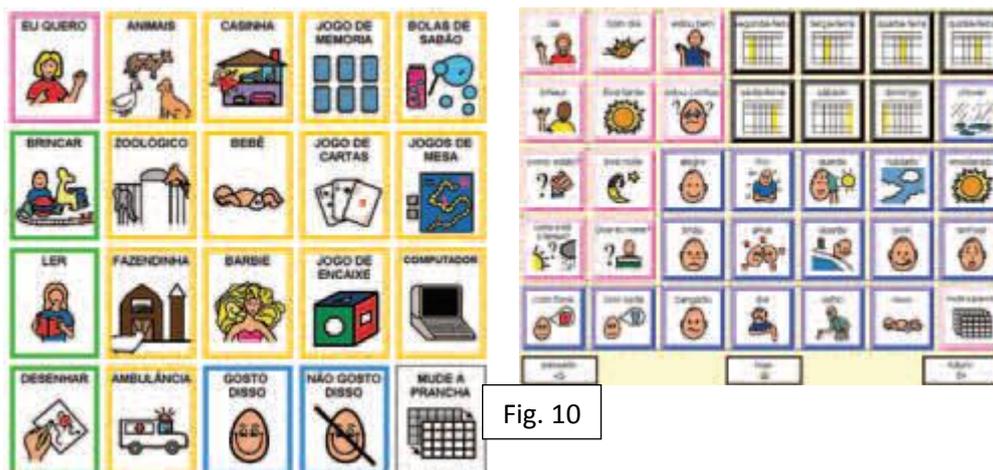


Fig. 10



Fig. 11



Fig. 12

Figuras 10 a 12: Instrumentos que fomentam a comunicação.
 Nota. Fonte: Schirmer et al., Brasília, DF, Brasil, 2007.

2.1.3 O papel das TIC's (tecnologias da informação e comunicação) na inclusão no contexto escolar

As TICs são também instrumentos da tecnologia assistiva que possibilitam variedades de modelos de aula que propiciam um estímulo ao aluno, tornando-o participativo. Percebe-se então que a tecnologia cada vez mais, torna-se presente no cotidiano das pessoas e com isso, o professor deve atualizar-se constantemente para não tornar-se um ser arcaico, acomodado. A partir do momento que o docente busca comunicar-se e informar-se de instrumentos formais, o aluno será beneficiado com essa postura pesquisadora.

Os gestores em debates, devem inserir no currículo escolar a prática das tecnologias de informação e comunicação através de um planejamento integrado ao projeto político pedagógico, pois trabalhar aleatoriamente, torna-se um

discurso evasivo, em que fala-se, mas não aplica-se adequadamente. É de suma importância levantar incógnitas sobre: O que usar na sala de aula para estimular o educando? Como viabilizar a prática da produção da Web e/ou vídeo? Como desenvolver uma prática transdisciplinar para o avanço não só cognitivo do aluno, mas social também? São incógnitas necessárias para analisar e reavaliar a práxis pedagógica, até porque, não é correto só aplicar, é prudente refletir, diagnosticar, planejar, buscar conhecer cada necessidade relacionada à inserção das tecnologias.

Segundo Moacyr Gadotti (1997):

Experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve na experiência cotidiana do aluno, do professor e do povo, que na escola conservadora é comprometida e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente é objetivo da interdisciplinaridade. Este exercício leva à transdisciplinaridade, isto é, ao rompimento com a estrutura disciplinar do conhecimento.

(Gadotti, 1997: 118)

Deve existir uma articulação da escola no seu currículo, pois não basta só estudar as disciplinas, deve sim, haver um elo de conhecimentos transversais partindo da atualidade que o aluno contemporâneo vivencia diariamente, criando técnicas de aprendizagem e conhecimento com o auxílio também de tecnologias, quebrando rupturas e fronteiras conservadoras em que muitos professores ainda encontram-se na “zona de conforto”. Orofino (2013) explica que:

Técnica é a capacidade de produzir coisas, criar, construir. As técnicas são muito antigas. Tanto quanto a própria humanidade. É exatamente a nossa capacidade de construir “técnicas” que nos diferencia dos demais seres vivos. Já a tecnologia envolve a reprodução e distribuição em grande escala dos artefatos que construímos. Em síntese: a técnica produz e a tecnologia reproduz e distribui.”

(Orofino, 2013: 49)

Quanto mais o aluno é lançado em desafios e o professor também lançar-se neste mesmo objetivo, os obstáculos vão surgindo em menor escala, tornando a prática mais instigante numa linguagem híbrida através de recursos tecnológicos.

E, indubitavelmente, tais recursos proporcionam e, por assim dizer, fomentam uma aprendizagem digna de maior amplitude cognitiva.

2.2 PAPEL DO SUPERVISOR COM AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS JUNTO À PRÁTICA DOCENTE

Um supervisor pedagógico na perspectiva contemporânea, tem o papel fundamental de acompanhar constantemente seu professor para subsidiar nas necessidades adquiridas e orientar assim for necessário em como utilizar as tecnologias, para que utilizá-las e em que momento, pois usar este recurso não é para somente constar no seu plano, é sim, para auxiliar e estimular o aluno no processo de aprendizagem. Mas qual o papel do supervisor com as tecnologias assistivas junto à prática docente?

A supervisão consiste em mediar o professor através de discussões e planejamentos para análise das necessidades em como transmitir o conteúdo para cada aluno no processo da inclusão, pois as particularidades existem em todas as salas de aula, e com isso, o educador junto à supervisão, devem encontrar subsídios para melhor manuseio e aprendizagem. Cada tecnologia possui a sua função e um objetivo a alcançar, por exemplo, um aluno com surdez, usará tecnologia assistiva que possua muita visualização, desenhos, letras móveis, vídeos, enfim, recursos visuais. Então, o supervisor junto ao professor, buscará cada recurso para aplicar na sala de aula. Outro exemplo é um aluno com cegueira, o supervisor também junto ao professor, buscará como tecnologia, o soroban, alfabeto e números em Braille, entre outras necessidades momentâneas e constantes.

Junto também à supervisão pedagógica, cada gestor da escola tem a função de oferecer aos professores cursos de capacitação, pois ainda existem professores que fogem das tecnologias por não terem conhecimento adequado para utilização das mesmas. Sendo assim, os alunos acabam sendo prejudicados com tal atitude e carência de oferta dos gestores para com os educadores.

É importante lembrar que a nova proposta supervisora, não é de confiscar, perseguir, ser fiscal do professor que aplica sua aula partindo do pressuposto que educar é compartilhar, aprender com reciprocidade, é dividir conhecimentos e dificuldades. Portanto cabe à escola construir um currículo que implica o aprender na diversidade, na transversalidade capaz de inserir conceitos atitudinais e procedimentais estabelecidos na construção coletiva no que tange a investigação, construção, diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação curricular. Segundo Gaspar e Roldão (2007: 34) aponta que “O currículo em

desenvolvimento ou em processo procura atingir os objetivos educacionais que se consideram uma finalidade no desenvolvimento curricular”. Então, é interessante a escola viabilizar o currículo com a inserção da inclusão com a intenção de obter resultados satisfatórios .

Quando Sá (2003) cita no seu relatório sobre material pedagógico e tecnologias assistivas, a mesma apresenta o elo que deve existir entre a educação formal e a informal para a construção da cidadania, objetivando premissas:

1.1.6.1.8. Inclusão Digital, Educação Formal e Formação de Educadores

1.1.6.1.8.1. Premissas

A educação formal é um ambiente favorável à Inclusão Digital;

A escola faz parte da comunidade e sofre influências da educação informal, por isso não podemos separar as duas realidades.

É necessário pensar a Inclusão Digital no âmbito da educação formal, considerando os vários atores envolvidos: professores e professoras, alunos e alunas, especialistas e comunidade.

Inclusão Digital não é apenas o ensino de informática na escola, muito menos se restringe ao simples acesso a computadores. Envolve a tarefa de repensar a inserção das TIC no processo de construção de conhecimento através de acesso, colaboração, comunicação, representação e autoria.

A formação dos educadores e educadoras, alunos e alunas, deve promover uma aprendizagem continuada para a vida e ao longo da vida.

A formação dos educadores e educadoras deve garantir que eles não sejam simplesmente consumidores de informações, bens e serviços, mas também produtores de cultura e conhecimento.

(Sá, 2003: 15)

A supervisão juntamente com todos integrantes da escola devem ter essa preocupação na elaboração curricular através de objetivos reais, consistentes, justificando a necessidade de praticar cada tecnologia assistiva em que as TICs fazem parte. Desse modo, não só o professor, mas toda comunidade educacional, refletirá melhor sobre sua ação educacional diante das novas perspectivas inclusivas. É importante também, que a supervisão pedagógica, busque subsídios com o governo municipal, inserindo recursos que desenvolvam encontros para estudos sobre o manusear as TICs, construir em coletividade um projeto pedagógico que contemple a inclusão digital, envolver a contextualização de atividades funcionais que envolvam a TIC através da criação e elaboração partindo do próprio alunado.

Portanto, a TIC é mais um instrumento de aprendizagem que também pode desenvolver uma autonomia no discente, seja ele com ou sem deficiência aparente. Portanto, é importante viabilizar nas escolas, instrumentos que

estimulem e potencializem o aspecto cognitivo e psíquico de todo público que faz parte da instituição educacional. Até porque, inclusão não é somente para pessoas com deficiência, inclusão é para o coletivo na sua diversidade, particularidade e potencialidade.

SEGUNDA PARTE: A PRÁTICA

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Esta investigação consiste de um estudo de caso em uma escola pública de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, nomeadamente Municipal Rui Barbosa, anteriormente intitulada como Rui Barbosa. Esse estudo de caso parte de inquietações e reflexões sobre como são os procedimentos no âmbito real, em se comparando com o ideal, da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais – NEE's.

Em pleno século XXI, é importante que os educadores reflitam se a prática inclusiva demonstra fragilidade e comodismo na educacional formal e se estes alunos têm sido rotulados por pré-conceitos discriminatórios e excludentes. O tema desse estudo de caso a “real prática da Educação Inclusiva no tocante a crianças com necessidades educacionais especiais no contexto brasileiro” tem sua importância para uma análise da práxis pedagógica em como incluir o discente na escola para sua formação, interação social e oferta de oportunidade, seja no âmbito formal e informal em favorecimento à sua cidadania. Para que seja analisada essa real prática inclusiva, este estudo de caso tem o papel de observar se o discente está apenas matriculado, sendo somente integrado para contabilidade de registros e número da instituição, não viabilizando a qualidade tanto para a aprendizagem, quanto para a convivência globalizada.

Na construção do elo das famílias, profissionais da instituição e representantes governamentais para o significado real do termo inclusão, cabe este tema instigar todo público envolvido em perceber que não basta somente matricular o discente e colocá-lo numa sala de aula, é imprescindível um trabalho coletivo em busca de um único objetivo que é o respeito ao próximo, oportunizando-o na interação socioeducativa.

3.1 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Em busca de respostas sobre a educação inclusiva, a metodologia aplicada partiu do estudo de caso na escola municipal, que comporta alunos diversificados

tanto na sala regular quanto na classe especial e com idades também variadas, ou seja, a escola está composta de uma sociedade heterogênea e, segundo Mantoan (2003:6), “A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação [...] em suas diferentes áreas.”

Na perspectiva de desenvolver esta metodologia, surgiram incógnitas sobre a prática real da inclusão na escola municipal com a inserção de uma problemática que é a proposta pedagógica socioinclusiva, ou seja, a escola realmente realiza a inclusão num procedimento coerente para com a aquisição dessa proposta e o seu feedback? Há insegurança e incerteza nas suas ações, por parte dos profissionais? Estas perguntas também fazem parte da problemática encontrada no estudo, passível de ser investigada.

Partindo da problemática relatada, teve-se como objetivo geral da investigação aplicada, identificar como é realizada a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, na escola municipal Rui Barbosa, no município de Ribeira do Pombal, no estado da Bahia, Brasil analisando as práticas sociopedagógicas e pedagógicas com o público do infantil e Infanto-juvenil do referido estabelecimento de ensino.

Juntamente com o objetivo geral dessa investigação para o estudo de caso, registrou-se os objetivos específicos: Discutir as ações sociopedagógicas da escola, no contexto da [real/constante] inclusão; Analisar os aspectos: social, ambiental e cultural no processo de inclusão do público infantil e infanto-juvenil; Elencar práticas pedagógicas com base nas tecnologias assistivas e nas TIC’ que contribuam com a Educação Inclusiva.

A realização dessa investigação, tem como um dos elementos centrais o paradigma interpessoal, sobre a proposta inclusiva no olhar da supervisão pedagógica, que foi submetida a procedimentos cautelosos, éticos e reflexivos em dialogar com os funcionários da escola sobre horários para cada ação da observação, entrevista, questionário e registros comportamentais de cada cidadão da instituição. Até porque esta instituição é composta por uma diversidade humana que possui um cronograma pedagógico a cumprir para a respectiva

proposta educacional.

Partindo do pressuposto de ser uma investigação fidedigna, o primeiro passo, para esta metodologia, foi apresentar para as gestoras a proposta desse estudo de caso, o segundo passo foi no momento do intervalo, explicar para o corpo docente este trabalho, logo após, o agendamento para observar as turmas. No decorrer da observação, levantou-se a proposta para a entrega dos questionários contendo cinco questões para cada funcionário da escola, do porteiro à direção. Ao entregar cada questionário, foi acordado um prazo para entrega de acordo com a disponibilidade do funcionário. Com o término da observação que durou uma semana nas salas de aula e a entrega dos questionários com a duração de quinze dias para o feedback, realizou-se também, outro diálogo com os professores sobre a realização das entrevistas que foram aplicadas aos alunos diversificados das salas regulares de ensino. Para a realização da entrevista para com os alunos, os educadores orientaram a pesquisadora na indicação dos alunos para a convocação e autorização dos pais para a liberação da participação dos discentes entrevistados. Ao receber a autorização da família, esta entrevista aconteceu numa sala de aula reservada e arejada com um espaço amplo com o total de dez crianças da sala regular atendidas individualmente, pois este estudo de caso ao apresentar sua proposta investigativa contendo todo o público, ainda que por amostragem, faz parte da atual proposta educacional: a inclusão de pessoas, nomeadamente crianças estudantes, com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Com o propósito de conhecer como os docentes da referida escola têm aplicado metodologias de ensino em prol (ou não) da inclusão de discentes com necessidades educacionais especiais, bem como as ações da escola para este fim, sobretudo no que diz respeito às relações interpessoais e aos Direitos Humanos, notadamente os das crianças, esta recolha de dados partiu de instrumentos que seguem: Observações (registradas num instrumento denominado Diário de Bordo), questionário e entrevistas que subsidiaram nas informações que causavam, na autora do trabalho, questionamentos sobre a aplicabilidade da práxis pedagógica da instituição escolhida para esse estudo de caso.

Observando o contexto da investigação, foi necessário que se listasse quatro espectros que sintetizam a metodologia utilizada, espaço físico estudado, instrumentos, público-alvo e ação realizada pela investigadora.

Ambos os espectros tiveram o propósito de direcionar o estudo de caso, enquanto trabalho de campo, no já referido estabelecimento de ensino público de nível do ensino fundamental – anos iniciais da educação básica, no tocante ao enquadramento dos níveis educacionais na República Federativa do Brasil, como determina a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, bem como as diretrizes do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação.

O quadro-síntese a seguir (Quadro 1, com nota na página seguinte) ilustra a ideia central dos instrumentos de recolha de dados utilizados na investigação.

ESPAÇO FÍSICO ESTUDADO	INSTRUMENTOS	PÚBLICO-ALVO	AÇÃO
Escola Municipal Rui Barbosa Órgão mantenedor: SEME – Secretaria Municipal de Educação	Observação; elaboração de uma grelha de observação p/ recolha de dados; observações no Diário de Bordo	Comunidade escolar: alunos e funcionários, incluindo gestores e docentes.	Registro dos diversos momentos de observação: nas salas de aula; em aulas de campo (no pátio), em reuniões e nos recreios.
	Entrevista; elaboração do guião de entrevista	10 alunos: 5 com necessidades especiais e 5 das classes regulares (sem deficiência aparente), todos com faixa etária entre 7 e 16 anos.	Coleta de dados
	Questionário; elaboração do guião do questionário	Gestores (incluindo representante da SEME e da saúde), funcionários e pais	Coleta de dados

Quadro 1: Síntese metodológica dos instrumentos de recolha de dados, público-alvo e ações.

3.2 TIPO DE INVESTIGAÇÃO

A realização desta investigação empírica, predominantemente qualitativa embasada cientificamente, sendo enquadrada/fundamentada teoricamente para aquisição de informações reais no campo estudado. Sendo assim, a busca de

referências para tal embasamento traduz uma construção textual com relevância na prática e teoria com o envolvimento da etnografia que está inerente aos aspectos da antropologia cultural.

Os alunos com necessidades educacionais especiais numa escola pública que estão “rodeados” de funcionários e famílias enlaçados no aspecto cognitivo e na inclusão. Então, em conformidade com a prática pedagógica atual, o papel do supervisor na etnografia é apresentar propostas contextualizadas e contextualizadoras para atender à diversidade: social, cultural, racial, psicológica, enfim, necessidades educacionais especiais aparentes ou não, pois o ato de supervisionar é compartilhar concepções, conhecimentos e aprendizados, através de uma relação interpessoal coerente/contextualizada.

Outro procedimento teórico foi a busca de recolha de dados que, segundo Freixo (2011: 191), se concretiza através da “[...] colheita sistemática de informação junto dos participantes com ajuda de instrumentos de medida seleccionados [...]”. Para a entrevista, que foi outro instrumento utilizado nesta pesquisa, aponta Santos, E. (2007: 103), que cita Villar Angulo (1988: 23), “a entrevista facilita a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores, permitindo-nos compreender as suas concepções da realidade e o sentido e significado que atribuem às suas ações.”

Portanto, no desenrolar dessa metodologia, a investigação, por ter um paradigma interpessoal, ou seja, por ter sido realizada com a participação e auxílio de um público formal e informal para a aquisição de dados e informações no perfil qualitativo, teve aplicabilidade do estudo etnográfico com participação e um contato direto com o público-alvo - os alunos com necessidades educacionais especiais na proposta inclusiva.

Segundo o educador e filósofo Mário Sérgio Cortella (2007):

Ética é o conjunto de valores que usamos para responder a três grandes questões da vida: (1) quero?; (2) devo?; (3) posso? Nem tudo que eu quero eu posso; nem tudo que eu posso, eu devo; e nem tudo que eu devo eu quero. Você tem paz de espírito quando aquilo que você quer é ao mesmo tempo o que você pode e o que você deve.
(Cortella, 2007: [?])

No decorrer desse estudo de caso, a aplicabilidade da ética tem o perfil de permanecer a todo momento, com cautela a cada ação, pois investigar é a busca

do conhecer, criteriosamente e com fidedignidade. Seguindo a ideia de Cortella, os valores devem estar sempre a partir da direcionalidade criteriosa e coerente.

"A ética pede para pensarmos cuidadosamente, até mesmo sobre sentimentos que podem ser muito fortes. A ética pede para vivermos atentamente: preocuparmo-nos com o modo como agimos e até mesmo como sentimos", segundo Weston (2002: 16). Ou seja, conviver com o outro é praticar seguimentos de reflexão e atitudes com princípios humanos e dignos, no âmbito dos valores. Dos bons princípios, pois estar numa instituição heterogênea, construir uma pesquisa que envolve ação diversa, é construir um cenário ético, para não tornar o ambiente destrutivo e incoerente, porque um ser necessita do outro para uma educação satisfatória e uma pesquisa com valor validado.

3.3 UM ESTUDO DE CASO

Desenvolver um estudo de caso é demonstrar sua importância para o processo investigativo num procedimento detalhado na busca constante das respostas que permite formular questões com identificação de soluções adequadas. Possui sua importância também na aquisição de uma postura reflexiva humana, no oportunizar da relação interpessoal, pois estudar um caso é descrever e caracterizar abordagens, analisar o objeto de estudo com o propósito da epistemologia e da mudança de postura pessoal e profissional.

Considerando-se uma pesquisa direta, este estudo de caso possui um processo investigativo que, segundo Yin (1994: 13) "o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas"

E, nesse contexto de vida real, existe a adversidade de ações e opiniões do público alvo pesquisado, portanto, designar e investigar através de uma metodologia constante partindo dos métodos qualitativos com observações participativas, questionamentos, contato direto do discentes, enfim, cada procedimento foi avaliado no intuito de averiguar e, futuramente, auxiliar a inclusão na sua perspectiva humanística. Estudar um caso afincado é buscar

responder incógnitas e entender a necessidade real. Segundo Colás (1998), citado por Aires (2011),

Esta metodologia desempenha um papel essencial quando se pretende gerar juízos de transferibilidade, responde mais adequadamente à concepção de múltiplas realidades, aludindo às interações entre investigador e contexto e de outros factos que possam ocorrer ao longo da pesquisa e, finalmente, facilita a comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de percepções.

(Colás, 1998, *apud* Aires, 2011: 21)

Nesse contexto, esta metodologia depara-se com realidades e perspectivas de uma inclusão social capaz de oportunizar a cidadania deparando-se com situações educacionais formais. Para Goode e Hatt (1972: 422), “o estudo de caso é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu carácter unitário”. Essa afirmação simplifica a importância de estudar um caso através de planeamento, não podendo deixar de verificar a coerência dos dados na sua fidedignidade e categorização.

O pesquisador na sua elaboração desta investigação, baseou-se nas características do estudo de caso em que citam:

[...] é um “sistema limitado” e tem fronteiras em termos de tempo, eventos ou processos...” “é um caso sobre “algo”, que necessita ser identificado para conferir foco e direcção à investigação” a investigação decorre em ambiente natural; o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, narrativas, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros.

(Creswell, 1994, *apud* Coutinho & Chaves, 2002: 224)

Escolher a escola municipal para esta investigação empírica, partiu de uma observação prévia do cotidiano escolar, já que a pesquisadora trabalha nesta mesma instituição e percebe a necessidade de uma epistemologia, ou seja, um estudo do conhecimento sobre a prática inclusiva ideal do século XXI, esta mesma pesquisadora escuta nos corredores e reuniões, desabafos que alguns professores demonstravam angústias, incertezas, medo em como avaliar o aluno com necessidade educacional especial e se realmente estavam realizando a inclusão ideal. Outros fatores para esta investigação, são alunos retidos numa única série por muitos anos, intitulados incapazes para turmas superiores, funcionários que tratam o discente com necessidade especial como doente, dependente e não pensante, enfim, estudar este caso sobre a inclusão, é almejar uma investigação formativa, priorizando o qualitativo para adquirir uma relevância nos seus elementos como: da observação, entrevistas, questionários, diário de

bordo, através de estudos explanatórios não se permitindo influenciar pelas ideologias particulares que possui o pesquisador.

Guba e Lincoln (1985) consideram que o estudo de casos constitui uma metodologia válida porque proporciona densas descrições da realidade que se pretende estudar. Este método desempenha um papel essencial quando se pretende gerar juízos de transferibilidade, responde mais adequadamente à concepção de múltiplas realidades, aludindo às interações entre investigador e contexto e de outros factos que possam ocorrer ao longo da pesquisa e, finalmente, facilita a comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de percepções.

(Aires, 2011: 22)

3.4 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O desenvolvimento de uma metodologia investigativa no espectro das relações humanas, logo, interpessoais, requer a aplicação de instrumentos diversificados. Então, a busca por um feedback, seja positivo ou negativo, sobre a proposta inclusiva existente na escola municipal Rui Barbosa foi necessária, para a elaboração desse estudo de caso. Por isso, pode-se conjecturar sob vários prismas: se a educação sistemática lecionada na instituição referida é inclusiva, de fato, ou pseudoinclusiva, ou ainda, excludente.

Diante de tanto questionamento, esta investigação partiu de incógnitas, citadas abaixo:

- No ambiente educacional está havendo uma construção de uma sociedade inclusiva?
- Estão presentes ações que podem tornar a escola numa instituição inclusiva?
- A sociedade formal e informal está andando paralelamente em busca da inclusão?

3.5 POPULAÇÃO/AMOSTRA

Foram utilizados elementos investigativos extraídos primordialmente do método qualitativo, enquanto do quantitativo, só mesmo o que relacionou-se com os números correspondentes às amostras populacionais inquiridas. Com isso, para a aquisição de depoimentos e coleta de dados para este estudo de caso, foi

organizada, por etapa, a participação da população envolvida na comunidade escolar da municipal. A amostra desta investigação, foi um contingente restrito a cada instrumento utilizado (num total de 45 pessoas), com base no objetivo proposto, o que enfatizou aspectos da inclusão junto à supervisão pedagógica na sua práxis educativa e competência interpessoal. Segundo Mantoan (2003: 9), “As diferenças [...], enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos, e como entendemos o mundo e a nós mesmos.” A recolha de dados considerou a inserção populacional dos grupos citados no quadro abaixo, enquanto amostra, que ressaltam sua prática pedagógico-educativa.

Amostra observada	Amostra questionada	Amostra entrevistada
Alunos da classe especial matutino	I – Gestão escolar: os 03 gestores	Alunos do ensino regular: 05
Alunos do ensino regular do 1º ao 5º ano - matutino	II – Corpo docente: 15 professoras	Alunos com necessidades educacionais especiais (NEE's): 05
Professores da classe especial	III-Funcionários/colaboradores: 03	
Professores do ensino regular	IV – Famílias dos discentes: 10 pais	
	V – Representantes da Secretaria Municipal de Educação: 03	
	VI – Profissional da saúde: 01	

Quadro 2: Amostras da população investigadas, com suas respectivas quantidades.

Harmonicamente falando, ao selecionar esta amostra é exatamente concretizar a experiência, a prática de uma investigação assídua, que apareceu desde o conhecimento prévio à entrevista que obteve o contato mais interativo e dialogado que ajudou a elucidar incógnitas da práxis pedagógica inclusiva. Portanto, ao registrar os instrumentos utilizados ao inquérito, tiveram cada um seu próprio objetivo e sua própria definição, permeados pela fidedignidade das anotações por parte da autora.

Com isso, este estudo de caso é composto pelos instrumentos:

1. Observação que tem a finalidade de registrar situações das sala de aula;
2. O questionário que insere esclarecimento de feedback sobre a prática inclusiva e por fim;
3. As entrevistas que possibilitam o autor em complementar informações para enriquecimento dessa investigação qualitativa.

3.6 OBSERVAÇÃO

Marconi e Lakatos (2003: 190) definem observação como sendo ela: “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

Portanto, observar é também registrar o ocorrido com o objetivo de inserir a confiabilidade da informação gerida e adquirida neste estudo de caso para um perfil da supervisão pedagógica, pois, segundo Soldati (2005: 15) afirma que o Diário de Bordo se apresenta como "uma ferramenta simples, ligeira e no campo da formação dos adultos ela é de fácil aplicação. Alguns afirmam que ele é adaptável em todos os espaços e a todas as observações".

Então, com o Diário de Bordo é possível registrar todas as ações que possam ser consideradas como particularidades dos sujeitos e do ambiente pesquisado demonstrando sua importância em documentar locais, datas, horários, ações... Para Bogdan e Bilken (1994: 150) citam sobre essa importância na construção do Diário de bordo que “ o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Ou seja, este estudo qualitativo faz o autor, na sua observação, ter como objetivo, garimpar e registrar perspectivas ao longo do desenvolvimento de estudo de caso.

Bogdan e Taylor (1975) *apud* Correia (2009: 31) definiram/classificaram, categoricamente, a “observação participante é como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática [...]”. Portanto, para a autora desse estudo de caso, a recolha de dados, no que tange à observação, necessitou de uma visão holística e também particularizada no ambiente escolar em que sua aplicabilidade foi desenvolvida no turno matutino, partindo de uma classe especial e indo até as turmas do ensino regular.

Para tal conjunto de observações, foi elaborado um Diário de Bordo que segundo Porlán e Martín (1997: 19-20) denominam como "um guia de reflexão

sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência" ou seja, um instrumento criado em papel sulfite, semelhante a um bloquinho-rascunho, cujos itens constantes do mesmo foram os seguintes: Capa com o nome da Universidade; O título do estudo de caso e a Identificação da mestrandia; Folha de rosto com os tópicos acima e o nome da orientadora; Parágrafo de introdução. Outros tópicos observados, conforme demonstração no esquema abaixo.

Quantidade de salas de aula	08 salas de aula
Espaço físico de cada sala	Paredes com azulejo, cerâmica no piso
Espaço físico da escola, externo às salas de aula	Área coberta e descoberta, quadra descoberta, árvores no pátio
Higiene	3 agentes de serviço
Acessibilidade	Rampas, corrimão, banheiro com porta adaptada para cadeirantes, passarela tátil com elevação irregular, ônibus adaptado
Adequação ambiental no sentido à climatização	Salas claras com ventiladores
Tecnologias	1 Data show, 1 computador para sala de aula, 1 caixa amplificada
Frequência	Regular, ausência curta com justificção
Interação entre os vários públicos	
Funcionalidade do recreio	15' para lanche e brincadeira livre. Acompanhamento direto com os alunos
Funcionalidade do AEE (Atendimento Educacional Especializado)	Uma vez por semana com duração de uma hora
Recepção	Porteiro e professores
Transporte	Ônibus com elevador para cadeirantes para buscar e levar os alunos com necessidades especiais
Qualidade das reuniões	Encontros quinzenais e alguns sábados
Práticas docentes	Postura do profissional

Quadro 3: Esquema representativo dos elementos/tópicos para registros no Diário de Bordo.

O quadro acima citado e construído pela pesquisadora, teve como embasamento, o texto "Os registros em Diário de Bordo e a Prática Reflexiva

Docente” de Marizete Righi Cechin para a organização de pensamento de ideia fundamentada na investigação.

3.7 ENTREVISTA

Esta entrevista foi realizada com uma equipe contida de 10 alunos (crianças), na categoria de estudantes do sistema de ensino público do turno matutino da escola municipal, divididos em dois grupos diferentes.

A entrevista tem como objetivo, ofertar informações qualitativas que faz o autor complementar elementos da observação e/ou outros instrumentos da investigação servindo de elo para comparar evidências anteriores. Então a entrevista possui sua importância que é enriquecer e fornecer dados relevantes para o autor sendo este autor, imparcial na recolha de dados que servirá para sua validação na investigação que segundo Rosa Arnoldi (2006);

A entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar, buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém, tranquila e em comunhão com o seu entrevistador, que deverá inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em transferências e troca mútua de confiabilidade.

(Arnoldi, 2006: 14)

Mas, foi de suma importância, também, a criação do aspecto orientador da entrevista, subdividindo-a em blocos temáticos, apontando os objetivos e explicitando as questões norteadoras, como cita-se a seguir.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS	QUESTÕES NORTEADORAS
Legitimação da entrevista	Esclarecer os objetivos da entrevista no contexto da investigação.	Haverá a conversação prévia com todos os prováveis inquiridos e a elaboração das autorizações?
	Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo.	
	Garantir a confidencialidade e anonimato da entrevista (em relação aos entrevistados, à escola e às afirmações produzidas).	

	Pedir autorização para a entrevista ser gravada.	
B. Percepção e opinião de alunos do ensino regular sobre a inclusão	- Recolher opiniões sobre o significado da inclusão e sua relação interpessoal.	Como é estudar numa escola que tem alunos com muitas diferenças?
		Como você convive com os alunos com necessidades diferenciadas?
		O que vocês aprenderam com o convívio dos colegas das necessidades diferenciadas?
C. Percepção e opinião de alunos com necessidades educacionais especiais sobre a inclusão.	Interagir com os entrevistados através do diálogo no ato da entrevista.	Como é estudar numa escola que tem classes especiais e classes regulares? Você gosta dos colegas?
D. Concepção dos alunos do ensino regular sobre a prática das professoras.	- Coletar informações, sob o prisma de amostra dos alunos, a respeito das metodologias praticadas no cotidiano.	As professoras têm trabalhado o respeito pelos outros e pelas coisas? Você acha que está sendo preparado para ser uma pessoa bem responsável?
E. Concepção dos alunos com necessidades educacionais especiais sobre a prática das professoras.	- Idem objetivo acima, envolvendo uma outra amostra: Os *ANEE's.	Você participa das aulas em todos os trabalhos? E sempre é respeitado pelas professoras e por todos os colegas?

Quadro 4: Blocos temáticos, objetivos e questões norteadoras (como aspectos orientadores) da entrevista.

3.8 QUESTIONÁRIO

Além dos momentos de observação, a parte empírica desta pesquisa perpassou pela elaboração e aplicação de um inquérito, elaborado pela própria autora do trabalho, com base em bibliografia específica e em orientações de três professores especialistas e doutores, os quais foram consultados para avaliação e

poder validar o nível das questões previamente elaboradas, a despeito do contexto.

Tal inquérito, cujo propósito foi investigar qual é o ponto de vista do público da comunidade escolar na instituição municipal sobre a prática da educação inclusiva e as relações humanas dentro do referido estabelecimento de ensino, teve a sua base norteada num guião que, para aprovação e validação, necessitava da averiguação desses profissionais.

Os docentes consultados foram: Professor do Departamento de Educação e Ensino da UAB de Portugal (sobre o questionário), e 1 professora de Departamento de Humanidades da UAB de Portugal (sobre a entrevista) e a própria orientadora da dissertação em questão (sobre questionário e entrevista).

Para a elaboração do guião citado abaixo, houve a preocupação na elaboração de cada elemento questionador, pois para a investigadora, o feedback obtido em cada questionário, tem-se o valor qualitativo norteador para a construção do trabalho. Neste guião, elementos como os objetivos, conceitos, dimensões, indicadores e questões, fazem parte de um contexto voltado à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais com a inserção participativa para a mediar e facilitar na investigação.

O instrumento metodológico de pesquisa compartilhada denominado guião do questionário foi aplicado a diferentes camadas da população/comunidade escolar do contexto estudado, como citadas no quadro a seguir:

OBJETIVOS	CONCEITOS	DIMENSÕES	INDICADORES	QUESTÕES
-----------	-----------	-----------	-------------	----------

<p>Envolver a população gestora para resolução de incógnitas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Composição das turmas - Metodologias - Pedagógicas - Inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Número de crianças - Número de crianças com necessidades educacionais especiais - Tempo de gestão 	<ul style="list-style-type: none"> - Direção da escola Edval Calasans. - Coordenação de Educação Especial - Coordenação do Ensino Regular 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o maior desafio no contexto da Educação Inclusiva na escola Edval Calasans? 2. O que é preciso fazer para transformar uma escola regular em um espaço verdadeiramente preparado a trabalhar com alunos com deficiência, em vários aspectos? 3. Que tipo de ação pode ser sugerida no sentido de tornar eficaz a inclusão de aluno com deficiência? 4. Considera que o professor está integralmente preparado à inclusão? Comente sua resposta.
<p>Inserir a população docente no que tange à práxis educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Idade - Composição das turmas - Didática - Metodologias - Pedagógicas - Inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo de atuação docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Número de professores - Ano lecionado - Número de crianças Masculino/feminino 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o maior desafio, no contexto de Educação Inclusiva? 2. Você sente-se preparado para colaborar/realizar uma verdadeira inclusão? 3. Acha possível uma criança com necessidade especial sentar/conviver ao lado de uma outra que não demonstre alguma necessidade diferenciada? 4. Qual a sua 1ª impressão ao receber uma criança com deficiência em sua classe regular?
<p>Questionar a população</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Idade - Prática funcionária 	<ul style="list-style-type: none"> - Número de funcionários - Função 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo de função - Portaria - Atendimento 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tem recebido algum tipo de treinamento para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais? 2. Qual sua primeira impressão ao receber

funcionária sobre sua prática inclusiva	- Trabalho em grupo	Convivência - Prática inclusiva - AEE	Educação Especializada - Monitor - Agente de serviço	um aluno com deficiência(s) na escola onde trabalha? 3. Como agir diante da presença deste aluno com deficiência(s) na escola onde o ensino majoritário (maioria) é regular? 4. Qual sua relação com as famílias que vêm trazer seus filhos com deficiência(s) à escola? E com as professoras? 5. Em termos de indisciplina, qual o tipo de público que dá "mais trabalho": os alunos com necessidades especiais ou os que aparentam ser "normais"?
Diagnosticar a participação da população-família no acompanhamento educacional do filho	- Idade - Sexo - Trabalho em grupo/socialização - Parceria no dever de casa - Participação no cotidiano da escola	- Número de filhos - Qtde. dos menores de idade - Mais algum tem necessidade educacional especial?		1. Seu filho estuda numa sala especial ou regular? Por quê? 2. Havendo condições de seu filho está numa sala regular, segundo a professora, a senhora matricularia, ainda que outras pessoas a desencorajasse? 3. Como a senhora acompanha seu filho em casa, no estímulo à aprendizagem? 4. Tem percebido algum tipo de preconceito na escola para com seu filho? Se a resposta for positiva, o que acha que está faltando? 5. A senhora gosta da escola onde seu filho estuda? Por quê? E, sabe dizer se há um Atendimento Educacional especializado a ele em turno contrário ao da aula?

Quadro 5: Grelha-guião do questionário aplicado em diferentes camadas da população/comunidade escolar.

3.9 PROCEDIMENTOS DA RECOLHA DE DADOS

É imprescindível que haja a preocupação, por parte do executor de uma dada pesquisa, com o tempo que ela gastará para ser executada, desde a sua projeção, desde o seu planejamento, que precede a própria elaboração do plano.

Por isso, para tornar esta parte prática, no sentido de trabalho de campo, do estudo de caso em evidência, foi pensado num cronograma exequível, dados os momentos de equivalente importância, para obedecer aos pontos traçados no guião, seja do plano do Diário de Bordo para as observações, seja do inquérito, na procura por respostas ao questionário e à entrevista. Então, partindo do pressuposto que o estudo de caso é documentar, organizar, conhecer e proceder, Martins, afirma que:

O investigador deverá escolher uma técnica para coleta de dados necessários ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa. Em um Estudo de Caso a coleta de dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, enunciado das questões orientadoras, colocação das proposições – teoria preliminar - do material que irá compor a plataforma do estudo, planejamento de toda a pesquisa incluindo detalhado protocolo, bem como as opções por técnicas de coleta de dados. (Martins, 2008: 22)

Logo, para proceder na ação da recolha/coleta de dados, foram distribuídos 05 (cinco) momentos semanais distribuídos em 02 (dois) meses, respeitando a necessidade posterior de sua análise/discussão e os dois fragmentos primordiais da ação empírica – o início do trabalho de campo na escola estudada e o retorno a ela, aliado à ida à SEME (Secretaria Municipal de Educação, Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil).

A partir do início da primeira semana do mês de novembro de 2014, a observação nas salas de aula ocorreram em consonância com a observação também no pátio, para visualizar o comportamento e interação humanos. Na segunda semana desse mesmo mês de novembro, se deu a entrega dos questionários aos componentes da amostra respectiva e na quarta semana do mesmo mês, para melhor ênfase na pesquisa de campo, houve o agendamento

da entrevista, partindo do diálogo com professores, gestores e famílias responsáveis pelas crianças. O intuito era a liberação/autorização dos discentes para participação da entrevista sobre a convivência com a diversidade de alunos com necessidades educacionais especiais.

A execução da investigação de campo desse estudo de caso, continuou em dezembro de 2014, retornando à escola na segunda semana daquele mês para o recolhimento dos questionários respondidos pelas amostras populacionais – a docente, a gestora, a família, a funcionária, ficando a amostra da especialista da saúde para 2015. Em continuação da metodologia, na terceira semana do mês de dezembro, houve a aplicabilidade da entrevista com os discentes da escola municipal Rui Barbosa no estado da Bahia, Brasil, que aconteceu sob procedimento individualizado, numa sala reservada.

A elaboração do texto-relato inicial desta metodologia, como parte integrante e essencial deste estudo de caso, se deu durante a segunda metade de dezembro de 2014 e nos meses de janeiro a março de 2015, com correções e complementos ao longo do mesmo ano, a partir de abril.

3.10 O TRATAMENTO DE DADOS

O tratamento de dados foi realizado pela análise de conteúdos que tem sido utilizada nesta investigação, predominantemente qualitativa, sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular de ensino para ampliar a compreensão de contextos. Segundo Minayo (1998), diferentes são os tipos de análise de conteúdo: de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática. Portanto, partindo da interpretação através da investigação, cada tipo de análise de conteúdo citado por Minayo, obteve uma relevância para esta metodologia na elaboração do guião tanto da entrevista, quanto do questionário, com o propósito de estudar a temática com informações referentes à prática inclusiva.

Foi utilizado o gravador do aparelho particular de telefonia móvel, com o aplicativo Whats App, para a gravação das falas (autorizadas previamente pelos respectivos responsáveis legais: famílias e escola) dos entrevistados.

O uso do computador no tratamento de dados, ocorreu em diferentes fases com a utilização do Word para análise de conteúdos mais a utilização do Microsoft Excel 2010, que foi importante para o esboço inicial e tabulação de dados.

CAPÍTULO 4
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Mediante o objetivo geral dessa investigação para o estudo de caso, a recolha de dados foi baseada também, seguindo os objetivos específicos, que foram:

- Discutir as ações sociopedagógicas da escola, no contexto da [real/constante] inclusão;
- Analisar os aspectos: social, ambiental e cultural no processo de inclusão do público infantil e infanto-juvenil;
- Elencar práticas pedagógicas com base nas tecnologias assistivas e nas TIC' que contribuam com a Educação Inclusiva.

Portanto, este capítulo remete a ações que buscaram informações direcionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A recolha de dados iniciou a partir da presença direcionada e realizada pela pesquisadora com o objetivo de buscar informações coerentes para este estudo de caso realizado na escola pública de Ribeira do Pombal, Bahia/Brasil. Ao apresentar a proposta de trabalho para a Direção da instituição através de um diálogo explicativo e detalhado de todo processo investigativo, a permissão foi dada pela gestora da escola pública Rui Barbosa do município de Ribeira do Pombal.

Nesta escola investigada, encontra-se uma diversidade imensa de público discente, então para recolher melhor os dados, segue-se uma ordem direcionada para melhor discernimento.

4.1 DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DA AMOSTRA OBSERVADA

Esta recolha de dados tem a finalidade de observar e registrar situações em sala de aula dos alunos da classe especial, alunos do ensino regular do 1º ao 5º ano, professores da classe especial, professores do ensino regular.

Ao dar início à observação que foi realizada entre dezembro de 2014 e junho de 2015 no turno matutino, o quadro abaixo indica critérios observados do processo educacional do estudante na perspectiva inclusiva.

Alunos	Critérios observados			
	Perfil individual do aluno	Processo avaliativo	Comportamento dos alunos	Didática dos professores
Alunos da classe especial –preparatória matutino (12 alunos matriculados) 5 alunos observados	-1 aluno com surdez e Down; -3 com autismo; -2 com paralisia cerebral; -5 com transtorno de comportamento; - 1 com esquizofrenia	Método processual e diária através das atividades escritas, ludicidade, relatórios e portfólio.	Comportamento coerente com a faixa etária. Mas, um aluno G. que possui transtorno de comportamento é bastante inquieto, não conseguindo concentra-se nas atividades didáticas.	Diversificada, partindo de uma rotina para os alunos adquirirem autonomia e noção temporal. Nesta rotina possui a ordem das atividades das 8h às 12h.
5 Alunos observados do ensino regular do 1º ao 5º ano	2 com Transtorno mental, 1 com baixa visão, 1 com autismo e 1 com deficiência intelectual	Avaliação conceitual através de relatórios distribuídos em diagnóstico, 1º e 2º semestre.	Boa socialização, pois ainda há um pouco de exclusão por parte de alguns colegas.	Utilização de instrumentos adaptados de acordo com a necessidade do aluno.

Quadro 6: Observação – alunos, classe especial e sala regular/comum.

O Quadro 6 citado demonstra uma análise de como o estudante tanto da classe especial, quanto da sala regular, independente da deficiência, está sendo trabalhado e estimulado. Então ao observar estes estudantes acima citados, cada registro conseguido sobre o perfil, o processo avaliativo, o comportamento dos alunos e a didática dos professores, remete ao pensamento de Vygotsky, em que o homem desenvolve-se em elo com o meio, ou seja, a partir do momento que o docente envolve os instrumentos da tabela e aplica no perfil individual do aluno, este professor, preocupa-se com o avaliativo através do método processual, estimula o comportamento e viabiliza uma didática na sua sala de aula, com isso o discente poderá adquirir uma relação interpessoal e intrapessoal coerente, que favorecerá no seu cotidiano com o auxílio do meio social, pois a construção é desenvolvida através do coletivo, da discussão, da convivência. E é nessa construção coletiva que Mantoan (2005: [?]) afirma que “a Educação Inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção”, portanto a sala regular é o melhor espaço

para acontecer esta inclusão e estar com o outro interagindo. E nessa interação observou-se na classe especial e nas salas regulares que:

- a) De acordo com o perfil individual do aluno da classe especial, a diversidade da deficiência faz um espaço interativo, em que se enxergam como pessoas que fazem parte de uma sociedade comum, a deficiência, não o faz inferior. E na sala regular, estes alunos com deficiência, são auxiliados por alguns colegas, tornando um ambiente socializador.
- b) No processo avaliativo os alunos tanto da classe especial, quanto da sala regular, são observados diariamente de maneira coletiva em trabalhos em equipe e/ou individual, pois cada resultado é inserido no relatório diagnóstico, que é aplicado no início do ano, mais o relatório semestral e final. Na sala regular, o relatório também é transformado em nota, número, para ser colocado na caderneta contendo o nome dos alunos.
- c) O comportamento dos alunos na classe especial é coerente por uns e instável por outros devido a característica clínica, mas respeitam as regras, quando impostas pela professora e quando não respeitam estas regras, existe o procedimento de diálogo e punição coerente e não traumática. Já os alunos da sala regular, as professoras comentam maior irritabilidade, agitação da maioria dos alunos que vão para o ensino regular, ou seja, o comportamento muitas vezes, regride.
- d) De acordo com a didática dos professores, existe a diversidade metodológica em que na classe especial é realizada uma rotina para o aluno adquirir noção temporal envolvendo o calendário com dia, mês e ano, preenchido diariamente e a sequência das atividades, tanto prática, quanto teórica, ou seja, a rotina é uma organização para o treinamento da percepção e memorização para estimular a cognição individual. Na sala regular existe adaptação em alguns recursos, no modelo avaliativo também existe adaptação em imagens, tamanho da fonte. É nesta prática adaptativa que Mantoan corrobora com a

educação inclusiva, pois é a escola que deve adaptar-se ao aluno com necessidade especial.

Segundo a gestora da escola investigada, “dá-se o nome de classe especial preparatória para não rotularem tanto a turma, pois é uma preparação para o ensino regular em seguimento”. A escola possui a classe especial por justificativa de que a população professor, família e administração, precisam de melhor capacitação para o trabalho pedagógico e social. Mas mesmo estando numa classe especial, a escola busca exercer a inclusão para o avanço ético de toda criança que estuda na instituição.

Observou-se que os alunos no seu perfil individual e que fazem parte da escola Rui Barbosa, encontram-se à vontade na medida do possível, pois tentam socializar-se com todos os colegas, mesmo havendo exclusão de alguns, ainda por questão de medo ou descaso para com o próximo. O aluno J.V que possui surdez e Down, exerce um comportamento socializador, pois busca constantemente a presença de todos, e de tanto persistir, os colegas da escola já vão ao encontro dele para interagirem no momento do recreio e estes alunos, auxiliam J.V quando necessário.

No decorrer da observação, o comportamento dos alunos com necessidades especiais, matriculados na sala de ensino regular, percebe-se que no 2º ano contendo 11 alunos, o aluno G., é estimulado ao conteúdo estimativa para detectar o peso dos animais e o feedback de G. foi de orgulho por estar participando e os colegas interagindo, mais orgulho ainda, quando acertou 60% dos questionamentos. O aluno G. demonstrou dificuldade em abstrair, sua coordenação ampla é irregular, mas não o impede de ser assíduo e participativo nas aulas. Outra observação aconteceu também nas outras salas de aula, do 3º ao 5º ano, em que existe a participação de duas professoras para atenderem os alunos. No decorrer da explicação de uma professora, a outra fica ao lado da criança com necessidade especial. Os alunos seguem cada comando com a intervenção e dependência sem autonomia para as atividades, ou seja, os alunos necessitam constantemente da presença para mediação. A concentração desses alunos observados e com deficiência, demonstram dispersão.

O discente K, com baixa visão matriculado na sala do 5º ano, utiliza lupa e caderno adaptado para a hora da escrita e leitura. Ele fica próximo da lousa e a professora auxilia o tempo todo.

Outro momento da observação, aconteceu na classe especial contendo duas professoras. Os alunos demonstram satisfação, não querem perder aula, sentem-se à vontade no espaço escolar, mas o discente V. que possui esquizofrenia, ainda demonstra insegurança para ir ao banheiro, pois diz que neste ambiente, possui algo estranho o observando. No momento do recreio, não brinca com outros colegas da sala regular. Os discentes com paralisia infantil J.V e F. transmitem serenidade, alegria, gostam e querem participar de todos os trabalhos didáticos. Eles possuem hipotonia, a comunicação é através do olhar e/ou expressividade facial, mas o cognitivo não foi afetado. A partir daí, a professora realiza o processo alfabético com a leitura formal em que é questionado oralmente o conteúdo com várias alternativas para os discentes apontarem a correta. Este procedimento demonstra obter um feedback satisfatório, pois a resposta está sendo transmitida pelos discentes.

De acordo com os exemplos citados acima, Yin (2005: 32) afirma que, “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real”. Logo, pode-se entender que esta investigação partindo da prática, vivenciando a realidade contextual da escola, faz entender duas vertentes nesta observação na sala regular e classe especial: Na sala regular, muitos professores sentem insegurança e possuem a grande preocupação com a avaliação, a nota, os conteúdos existentes no cronograma, e a maioria dos alunos com deficiência, demora alcançar e acomodar informações da matriz curricular, com isso a angústia dos docentes aumenta. Já na classe especial, as professoras esquecem a nota, e sim, objetiva a socialização, o estímulo, a participação assídua em todos os trabalhos didáticos, buscam aproveitar a potencialidade do educando estimulando as limitações para obtenção de avanço na aprendizagem. Pois, para Roldão e Gaspar (2007: 177), “A educação formal envolve toda a sociedade, contribuindo assim para um feedback positivo.

4.1.1 Professores observados

A observação realizada junto aos professores, parte da investigação que foi feita com base no Quadro 7, a seguir.

Professores	Critérios para a observação			
	Perfil individual do professor	Processo avaliativo	Comportamento dos professores	Didática dos professores
Professores da classe especial (2 professoras)	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogas com pós-graduação; - Pesquisadoras para atenderem todos os alunos nas particularidades e potencialidades; - Apresentam amar o que fazem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procuram sempre melhorar nas aulas; - Possuem o plano B para as aulas, pois nem sempre a escola oferece material planejado; - Aprimoram-se independente do município. - Avaliação processual com portfólio e relatório realizado em três etapas: 1 diagnóstico no início do ano letivo; 1 no primeiro semestre; 1 no final do ano letivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas dinâmicas; - Atualizadas; - Cautelosas nas atitudes; - Felizes com o que fazem; - Presentes em todo momento do aluno no ambiente formal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvem LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para toda a turma; - Inserem imagens à todo momento para a visualização e interpretação de todos; - Adaptam recursos para todos os alunos se necessário; - Incluem todos em projetos, recreios; - Estimulam a autonomia de todos os alunos; - Induzem o aluno a refletir; - Apontam uma proposta inclusiva através do respeito à diversidade humana.
5 salas observadas, contendo 2 professores em cada sala regular por ter aluno com necessidade	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogas com pós-graduação; - Inquietude na prática educativa inclusiva; - Angústias em 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionam-se; - Possuem plano b para quando falta material didático; 	<ul style="list-style-type: none"> - Instáveis por motivo de incerteza da inclusão; - Estimulação com aula diversificada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Induzem o aluno a refletir; - Possuem objetivos traçados;

especial, totalizando 10 docentes do turno matutino.	como ensinar a todos; - Medo de errar na prática inclusiva; - Incertezas nos procedimentos; - Desafiadoras nas questões que tangem a inclusão.	- Procuram sempre melhorar nas aulas - Avaliam os alunos através de conceitos	- Dinâmicas com projetos.	- Comprometido com a aprendizagem; - Boa comunicação.
---	---	--	---------------------------	--

Quadro 7: Observação – professores.

Alguns procedimentos realizados pelas professoras na classe especial, como exemplo, a utilização do lúdico no elo com os conteúdos para aluno aprender brincando, o roteiro da aula diária que é realizado através de uma rotina que auxilia o aluno na noção temporal, ou seja, cada procedimento aplicado pelo professor e aqui citado, tem o objetivo de atingir a aprendizagem individual e coletivo de cada criança num contexto inclusivo e não como uma problemática, segundo Sasaki (1997: 47).

Como discussão para o resultado dessa observação, registra-se que na sala regular os professores inserem materiais que estejam ao seu alcance para auxiliarem no avanço cognitivo. Nesse sentido, nota-se que a busca dos professores é constante, mas existem barreiras que atrapalham no sucesso pedagógico e segundo Rodrigues (2015: 1), numa entrevista concedida ao site Educare, a constatação que existe é um desinvestimento na educação, nos recursos e no financiamento que servem de subsídio para o professor e aluno que originam situações incoerentes, ou seja:

- Barreiras humanas em que alguns professores limitam-se por não saberem como trabalhar com o aluno que possui necessidade especial;

- Carência nos recursos didáticos adaptados, mesmo contendo a lupa e o caderno que a escola construiu para o aluno com baixa visão, pois este caderno deve conter linhas grossas e escuras, espaçamento das linhas diferente dos cadernos comuns.

Diante do olhar investigativo, percebe-se que as dúvidas dos docentes sobre como trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência são constantes,

mas seguindo a ideia de Carvalho (2004: 10) “[...] Somos diferentes. Pensamos de jeito diferentes [...] e tudo isso porque vivemos e aprendemos de forma diferente.” Ou seja, cabe ao professor, perceber esta característica individual do aluno e desenvolver uma práxis pedagógica voltada a uma inclusão humanística e não apenas conteudista, pois o aluno necessita de valorização, respeito e oportunidade social.

4.1.2 Observação individual na didática - docentes na classe especial

Já a observação sobre a prática pedagógica dos professores da classe especial, turno matutino, aplicada a cada aluno (daí o termo individual), a partir da postura docente ao atuar como profissional e este momento do trabalho se deu à luz do Quadro 8, que segue.

Alunos classe especial	Didática dos docentes
Aluno J.V--- Surdez e Síndrome de Down	Por não escutar, o procedimento com as atividades era através de imagens, datilologia, LIBRAS, dicção mais lenta, direção no olhar, orientação familiar.
Aluno P.V----- Autismo	Rotina para adquirir noção temporal, imagens, músicas, atividades funcionais, espelho para reconhecimento.
Aluno V.—Esquizofrenia	Autoconfiança, imagens, músicas, socialização, atividades funcionais.
Alunos J.V.J e F.--Paralisia Cerebral (perdas dos movimentos e não do cognitivo)	Adaptação nos lápis, tesoura, nos jogos para a participação das aulas.
Aluno G.----- Transtorno Mental	Atividades em tempo mínimo para prender a concentração, música, atividades de recorte e abraços para acalmar o aluno,

Quadro 8: Observação – ação docente na classe especial.

Percebe-se que cada aluno possui sua característica específica, mas todos demonstram gostar do meio escolar, pois o sorriso, as brincadeiras, a interação estão presentes no tempo da observação. A professora relatou que “Se houvesse mais reciprocidade e feedback na oferta de recursos mais adequados para cada perfil do aluno, a inclusão teria mais resultado satisfatório”.

A aula é realizada num procedimento diversificado em que utiliza-se LIBRAS, para atender o aluno com surdez, música para estimular a oralidade e dicção, tesoura adaptada para os alunos com paralisia cerebral, jogos adaptados para a participação de todos os alunos. A professora só utiliza na sala de aula, metodologias que possam atender a todos, para não haver exclusão. O processo de alfabetização é constante, através de imagens, materiais móveis, escrita, recorte, colagem, apresentações em projetos. Ao se basear em Mantoan, (1989: 86) “as pessoas são capazes de construir sua inteligência”, a partir do momento que esta aula possui um estímulo constante, o educando terá capacidade de expor sua inteligência e construir com mais informações, até porque, seu aspecto cognitivo começa a adquirir habilidades capazes de transformação centrada em possibilidades situacionais.

4.1.3 Observação individual na didática – docentes na sala comum

O Quadro 9 a seguir, demonstra o procedimento do professor sendo aplicado na sala regular em que os alunos com deficiência são matriculados. O desenvolvimento dessa observação, constatou-se que o educador realiza uma busca constante de metodologia, mas o que prioriza é a angústia e insatisfação, ou seja, mesmo planejando, tentando, são várias as inquietações de como ensinar. No decorrer das aulas, desde a cópia pela lousa até apresentações com encenações, existem, mas quando chega o instrumento avaliativo que é a prova escrita, a discussão é geral diante de cada docente. Como avaliar? como elaborar a avaliação? o aluno deve fazer a prova juntamente com a turma, ou fazer em outro ambiente? Estas incógnitas percorrem constantemente nos encontros pedagógicos, mas de acordo com o pensamento de Freire (1996: 21), em que a Pedagogia da autonomia retrata, “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico”. Portanto, o dialogar pedagógico visa uma construção da autonomia do aluno em conjunto com a sociedade e respondendo as questões acima, todo estudante faz parte da realidade da sala de aula, e participar de todos os procedimentos juntamente com seus colegas no

mesmo espaço escolar, é uma prática que eles almejam fazer parte. Os alunos com necessidade especial querem a inclusão e não a exclusão.

TURMAS ANOS INICIAIS:	ALUNOS COM NECESSIDADE ESPECIAL	DIDÁTICA PROFISSIONAL DO DOCENTE
1º ANO	J.C. -----Autismo	Orientação familiar para a proposta inclusiva, trabalho com limites e regras, pois a criança não realiza, autonomia e socialização.
2º ANO	G. -----Deficiência Intelectual	Trabalho socializador, o aluno fica na frente para visualizar melhor, estímulo para leitura, escrita e interpretação com diversificada atividade.
3º ANO	C. -----Transtorno Mental	Trabalho dependente em que a professora escrevia no caderno do aluno, fica numa mesa isolado para desenvolver os trabalhos.
4º ANO	J. A. ----- Transtorno Mental	Insegurança e angustia ao trabalhar com as atividades.
5º ANO	K.-----Baixa Visão	Uso da lupa, caderno adaptado com linhas fortes, senta na frente, inserção em muitas atividades com adaptação.

Quadro 9: Observação – ação docente na sala comum, tentando incluir.

Notou-se que as professoras possuem uma angustia interminável para acolherem melhor os alunos e proporcionarem um melhor aprendizado. Ao observar, alguns profissionais apontam sobre o descaso de alguns gestores que deixam a desejar na proposta inclusiva e segundo Barros (2011: 131), “O papel da escola não se resume ao desenvolvimento de habilidades ...mas também na possibilidade de poder contribuir com a sua evolução enquanto pessoa.”

As professoras na sua didática socializadora, buscam orientar a família em como auxiliar o filho não só no aspecto cognitivo, mas em lidar com regras e limites. Nessa definição, ainda citando Barros (2011: 131), “A inclusão gera mudanças, reflexões, pois não limita-se apenas nos alunos, mas propõe envolvimento de toda comunidade”. Portanto, cada professor necessita de auxílio em melhor capacitação e mediação para adquirir mais autoconfiança e autoestima sendo capaz de realizar um trabalho pedagógico com melhor aplicabilidade.

No Quadro 10, citado abaixo, percebe-se que no decorrer da observação, o recreio das crianças, foi outro instrumento utilizado para aquisição de informações da prática e utilização dos paradigmas: Sociointeracionista, cognitivo e comportamental. Até porque, segundo Ross & Urbanek (2010: 55), “O aluno que é desafiado a ler o mundo no qual está situado, coletando, oralizando, compartilhando, passará a se comprometer com a aprendizagem.” E o recreio possibilita a aproximação com todos no brincar, observar, dialogar, auxiliar, enfim, no conviver democraticamente. Neste quadro abaixo, a observação na hora do brincar coletivo, obteve tais registros assinalados.

4.1.4 Observação no momento do recreio

O intervalo, vulgarmente denominado de recreio, ocorre sempre por 15 minutos, no meio da manhã, sendo algo muito importante, à luz da legislação e à da Pedagogia. Este momento de observação obedeceu aos critérios expostos no próximo Quadro, o 10.

Alunos	Critérios para a observação - hora do recreio			
	Socialização para com os colegas ditos “normais”	Socialização para com os colegas que possuem necessidade especial	Autonomia para adquirir o lanche	Socialização para com os funcionários
Classe especial	Comportamento um pouco retraído de alguns em que o aluno com autismo foge quando alguém aproxima-se; Já os outros tentam brincar com todos, mas ainda existe uma certa resistência dos ditos “normais” para o brincar juntos.	O envolvimento é mais seguro, o brincar é mais combinado. Demonstram que fazem uma mesma leitura de ação e comportamento no correr, comunicar-se, interagir.	Realizam o lanche na sala, pois alguns alimentam-se com auxílio da professora. Mas três alunos com deficiência intelectual, já adquiriram autonomia em comprar também o seu lanche, mesmo ainda não definindo a moeda brasileira.	Sentem-se à vontade com os funcionários. Abraçam, beijam, o sorriso é ofertado constantemente, conversam bastante.
Sala regular	Brincam aleatoriamente,	Aproximam-se com bastante	Lancham fora da sala e também	Também sentem-se à vontade com

	correm atrás dos colegas, mas observa-se uma certa rejeição, um certo desdém dos ditos “normais”.	envolvimento, possuem a mesma linguagem, se entendem no brincar.	compram. Alguns reconhecem a moeda brasileira, outros não conseguem abstrair o valor e o que pode comprar. A merendeira auxilia na compra.	os funcionários. Abraçam, beijam, o sorriso é ofertado constantemente, conversam bastante.
--	---	--	--	--

Quadro 10: Observação durante o recreio.

Destaca-se no Quadro 10, acima, a diferenciação de comportamento tanto de alguns alunos, quanto de professores no que tange o intervalo dirigido, pois a classe especial, busca interagir e intervir para a busca da socialização total, enquanto a sala regular, deixa o aluno livre e sem intervenção para haver a interação com público heterogêneo. Portanto, retorna-se a importância de um currículo voltado à inclusão coerente, pois Gaspar e Roldão (2007: 34) aponta que “O currículo em desenvolvimento ou em processo procura atingir os objetivos educacionais que se consideram uma finalidade no desenvolvimento curricular”. É nesse processo de atingir objetivos educacionais que, o intervalo é um assunto indispensável na elaboração curricular, já que, brincar desenvolve a psicomotricidade, a socialização. Brincar por brincar, sem nenhum objetivo traçado, é possibilitar muitas vezes, instabilidade de comportamento. Até porque o recreio ao ser dirigido por um adulto, pode proporcionar experiências e possibilidades de interação saudável e compartilhada, pois segundo o RCN – Referencial Curricular Nacional (MEC, 1998: 31), “A criança ao conhecer jogos e brincadeiras e refletir sobre os tipos de movimento que envolvem é condição importante para ajudar as crianças a desenvolverem uma motricidade harmoniosa.” É importante inserir a coletividade num elo da classe especial e sala regular para não haver este desencontro e tornar o lúdico um momento mais divertido e interativo através de um planejamento que aponte o crescimento integral, a maturidade, a formação de hábitos saudáveis e não num período ocioso e muitas vezes excludente. Para Freire (2005: 66), a participação do sujeito e a diversidade do mundo são os elementos fundamentais no processo educacional que permite a caracterização de uma abordagem democrática na educação. Quanto maior for a interação da classe especial com a sala regular (comum), o

intervalo tornar-se-á uma democratização da diversidade pessoal e cultural. A educação inclusiva através do brincar, amplia no cidadão uma efetivação, o respeito e a convivência através da reciprocidade de ações dignas de qualidade.

4.1.5 Observação no planejamento pedagógico

Para fundamentar dados, a observação também aconteceu no decorrer de três planejamentos com o encontro de professoras, Direção e coordenação, encontro esse, realizado quinzenalmente para revisão de propostas educacionais, discussão das aulas, posturas, comportamentos, enfim, uma conversa formal pensando no sucesso dos alunos. Outros elementos mais discutidos pelos professores, são: a aprovação e reprovação, adaptação de recursos, a incerteza de como ensinar o aluno com deficiência na sala regular e sobre como avaliá-lo, pois a

Inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar a escola em algum momento futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo desse modo, valorizados.

(Mittler, 2003: 236, *apud* Drago, 2011: 78-79)

Percebe-se, portanto, com base na observação, uma suspeita de que alguns professores ainda não acreditam numa inclusão, e que os alunos com deficiência, devem estar inseridos numa classe especial. Os professores buscam sempre respostas para tanta inquietação, mas demonstram no decorrer da conversação, que não encontraram caminhos. Gaspar e Roldão (2007: 57) apontam que o vetor Institucionalidade, possui princípios de abrangência, enquadramento e integração. Então, analisa-se que, ao realizar um planejamento em que o foco é o aluno, cabe a instituição pensar num currículo com a inserção de intervenções para mediar o educador na sua necessidade momentânea e frequente que é a prática educativa com alunos que possuem necessidades especiais.

4.1.6 Observação da estrutura arquitetônica na escola Rui Barbosa

No decorrer da observação, a estrutura arquitetônica obteve uma visão holística também no que tange o título deste estudo de caso que retrata a inclusão de crianças com deficiência na escola pública. Partindo dessa visão holística, objetiva que uma escola na proposta inclusiva deve preocupar-se também com acessibilidade para não haver barreiras arquitetônicas que possam formar obstáculos para o surgimento da autonomia e locomoção do aluno com necessidade especial.

Nesta proposta inclusiva, a escola observada, iniciou uma adaptação através de rampas distribuídas na área coberta e descoberta, passarela tátil com alto relevo, banheiro com barras. Mas, falta ainda acessibilidade que a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) orienta inserir nos ambientes para a independência do cidadão com algum tipo de deficiência. A seguir, nas Figuras 13 e 14, a demonstração do acesso e do próprio banheiro da escola Rui Barbosa, que ferem algumas das exigências da ABNT, como a passarela tátil com exagero na elevação do piso (destacado em cor amarela) e (a falta de) acessórios dentro do banheiro.

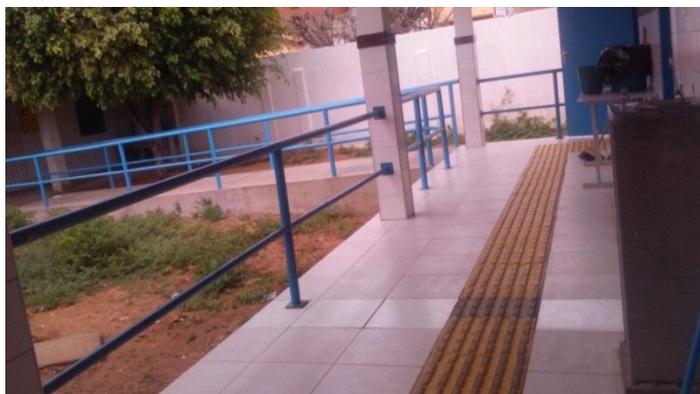


Figura 13: Percurso p/ ir ao banheiro.



Figura 14: Sanitário.

Nota. Fontes: Escola Rui Barbosa, Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, 2015.

Segundo a NBR 9050 da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2004), no que tange às exigências no respeitar o cidadão também com deficiência, alguns exemplos são citados abaixo:

Na parede lateral ao banco devem ser instaladas duas barras de apoio, uma vertical e outra horizontal ou, alternativamente, uma única barra em “L”, obedecendo aos seguintes parâmetros:

a) barra vertical – com comprimento mínimo de 0,70 m, a uma altura de 0,75 m do piso acabado e a uma distância de 0,45 m da borda frontal do banco;

b) barra horizontal – com comprimento mínimo de 0,60 m, a uma altura de 0,75 m do piso acabado e a uma distância máxima de 0,20 m da parede de fixação do banco (figuras 128 a 130);

c) barra em “L” – em substituição às barras vertical e horizontal, com segmentos das barras de 0,70 m de comprimento mínimo, a uma altura de 0,75 m do piso acabado no segmento horizontal e a uma distância de 0,45 m da borda frontal do banco no segmento vertical, conforme figuras 128 a 130.

(ABNT/BR, 2004: 72)

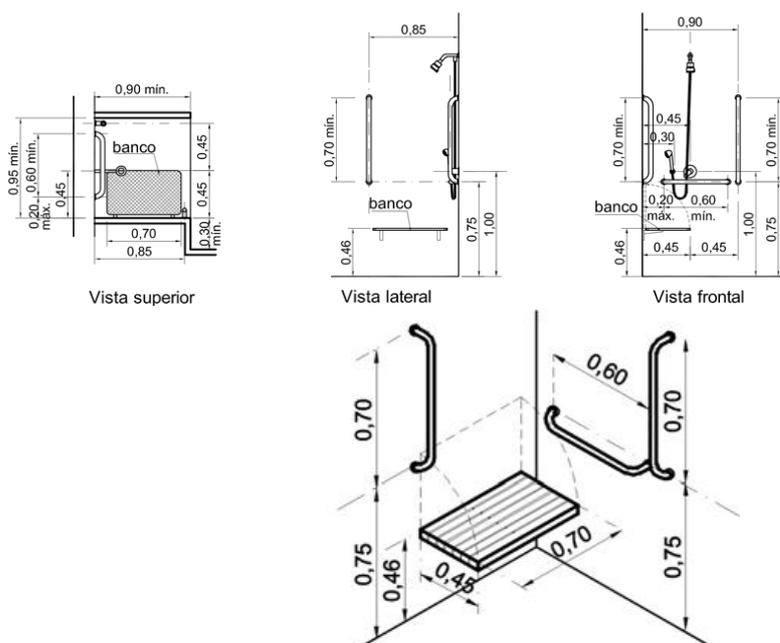


Figura 15: Boxe para chuveiro com barra de apoio em L – Exemplo.

Nota. Fonte: ABNT, 2004.

No que diz respeito aos acessórios para sanitários, tais como cabides, saboneteiras e toalheiros, como na Figura 16, devem ter sua área de utilização dentro da faixa de alcance confortável estabelecida para a independência de cada tipo de deficiência.

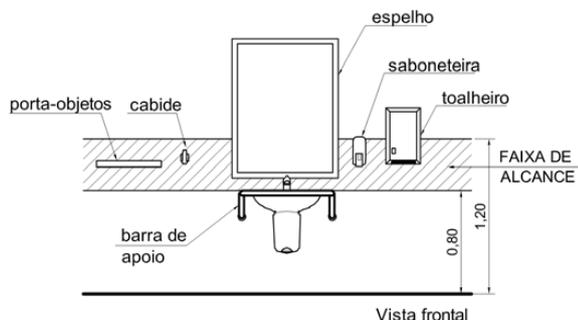


Figura 16: Parte da planta de banheiro vista de cima, com itens e distâncias obrigatórios.

Nota. Fonte: ABNT, 2004.

Ainda dentro da caracterização, a escola municipal Rui Barbosa possui uma área aberta e ventilada para envolver a psicomotricidade dos alunos através de uma interação em que o intervalo torna-se um momento interpessoal coerente e divertido. A quadra possui um tamanho adequado para a movimentação, mas ainda não é coberta e o verão ou inverno são intensos nesta região nordeste do Brasil.

Para o percurso até a quadra, a escola possui rampas, mas ainda sem barras. Possui um caminho de cimento para os cadeirantes até chegar o ambiente almejado.



Figura 17: Percurso para a quadra esportiva.



Figura 18: Percurso c/ passarela tátil nas áreas coberta e não.

Nota. Fontes: Escola Rui Barbosa, Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, 2015.

Nessa observação arquitetônica, registra-se que a passarela tátil possui um alto-relevo que atrapalha a circulação dos cadeirantes e dos pedestres, a quadra não é coberta e não possui corrimão, nem passarela tátil até a mesma, pois caso tenha aluno com deficiência visual, deve haver esta adaptação. Portanto, a observação principal é que a escola na questão arquitetônica, deve adaptar melhor o sanitário, adaptar também a entrada da escola até a sala de aula que é um pouco distante não tendo cobertura, então quando chove, é uma dificuldade para levá-los até o ônibus. As salas de aula, são arejadas e claras, mas na classe especial, as cadeiras não são adequadas para os alunos, existindo um tamanho inadequado para a postura dos mesmos. E no município, de Educação Infantil até

o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a escola Rui Barbosa é a que possui algumas adaptações. Ou seja, as barreiras arquitetônicas ainda são bem visíveis, mas a Lei 4767/98, que indica normas gerais e critérios básicos para a acessibilidade das pessoas com deficiência no seu art. 8º expressa a importância da existência arquitetônica para a inclusão sendo adequadas para o direito real de ir e vir, definindo que a acessibilidade é uma “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços e mobiliários [...]”. E para a Associação Brasileira de Normas Técnicas, NBR 9050 (ABNT, 2004), o termo acessível é entendido como: “Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado [...]”. Daí denota-se que incluir é também construir um espaço com o máximo de autonomia possível, mesmo havendo singularidades motoras no público formal.

4.2 DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DA AMOSTRA QUESTIONADA: gestores e docentes

Questionados	Pergunta aos questionados				
Gestores:	Como construir uma sociedade inclusiva e imagine-se, neste momento, mãe de uma criança com NEE's?	O que é preciso fazer para transformar uma escola regular em um espaço verdadeiramente preparado a trabalhar com alunos com deficiência(s), em vários aspectos?	Que tipo de ação pode ser sugerida no sentido de tornar eficaz a inclusão do aluno com deficiência na escola regular?	É considerável que o professor da escola municipal Rui Barbosa está integralmente preparado à inclusão?	Há certa resistência para se praticar a inclusão?
	Respostas dos gestores				
	“Quando houver educação igual para todos, criando condições	“Quando a escola conseguir transformar não apenas a estrutura física, mas a	“a realização de um projeto de conscientização, a formação de grupos de	“não estão preparados, precisam conscientizar-se da importância do seu	“existe esta resistência partindo da família, na própria sala de aula, pois não acontece

Direção	e espaços para uma diversidade e de educandos.”	postura, atitude e mentalidade dos educadores e de toda comunidade escolar para saber lidar com as especificidades de cada educando.”	estudos, um sistema de ensino voltado à diversidade com adaptação curricular, ambientes acessíveis e metodologias coerentes são ações para tornarem eficaz a inclusão”.	papel na construção da educação inclusiva, mais estudos individuais e formação continuada aliada ao amor pela profissão e compromisso.”	adequação necessária e muitos profissionais delegam a responsabilidade e para um setor e esquecem que o profissional é um ser em formação
Coordenação Pedagógica Ensino Regular;	“O respeito às individualidades e especificidades de cada indivíduo é acima de tudo primordial na construção de uma sociedade inclusiva.”	Antes de tudo os gestores e professores devem estar preparados para inclusão (a formação é essencial não basta saber o que diz a lei, deve-se por em prática) o ambiente precisa estar adaptado dando total liberdade de ir e vir, as metodologias precisam estar ao alcance do educando oportunizando ao aprendente estar verdadeiramente inserido no ambiente escolar.	“a realização de um projeto de conscientização, a formação de grupos de estudos, um sistema de ensino voltado à diversidade com adaptação curricular, ambientes acessíveis e metodologias coerentes são ações para tornarem eficaz a inclusão”.	“não estão preparados, precisam conscientizar-se da importância do seu papel na construção da educação inclusiva, mais estudos individuais e formação continuada aliada ao amor pela profissão e compromisso.”	“existe esta resistência partindo da família, na própria sala de aula, pois não acontece adequação necessária e muitos profissionais delegam a responsabilidade e para um setor e esquecem que o profissional é um ser em formação
Coordenação Pedagógica de Educação Especial;	“Uma sociedade efetivamente inclusiva é aquela onde as políticas se tornam ações devidamente	“Primeiramente o grupo escolar precisa estar ciente do que realmente seja a inclusão e tomar para si, assegurando todos os direitos aos	“a realização de um projeto de conscientização, a formação de grupos de estudos, um sistema de ensino voltado à	“não estão preparados, precisam conscientizar-se da importância do seu papel na construção da educação	“existe esta resistência partindo da família, na própria sala de aula, pois não acontece adequação necessária e muitos profissionais

	nte concretiza das, respeitando e assegurando os direitos dos menos favorecidos perante a sociedade.”	alunos com NEE’s tanto no campo pedagógico, arquitetônico e mobiliário.”	diversidade com adaptação curricular, ambientes acessíveis e metodologias coerentes são ações para tornarem eficaz a inclusão”.	inclusiva, mais estudos individuais e formação continuada aliada ao amor pela profissão e compromisso.”	delegam a responsabilidade e para um setor e esquecem que o profissional é um ser em formação
Questionados	Pergunta aos questionados: docentes				
15 docentes, mas 2 evadiram-se das respostas.	Qual o maior desafio, no contexto da Educação Inclusiva, encontrado hoje em dia?	Você sente-se preparado para colaborar/realizar uma verdadeira inclusão?	É possível uma criança com necessidade especial sentar/conviver ao lado de uma outra que não demonstre alguma necessidade aparente?	Qual a primeira impressão ao receber uma criança com deficiência na sua classe regular?	Em termos de aprendizagem significativa, o que acredita ser mais importante, para a autonomia das crianças?
	Respostas dos questionários				
	8 responderam que é a má capacitação e/ou ausência dela e 5 apontaram que o maior desafio é o preconceito.	11 professores disseram que infelizmente não e 2 disseram que sim, mas com mais apoio e a presença de capacitação.	Os 13 professores responderam que sim acreditam que as crianças aprendem muito com o meio, interagindo, socializando. ..”	Medo, insegurança, apreensão por não saber lidar, reflexão, desafio, foram palavras unânimes.	7 responderam que é melhor iniciar com trabalhos da vida diária para melhor autonomia e 6 defenderam os dois critérios para a autonomia.

Quadro 11: Questionário com os gestores e docentes do ensino regular.

Neste inquérito com as gestoras, percebe-se nos depoimentos que o respeito às individualidades e especificidades de cada indivíduo é acima de tudo primordial na construção de uma sociedade inclusiva, neste sentido, David Ausubel (1978: 41) afirma que “aprender a conviver é um instrumento indispensável para o respeito à diversidade”, cabendo à escola aplicar uma

política de ações favoráveis em que a inclusão necessita para um avanço significativo e humanístico. Mas as três gestoras definiram que ainda existe uma certa resistência da família e professores para incluírem os alunos, essa atitude segundo Sasaki (1997: 41) *apud* Nascimento ([?]: 9) não é positiva, ou seja, para ele, a inclusão “é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Segundo as gestoras, a realização de um projeto de conscientização, a formação de grupos de estudos, um sistema de ensino voltado à diversidade com adaptação curricular, ambientes acessíveis e metodologias coerentes são ações para tornarem eficaz a inclusão. Seguindo esta ideia, Alarcão (2002) aponta que uma escola reflexiva torna um ambiente que desenvolva ações de desenvolvimento e aprendizagem em conjunto com uma supervisão atuante e compartilhada. Em geral, as gestoras seguem Duk (2007: 26) quando define que educar na diversidade é uma função para todos através de uma busca do descobrir, conhecer, preparar-se para o aluno independente da sua característica, pois a preparação existirá, quando cada profissional analise a inclusão como a busca da aprendizagem e redescoberta e não como um obstáculo, uma ação negativa.

No inquérito realizado com o corpo docente, denota em geral uma insegurança, angústia ao deparar-se com a proposta inclusiva com a má capacitação e/ou ausência dela. Pois seguindo a definição de Ross (2010: 42), quando explana que pensar em uma grande modificação deve contemplar a formação dos docentes, uma vez que são eles os responsáveis por transformar este painel inclusivo brasileiro. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB ou LDBEN, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal brasileira nº 8.069/90 (ECA, 1990), afirma que é incumbência dos docentes zelar pela aprendizagem do aluno com necessidades especiais na modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A mesma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 contempla no seu art. 59, a adequada organização do trabalho pedagógico que os sistemas de ensino devem assegurar a fim de atender as

necessidades específicas, assim como professores preparados para o atendimento especializado ou para o ensino regular, capacitados para integrar os educando portadores de necessidades especiais nas classes comuns. Percebe-se que no documento, a capacitação dos professores deve existir constantemente, mas ao ler o depoimento do docente, nota-se um desencontro de prática quando o assunto é formação para a inclusão.

Incluir não é preocupar-se somente com os conteúdos programáticos de ensino escolar, incluir é também ofertar ao aluno, oportunidade de aprender conteúdos da vida diária, em vestir-se sozinho, higienizar-se com autonomia, enfim, pensar num currículo inclusivo, isso significa para Gomes (2006: 31-32) que “O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimento e conteúdo, possui um caráter social...”. E é de suma importância discutir a importância do que ensinar, para que ensinar e como ensinar, pois não é o aluno com deficiência que vai adapta-se à escola, é a escola que tem o papel de adaptar-se ao aluno. Nisso Mantoan (2006) *apud* Menezes (2012: 41) afirma que é necessário recuperar, urgentemente, a confiança dos professores em saberem lidar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com todos os alunos, sem exceções.

4.3 DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DA AMOSTRA QUESTIONADA: população funcionária, população família, representantes da SEME, profissional da saúde

Questionados	Pergunta aos questionados	Respostas dos questionados
	Tem recebido algum tipo de treinamento para lidar com alunos com necessidade especial?	A resposta foi “Não” . Até o momento, não foram convidados para capacitação.
	Qual sua primeira impressão ao receber um aluno com deficiência(s) na escola onde trabalha?	“Boa, depende da deficiência, a insegurança ao matricular os filhos”

3 funcionários da escola Rui Barbosa: 2 Agentes de serviço e 1 monitora.	Como agir diante da presença deste aluno com deficiência(s) na escola onde o ensino majoritário (maioria) é regular?	“Com a parceria de todos, aulas de LIBRAS uma vez por semana...”
	Qual sua relação com as famílias que vem trazer seus filhos com deficiência(s) à escola? E com as professoras?	“Boa relação de respeito, confiança com alunos e pais”
	Em termos de indisciplina, qual o tipo de público que dá “mais trabalho”: os alunos com necessidades especiais ou os que apresentam ser “normais”	“ Geralmente os que aparentam ser normais são desobedientes...”
<u>Questionados</u>	Pergunta aos questionados	Respostas dos questionados
População família: Mães que possuem filhos matriculados na classe especial e na sala regular.	Seu filho estuda numa classe especial ou regular?	4 mães responderam que os filhos estão na classe especial porque não estão preparados para a sala regular. 2 mães estão insatisfeitas porque os filhos estão na sala regular e estão desaprendendo.
	Havendo condições de seu filho estar numa sala regular, segundo a professora dele, a senhora matricularia, ainda que outras pessoas desencorajasse?	“Não, porque acho que ele iria ficar isolado na sala e iria se sentir inferior aos colegas...”
	Como a senhora acompanha seu filho em casa, no estímulo à aprendizagem?	“Tento ensinar, mas não sei como” “Trabalho o dia inteiro e fico ausente para ensinar”
	Tem percebido algum tipo de preconceito na escola para com seu filho?	“Não, percebemos que nosso filho é acolhido e gosta da escola”
	Há atendimento educacional especializado a seu (a) filho (a) em turno contrário ao da aula?	Das 10 mães questionadas, somente 2 responderam: “Sim, ele tem o AEE todas as segundas-feiras das 15:00 às 16:00h com a professora que também <u>trata ele maravilhosamente bem.</u> ”
	Questionados	Pergunta aos questionados
Representantes da SEME: Secretaria Municipal de Educação da cidade de Ribeira do Pombal, Bahia-Brasil	O município já possui uma idealização para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares?	Sim. A Secretaria Municipal de Educação na sua visão ideológica vem desenvolvendo políticas públicas que garantam o acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas, contribuindo para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças, apoiando-os com recursos pedagógicos, que respeite a diversidade, as diferenças, promovendo a inserção e construção do conhecimento.
Coordenadora Geral de Educação	Na visão holística sobre a inclusão aplicada no município, qual a necessidade de melhoria na práxis pedagógica?	A nossa Secretaria orienta as escolas a organizar possibilidades educacionais mais eficientes para favorecer o desenvolvimento e a

Especial; Coordenadora Pedagógica do Município;		participação ativa dos alunos na sociedade. Considerando a personalidade global de cada aluno, percebendo-o e valorizando-o como "ser integral"... Estar revendo a pedagogia, modificar a metodologia de trabalho para possibilitar a aprendizagem do aluno conforme suas habilidades e interesses individuais para a construção de uma escola inclusiva.
Secretária de Educação do Município	Quais investimentos existem para o sucesso da inclusão no que tange adaptações, barreiras arquitetônicas e barreiras humanas?	A Secretaria Municipal de Educação, desde 2006 deu início às suas políticas para Educação Inclusiva, promovendo condições de acessibilidade, formação de professores em Educação Especial, adaptações de recursos didáticos...No entanto, ainda faz-se necessário maiores investimentos para garantir uma reestruturação das adequações de pequeno e grande porte...
<u>Questionados</u>	Pergunta aos questionados	Respostas dos questionados
Uma especialista em psicologia com atendimento a público especial	Qual é a sua formação, exatamente, e qual a sua prática em atender pessoas com necessidades especiais?	Psicologia, Pós Graduada em Psicologia Hospitalar e Pós Graduada em Avaliação Psicológica. Destinada à articulação dos serviços socioassistenciais.
	Qual suporte sua função exerce para estimular a criança com necessidade educacional especial?	Atendimento individualizado em que a família faz parte, pois não trabalha somente com o aluno, melhoria na socialização e autoaceitação.
	Há uma boa relação entre as secretarias de saúde e educação?	Sim. Realizando rotineiramente encaminhamentos e re-encaminhamentos entre si, pois o desenvolvimento das ações do Plano de Atendimento é realizado de modo articulado com as unidades de ensino que estejam acompanhando a pessoa com necessidades especiais.
	O seu espaço físico de atuação profissional é desempenhado exatamente onde?	No Centro de Referência da Assistência Social – CRAS, numa casa alugada pela Prefeitura Municipal. Localizada numa área de indícios de vulnerabilidade e risco social.

	As famílias procuram este espaço no sentido de obtenção de ajuda para o desenvolvimento (físico/intelectual) de seus filhos?	Sim, pois os atendimentos grupais desenvolvidos no CRAS, sob minha orientação, profissional de psicologia, valorizam atividades psicomotoras e sensoriais que despertam em cada pessoa com necessidade especial o ponto que precisa ser trabalhado, utilizando diversas atividades lúdicas.
--	--	---

Quadro 12: Questionário aplicado aos adultos da amostra populacional inquirida.

A população funcionária em geral aponta que não passou por uma capacitação para trabalhar com alunos que possuem necessidade educacional especial, mesmo havendo um bom relacionamento com as crianças e família, afirma que é preciso ter aulas de LIBRAS para uma comunicação coerente, já que tem aluno com surdez na escola e uma capacitação para saber lidar com a insegurança dos pais ao matricularem seu filho na escola do ensino regular. Isso significa que para o “Projeto Escola Viva” (MEC/BR, 2000: 20), que foi construído com base nos PCN’s - Parâmetros Curriculares Nacionais, é percebido a adaptação curricular sendo de competência e atribuições dos gestores escolares e esclarece: promover atividades (palestras, projeção de filmes, discussão sobre material audiovisual, etc.) de sensibilização e de conscientização sobre a convivência na diversidade para alunos, professores, famílias e comunidade. Os funcionários fazem parte dessa comunidade e devem participar de aprimoramento na sua prática trabalhista.

Quando insere a família neste inquérito, a mesma aponta que os filhos são especiais porque possuem limitações, mas que realmente significa o termo especial direcionado às pessoas?

Vários documentos legislativos buscam nomear, criar conceitos, exemplo disso tem: a Constituição Federal brasileira (1988: 124) que utiliza da nomenclatura “Portadores de deficiência”, já na Declaração de Salamanca (1994: 1) registra a expressão “Pessoas com necessidades educativas especiais” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDBEN (1994: 14) define como “Educandos com necessidades especiais” e na Política Educacional de Educação Especial (2008: 12) “Sujeitos com necessidades educativas especiais”. É importante ressaltar que os documentos apontam a necessidade educativa com especial e não a pessoa como especial. Para Thoma (2005: 254) cada

nomenclatura “marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado. Portanto, para a inclusão acontecer, é imprescindível analisar cada nomenclatura como critério de incluir e não estigmatizar, pois de acordo com o Ministério da Educação do Brasil - MEC (2008: 12), os sistemas de ensino devem garantir e proporcionar um ensino sem barreiras humanas e arquitetônicas, mas a família terá que construir esta confiança na instituição gradativamente para um trabalho educativo coletivo entre família/escola.

Para Werneck (1997: 42) "A inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados" e inicialmente, estas barreiras devem ser quebradas partindo da família, em busca de uma educação igualitária e favorável a todos.

Ainda neste inquérito para a recolha de dados, a participação de 3 funcionários (1- Coordenadora Geral de Educação Especial, 1- Coordenadora Pedagógica do Município e 1- Secretária de Educação do Município) da SEME, que é a Secretaria Municipal de Educação de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, esclareceram que orientam as escolas a organizarem possibilidades educacionais mais eficientes que favoreçam o desenvolvimento e a participação ativa dos alunos na sociedade ofertando uma visão ideológica, desenvolvendo políticas públicas que garantam o acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas. A SEME aponta a inserção dos alunos na escola e demonstra que a escola Rui Barbosa destaca-se no número de matrícula.

Tabela 1:
Registro de matrículas de alunos com NEE's.

POLO	LOCALI DA DE	ESCOLA	2014	2015
01	SEDE	CEB	18	18
02	SEDE	PUREZA BRITO	08	08
03	SEDE	ADÉLIA COSTA	13	13
04	SEDE	RUI BARBOSA	69	63
05	SEDE	JOANA ANGELICA	10	10
06	SEDE	NADILZA BRITO LUZ	01	01
07	SEDE	MARIA MENEZES CRUZ CONCEIÇÃO	25	25
08	SEDE	CALAZANS GUERRA	07	07
09	SEDE	ASSEMBLEIA DE DEUS	07	07

10	SEDE	PLACIDO PITA	02	02
11	SEDE	SANTA MATILDES	-	-
12	SEDE	MANOEL NASCIMENTO DANTAS	03	03
13	SEDE	PEDRO COSTA	04	04
	SEDE	CENTRO DE CONVIVENCIA DO IDOSO	02	02
TOTAL			170	167

Nota. A SEME informa que os dois anos na última década em que o número de especiais matriculados foram, coincidente e exatamente, os dois sobre os quais a investigação se debruçou – 2014 e 2015. E que, por se tratar da escola que prioriza o atendimento a este público, seja nas classes comuns (chamadas por eles de regulares), seja nas especiais, a procura dos pais pela Rui Barbosa é amplamente destacada. Fonte: SEME, Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, 2015.

Esse número de matrícula para Barros (2011: 131) defende um contexto socioeducacional, ou seja, não é função somente da escola para o avanço cognitivo do aluno, a família faz parte desse contexto, matriculando seu filho e juntos numa linha construtiva, encontrarão subsídio e produtividade para o processo pedagógico.

A própria SEME declara que, segundo os dados do Censo Escolar, a presença dos alunos vem aumentando satisfatoriamente.”

As informações constantes do Gráfico 1, a seguir, vêm corroborar tal assunto, pois tem a sua base nos alunos matriculados em 2005 e 2014, mostrando-se a evolução no número de matrículas nesse período.

Observe:

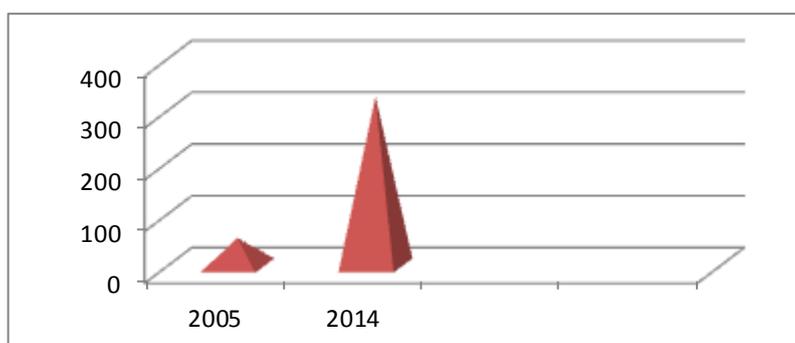


Gráfico 1: Avanço no número de matrículas de ANEE's no município de Ribeira do Pombal.

Nota. Fonte: SEME, Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, 2015.

Este gráfico demonstra que a população da SEME vem objetivando uma escola para todos sem estereótipos, portanto para Adorno (1950), a fonte do preconceito é uma personalidade autoritária ou intolerante e Werneck (1997: 42) afirma que "A inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos

estigmatizados" e inicialmente, estas barreiras devem ser quebradas partindo da família, dos gestores, em busca de uma educação igualitária e favorável a todos.

No último inquérito a participação de uma especialista em psicologia que atende a público especial em geral retrata que não só trabalha com as crianças, pois a família possui um foco para auxiliar o filho tanto em casa, quanto na escola e na sociedade informal, realizando assim, um trabalho interacionista com o intuito de auxiliar o aluno não só no aspecto cognitivo, i sim, social. Isso significa para Lopes (2008: 3), que “não há estímulo que não esteja relacionado com uma resposta, nem resposta que não esteja em *relação funcional* com um estímulo”, neste caso, o elo entre família e acompanhamento clínico, também oferece um dispositivo para a regulação intrapessoal, visando objetivos de desempenho satisfatório na linguagem e comunicação, propondo uma negociação e construção individual contextualizando o coletivo.

4.4 DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DA AMOSTRA ENTREVISTADA: alunos do ensino comum - anos iniciais

Entrevistados	Pergunta aos entrevistados da sala regular com NEE		
5 alunos com NEE matriculados na sala comum (inclusão)	Você gosta de estudar nesta escola?	As professoras têm trabalhado o respeito pelos outros e pelas coisas? Você acha que está sendo preparado para ser uma pessoa bem responsável?	Você participa das aulas em todos os trabalhos? E sempre é respeitado pelas professoras e por todos os colegas?
Respostas das entrevistas			

	“Sim, aprende a ler na sala regular, temos mais amigos, os colegas são bons”	“Sim, pensar antes de falar palavras que ofendam, cumprir com os deveres, faz trabalhos sobre preconceito, todos os alunos apresentam trabalho, mostrando que conseguem.”	“Às vezes participo dos trabalhos, das apresentações no pátio, nas festas” “ Sim, a professora me respeita, me ensina a ler e escrever, mas alguns colegas ficam colocando apelido em mim, chamando de doida, feia”.
Entrevistados	Pergunta aos entrevistados da sala regular sem deficiência aparente		
5 alunos matriculados na sala comum sem deficiência aparente	Como é estudar numa escola que tem alunos com muitas diferenças?	Como você convive com os alunos com necessidades diferenciadas?	O que vocês aprenderam com o convívio dos colegas das necessidades diferenciadas?
	Respostas das entrevistas		
	“É normal, não vejo diferença nenhuma”. “Eles são bons”. “Eles são iguais a gente, possuem sentimentos”.	“Devo tomar mais cuidado porque são frágeis”. Dois afirmara que “Convivo com brincadeiras, converso com eles”. E um respondeu que “Eles são bons.”	“Aprendi que eles fazem tudo”. Dois também responderam que “ A gente não deve humilhar, nem destrata-los porque eles têm necessidade”. E no final, o último aluno responde “Várias coisas, aprendi a jogar bola, a ajudar C.”

Quadro 13: Entrevista aos alunos da sala comum do ensino fundamental.

Os alunos com NEE, em geral, destacaram que a escola é um ambiente agradável, socializador, isso significa de acordo com o pensamento de Lev Vygotsky (2003 [?]) que a importância do meio para a aprendizagem numa relação interpessoal estimula e desenvolve a reciprocidade de informação e conhecimento favorecendo ao coletivo, ou seja, o aluno aprende para se desenvolver.

Já os alunos também da sala comum sem deficiência aparente, relatam também a importância de conviver com a diversidade em que aprendem sobre o respeitar, cuidar, dialogar, brincar, enfim, para Delors (2012: 80), que cita o pilar da educação “aprender a ser” aponta que o convívio com as diferenças auxilia na construção do perfil humano, na sua ação cotidiana e sensibilização ética.

É o papel da escola, ofertar estes momentos de encontros com a diversidade, não negligenciando a educação formal favorecendo assim a comunicação, o respeito e a percepção de que a sociedade é composta por um público heterogêneo.

A seguir, apresenta-se, por necessidade, a síntese dos resultados obtidos a partir da metodologia do trabalho científico registada nesta dissertação, bem como da sua coleta de dados. Esta apresentação repercute o que se apurou e prefacia as Conclusões e Considerações Finais da dissertação.

4.5 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Os resultados dessa investigação sobre inclusão, possibilitam discutir, analisar e elencar ações sociopedagógicas. Para viabilizar estes resultados, foram identificados elementos e características da ação dos gestores, alunos, professores e funcionários públicos vinculados à área educacional. Os elementos que foram identificados originam-se dos seguintes procedimentos:

- a observação, em que registava-se ações tanto do aluno quanto dos funcionários;
- o questionário, entregue (as famílias, professores, agentes administrativos, gestores, psicóloga – como trabalhadora da Secretaria da Saúde – e membros da Secretaria de Educação);
- a entrevista com os alunos da sala regular, sendo esta realizada presencialmente, contendo perguntas abertas.

A obtenção de informações nas ações de recolha foi realizada de dezembro de 2014 a junho de 2015, na escola municipal Rui Barbosa, na Secretaria de Educação do Município de Ribeira do Pombal, Bahia - Brasil e no seu Centro de Referência da Assistência Social - CRAS.

A amostra observada do 1º ao 5º ano de escolaridade, com cinco alunos da classe especial e cinco alunos do ensino regular, em relação à aprendizagem dos conteúdos do currículo formal, demonstraram comportamentos instáveis, tendo em vista a inquietação, a agitação e a dispersão, variando de acordo com a deficiência e particularidade de cada indivíduo.

Mas, em relação à socialização, os cinco alunos da classe especial agem de forma estável e naturalmente igualitária. Já os cinco alunos da sala regular, percebe-se alguma exclusão em relação aos estudantes com deficiência. Segundo Sasaki (1997: 47), a sociedade aponta o modelo social da deficiência como uma problemática. Porém, a problemática não está na deficiência, e sim, em uma visão preconceituosa e estereotipada.

Já na amostra observada com a participação de treze professores, contendo dois da classe especial e onze das salas regulares do 1º ao 5º ano do turno matutino, constatou-se que as duas professoras da classe especial, demonstraram mais determinação e segurança nas metodologias aplicadas, expondo consistência nos objetivos traçados para a aprendizagem dos alunos. Enquanto isso, nas salas regulares, os professores buscam melhorar sempre as estratégias metodológicas utilizadas, mas a incerteza da prática inclusiva os acompanha constantemente. Para Freire (1996: 59), a tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. O professor, ao adquirir esta tolerância, refletirá melhor sobre a sua [in]segurança pedagógica e sobre a busca do conhecimento para lidar com a inclusão escolar.

No momento do intervalo, a observação constatou que os alunos da classe especial obtiveram melhor acompanhamento dirigido, mas ainda há estereótipos por parte de alguns colegas e funcionários da instituição, enxergando-os como “doentes”, dignos de piedade e/ou de exclusão. Isso significa, para Carvalho (2004: 10), que somos diferentes, essa é a nossa condição humana, mas o perfil de aceitação e o respeito, diante da diversidade, são imprescindíveis.

Observar o planejamento didático, segundo Gaspar e Roldão (2007: 57), é preocupar-se com os princípios de abrangência, enquadramento e integração. Dos doze professores observados, quando a discussão era sobre a inclusão, três demonstraram acreditar que incluir é necessário para o avanço ético do cidadão e é viável a matrícula na sala regular. Os outros nove professores, no momento do planejamento, apontaram que a classe especial ainda é o melhor espaço para o aluno, já que possui deficiência aparente.

As barreiras arquitetônicas ainda existem na escola estudada Rui Barbosa, necessitando de correções e aplicabilidades. Segundo a Associação Brasileira de

Normas Técnicas - ABNT, o termo acessível é entendido como espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, com autonomia e independência do cidadão, por uma mobilidade inclusiva.

Nos dados recolhidos os gestores da escola investigada (diretora e duas coordenadoras), aponta-se preocupação e importância da capacitação profissional para trabalhar com a inclusão. Para Ross (2010: 42), ao pensar em modificação, deve pensar em capacitação, pois não só os gestores pensam/precisam neste/deste procedimento, mas os professores, além de demais funcionários, que também foram questionados, analisam que necessitam de auxílio e suporte metodológico para a real prática inclusiva.

Na amostra questionada da família, a mesma afirma que sente-se segura com o filho matriculado na classe especial por ter menos alunos e esses possuem as mesmas características, estando assim mais protegidos do preconceito. Isso significa para Lopes (2008: 3), que não há estímulo que não esteja relacionado com uma resposta. Para a família este estímulo acontece nessa classe especial e conseqüentemente sente-se mais acolhida e confiante para os resultados futuros rumo ao avanço social e cognitivo do filho.

Outro questionário aconteceu com a participação de três funcionários públicos (1- Coordenadora Geral de Educação Especial, 1- Coordenadora Pedagógica do Município e 1- Secretária de Educação do Município) da Secretaria Municipal de Educação de Ribeira do Pombal - SEME, Bahia, Brasil. As três funcionárias apontam que a Secretaria Municipal de Educação “na sua visão ideológica, vem desenvolvendo políticas públicas que garantam acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas”, mencionando que a matrícula dos alunos com necessidade especial vem avançando desde 2014. O questionário respondido pela psicóloga, que atende o público com deficiência no Centro de Referência da Assistência Social - CRAS, no município de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, explica que o atendimento parte da participação da família e ao ouvi-la, a criança também é atendida para uma melhor autoaceitação. Já o Conselho Nacional da Educação Brasileira (CNE/BR, 2009: 3), define que o processo educacional deve identificar, elaborar, produzir e organizar serviços,

recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos.

Na entrevista em que o diálogo sobre o ato de conviver com as diferenças na proposta inclusiva, possibilitou um feedback nas respostas dos cinco alunos com deficiência e os cinco sem deficiência aparente. Neste diálogo, os alunos com e sem deficiência aparente argumentaram que estão aprendendo muito na diversidade sobre o conviver com harmonia, sendo que uma aluna dentre os entrevistados, cita perceber a exclusão, por ser estereotipada pelos colegas, através do uso de termos pejorativos (que para ela são “apelidos”).

O envolvimento com esta investigação possibilitou ganhos científicos que, por sua vez, demandam um compromisso responsável e educacional com a sociedade investigada em prol dos alunos com deficiência aparente. Isso significa, para Mantoan (2003: 9) que é através dessa prática empírica que cada experiência transfere a obtenção de melhor informação científico-cultural. O empirismo também é importante para a construção do saber do mesmo modo que a persistência no tentar aprender sobre a diversidade humana torna o profissional mais humilde, e assim, mais aberto ao aprender!

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao obter os resultados dessa investigação percebe-se que a inclusão realizada na escola municipal Rui Barbosa, Bahia, Brasil encontra-se apenas no início de um vasto, certamente, processo de contribuição para os alunos que ali estudam, pois, a secretária de educação do município onde a escola investigada se localiza, Ribeira do Pombal, explica que “vem promovendo políticas de acessibilidade e capacitação para os professores”.

Julga-se pertinente ao contexto explicar alguns resultados que surgiram a partir do observar, do interrogar, do questionar, do conhecer, do analisar e do compreender a prática da inclusão de crianças especiais, em que professores e demais público escolar realizam (ou não) neste espaço educativo, sob o olhar da supervisão pedagógica.

A primordial pretensão com este estudo foi identificar como é realizada a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais - NEE's na escola municipal Rui Barbosa, no município de Ribeira do Pombal, no estado da Bahia, Brasil, analisando as práticas sociopedagógicas e pedagógicas com o público infantil e infanto-juvenil do referido estabelecimento de ensino.

Para identificar melhor esta prática inclusiva, houve a colaboração de todos os funcionários e de algumas famílias para a aquisição de opiniões sobre como a criança com necessidade especial está sendo inserida neste ambiente. Já que a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), no seu capítulo III da Educação, da cultura e do desporto, Art. 205, define que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, lançou fundamentação sobre a importância da frequência de todos os alunos na escola, independente da característica. Enfim, a legislação apregoa que todos são seres humanos e, por assim dizer, de igual direito, devendo fazer parte desse espaço formal.

Portanto, no que tange à problematização desta investigação feita a partir de duas perguntas, os resultados desta primeira pergunta, respondem aos questionamentos sobre a prática inclusiva:

- A escola realmente realiza a inclusão, num procedimento coerente, para com a aquisição de sua proposta e ao seu feedback?

Observou-se que a escola ainda necessita de algumas transformações arquitetônicas mais adequadas, como exige a Associação Brasileira de Normas Técnicas, pois a passarela tátil, por exemplo, possui elevação do piso excessiva/inadequada para a movimentação autônoma do aluno, as rampas precisam de corrimão e de menor inclinação (que deveria ser inferior a 20cm por metro e é bem superior a isso), a quadra ainda é descoberta, sendo que o clima regional é tropical semiárido e possui temperatura de quase 40° C em fevereiro/março e também de setembro a dezembro.

Verificou-se, na escola, também, sob o olhar/conceito da supervisão pedagógica quanto à inclusão, que as coordenadoras pedagógicas assumem esta função e tentam desenvolver uma proposta inclusiva através de projetos e reuniões, que inserem a participação direta da família. Mas, a questão familiar tem, ainda, muito a avançar e interagir com a escola, visando ao aprendizado do seu filho. Para além disso, constatou-se que a falta de habilitação acadêmica em Educação Especial Inclusiva, como uma pós-graduação na área, por exemplo, é um enorme entrave para que desenvolvam um melhor trabalho.

Em relação às tecnologias assistivas (básicas) e as TIC, a escola disponibiliza jogos, lupa, materiais em LIBRAS, etc. Porém, quando fala-se na tecnologia assistiva em Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA, Bersch (2005: 89) que necessita de um computador e/ou programas adaptados para estimular a fala, a escola ainda não disponibiliza destes recursos. Alguns exemplos de CAA são: vocalizadores ou softwares específicos para leitura. Visto que essas tecnologias da comunicação exercem uma função de estímulo para a dicção, a movimentação, a socialização, a cognição, enfim, a busca da independência ou melhoria da autonomia para realizar ações do cotidiano.

De acordo com um dos objetivos específicos da investigação - analisar os aspectos: social, ambiental e cultural no processo de inclusão do público infantil e infanto-juvenil - constatou-se uma instabilidade de socialização, ou seja, as crianças com deficiência, ainda são excluídas pela maioria do grupo estudantil; a família dos alunos com deficiência, sente mais segurança com o filho matriculado

na classe especial; parte da sociedade local não matricula seu filho na escola Rui Barbosa por ser conhecida como a escola de crianças especiais.

Sobre o objetivo específico - discutir as ações sociopedagógicas da escola, no contexto da [real/constante] inclusão, esta instituição demonstrou: planos de ação no início do ano letivo; inserção de projetos didáticos e institucionais para a interação geral de famílias, funcionários e alunos; encontros para planejamentos e discussões sobre a inclusão; reuniões por bimestre letivo (período denominado etapa ou unidade).

Nessa investigação o contexto de inclusão faz inevitável elo com a Educação Especial que, para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira – LDBN (1996), é definida como uma modalidade de ensino, que perpassa níveis institucionais, a Educação Especial não significa classe especial, como a maioria das pessoas que fizeram parte do processo desse estudo de caso acredita. Então, para a legislação, esta modalidade tem a função de auxiliar, mediar, encontrar procedimentos adequados para o processo ensino-aprendizagem. E essa mediação, serve tanto para o aluno, quanto para profissionais da educação, que precisam de auxílio em como adaptar um recurso e aplicar sua função profissional na escola/sala de aula. A função de meramente integrar é parte de um período que remonta, há meio século, não cabendo mais nos dias atuais.

Ressalta-se que a insegurança dos professores sobre como aplicar cada modelo metodológico, é nítida, quando alguns professores esclarecem que “possuem medo de não conseguirem ajudar o aluno na aprendizagem”. E, de acordo com os depoimentos registrados nos questionários, maior parte alega possuir uma boa vontade, mas a incerteza e a ausência do estudo sobre como incluir, o medo de estar errando. Enfim, existem obstáculos atitudinais que o profissional ainda não se permitiu vencer.

Metodologias são aplicadas, mas quando o aluno com necessidade especial faz-se presente, as incertezas e os receios também aparecem. Para Mantoan, (1989: 86) “as pessoas são capazes de construir sua inteligência”. Ou seja, a deficiência do aluno não impede de estimular a cognição e a criatividade, partindo das metodologias adequadas aplicadas pelo professor.

Segundo a LDBEN (1996), o atendimento às crianças com necessidades especiais deve acontecer em classes, escolas ou serviços especializados, realizado no contraturno, para não evadir o aluno do seu horário em sala de aula. Considera-se, portanto, que é fato a importância desse atendimento em função do avanço cognitivo e físico da criança com necessidade especial, pois ela passa por um olhar e um planejamento individuais, para favorecer a sua autonomia. Mas, infelizmente, a frequência desses alunos é reduzida, os pais alegam que não têm tempo para levá-los, pois não podem ausentar-se de suas funções laborais.

Ao final do trabalho, os resultados e discussões dos dados coletados provocam a ação mais reflexiva e analítica sobre cada informação adquirida nesta investigação. Isso porque, ao observar professores e alunos da classe especial e salas do ensino regular, denota-se que enquanto uns poucos professores estão avançando numa proposta inclusiva coerente, mesmo encontrando obstáculos e sentindo-se inseguros, com medo de não conseguir/alcançar os objetivos traçados, outros muitos ainda se encontram estagnados sem iniciativas.

Os alunos com deficiência estão instáveis na relação interpessoal, por motivo da não aceitação, que ainda acontece por parte de alguns colegas. Quando foi observado o momento do recreio, percebeu-se que alguns estão excluídos das brincadeiras e são, de certa forma, estereotipados.

Os encontros dos profissionais para o planejamento quinzenal, deixou notória a angústia dos professores. Para eles, é mais fácil trabalhar na classe especial, aplicando uma Educação Especial, porque todos têm deficiência, enquanto que na sala regular, aplicando a Educação Inclusiva, eles – os que têm deficiência - acabam sendo prejudicados, pela sala ser diversificada! Essa atitude significa para Souza (1995: [?]) que vale a ressalva de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza. Portanto, a inclusão é a inserção das diferenças num mesmo ambiente escolar e não a separação.

A escola, juntamente com o poder público, insere dois professores em cada sala que possui aluno com necessidade especial. Mas, mesmo assim, os profissionais definem que precisam de capacitação e que não estão preparados para uma verdadeira inclusão, precisando também de mais suporte dos gestores.

A inclusão de alunos com deficiência é uma idealização de muitos, mas, antes de mais nada, as barreiras humanas devem ser anuladas e cada profissional, juntamente com a família, deve acreditar e persistir nesta idealização. Para Vasconcellos (2002: 71), é preciso ter pessoas altamente qualificadas a fim de preparar e ajudar o aluno. Portanto, não basta somente esperar por capacitação e culpar terceiros. É de suma importância que os envolvidos sejam investigadores do conhecimento, para lidar com essa proposta contemporânea, que é a de incluir todos na escola.

O poder público tem uma função significativa e primordial de investir na educação, eliminar as barreiras arquitetônicas, investir em tecnologias assistivas, capacitar os profissionais do porteiro à gestão, para que adquiram mais confiança nessa prática inclusiva e saibam exercer coerentemente as suas devidas funções. É também necessidade urgente oferecer à família uma equipe multidisciplinar, contendo, inclusive, o pedagógico e o clínico.

A família deve ser mais participativa, atuante, acreditar no filho e nos profissionais que lidam com ele, sair desse luto eterno, em não aceitar a deficiência como motivo de comodismo, pois quanto mais precoce a criança for inserida na escola, melhor será o resultado.

Os professores devem se preparar mais, seja em formação continuada ou em cursos de capacitação, para adquirirem mais autoconfiança na sua didática.

Todos os profissionais que estão na escola têm de buscar a aquisição de mais informação acerca da inclusão, para um melhor desempenho profissional, independente da função que execute.

Percebe-se que estando todos juntos em busca de uma inclusão coerente, a proposta tem grandes chances de dar certo, pois o número de matrículas de alunos com deficiência, cresce cada ano que passa, o que mostra que já há certa aceitação e entendimento de que lugar da criança é na escola.

Pretende-se, a partir desta investigação, realizar um trabalho futuro, junto da própria escola expondo a importância da capacitação funcionária em geral, para a proposta inclusiva na escola, realizando uma análise crítico-reflexiva, dos prós e dos contras, que afetam esta proposta na escola Rui Barbosa e que possam repercutir positivamente em prol da inclusão, que possa ser realizada,

doravante, em outras escolas do município.

Outros aspectos a serem considerados é fomentar que a escola, após a preparação dos funcionários, ofereça encontros com as famílias, expondo a importância do incluir e o seu real significado para uma funcionalidade mais humanística. A proposta do Atendimento Educacional Especializado – AEE - apresentada no capítulo I, que também cita a inserção da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, será apresentada aos líderes educacionais do município para a inserção da LIBRAS como componente curricular municipal tendo um projeto-piloto a ser implantado na escola Rui Barbosa.

A importância das tecnologias assistivas para incentivo e suporte à aprendizagem significativa e adaptada às particularidades e potencialidades dos alunos com necessidade especial é outro aspecto a ser mencionado. Essa proposta está fundamentada na documentação do Conselho Nacional da Educação, CNE/BR, no seu Art. 13, em identificar, elaborar e produzir acessibilidade e estratégias para atender o público-alvo da Educação Especial. Não basta somente matricular e quantificar para intitular como inclusão! Incluir é trabalhar em equipe com os órgãos governamentais e/ou ONGs, escola, alunos, família e toda a comunidade. Portanto, para a Declaração de Salamanca (1994: 9) *apud* Barros (2011: 126), a escola é o lugar onde todas as crianças aprendem juntas, independente da individualidade existente.

Finalizando, esta investigação proporcionou a experiência do convívio com a diversidade, quer seja do ponto de vista acadêmico, quer seja sob o prisma sociocultural, pois o cunho científico da análise e da possibilidade de intervenções futuras sobrepuja as ações metodológicas de observar, questionar, entrevistar que, por sua vez, foram condição *sine qua non* para a qualidade do trabalho. Em tempo, deixa-se aqui a mensagem de que é preciso que haja mais estudos acerca do tema, no que tange ao âmbito municipal-regional, a fim de que se possa identificar carências em escalas maiores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed., rev. e desenvolvida). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- American Psychological Association (APA, 2009, atualização: 2012). *Publication Manual of American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Andrade, N.V. (1976). *Supervisão em educação: um esforço para melhoria dos serviços educacionais*. Rio de Janeiro: Fename.
- Aranha, M. S. F. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola* (2ª ed.). Coordenação de articulação da política de inclusão. Departamento de políticas de educação especial. Brasília: MEC/SEESP.
- Associação brasileira de normas técnicas (ABNT, 2004). *NBR 9050: acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a edificações espaços, mobiliários e equipamento urbano*. Rio de Janeiro: Author.
- Ausubel, D. (1978). *Psicologia educacional* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Interamericana.
- Barros, D. B. (2011). *Contexto socioeducacional na perspectiva da inclusão*, O. São Paulo: Know How.
- Bersch, R. & Schirmer, C. (2005). *Tecnologia assistiva no processo educacional*. in: *Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP.
- Bersch, R. (2006). *Introdução à tecnologia assistiva*. Texto complementar distribuído em curso - Tecnologias assistivas. Porto Alegre. Disponível em: www.assistiva.com.br [Acedido em 24 de novembro/2015]
- Bersch, R.; Browning, N.; Machado, R. & Shirmer, C. R. (2007). *Atendimento educacional especializado: deficiência física*. Brasília: MEC/SEED/SEESP.

- Bersch, R. & Sartoreto, M. L. (2014). *Introdução à tecnologia assistiva*. Texto complementar distribuído em curso - Tecnologias assistivas. Porto Alegre. Disponível em <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html> [Acedido em 24 de novembro de 2015]
- Biklen, S. K. & Bogdan, R. C. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção: Ciências da educação. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn...> [Acedido em 20 de novembro de 2015]
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- Carvalho, E.R., (2004) *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- Cavalcante, M. (2005). Inclusão promove a justiça. *Revista Escola*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/maria-teresa-egler-mantoan> [27 de junho de 2014]
- Cechin, M. R. (n.d.). *Registros em diário de bordo e a prática reflexiva do docente*, Os. Disponível em: http://coral.ufsm.br/lec/02_99/MarizeteL&CN2.htm [25 de julho de 2015]
- Correia, L. M. e Cabral, M. do C. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Cortella, Mario S. (2007). *Qual é a tua obra?* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes. E tb disponível em: www.pensador.uol.com.br/autores/MarioSergioCortella
- Costa, V. M. P. (2013). *Inclusão de uma criança com limitações cognitivas/deficiência intelectual em contexto educativo regular, A - estudo de caso* (Dissertação de Mestrado, Ciências da educação, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/4328> [Acedido em 31 de outubro de 2015]
- Delors, J. (2012). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (7ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Duk, C. (2007). *Educar na diversidade: material de formação docente*. Ministério da educação - MEC. Secretaria de educação especial - SEE. São Paulo: Scipione.
- Enciclopédia temática. *Conceito de socio-interacionismo*. http://www.knoow.net/ciencsocioaishuman/sociologia/socio_interacionismo.htm [17 de junho de 2015]
- Fernandes, F. (2002). *Breve perspectiva histórica da educação especial*. <http://neeeducacaoespecial.blogs.sapo.pt/tag/perspectiva+hist%C3%B3rica> [15 de agosto de 2015]
- Ferraz, C. R. A.; Araújo, M. V. & Carreiro, L. R. R. (2010). Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial* (vol.16, nº 3, pp. 397-414). Publicação da Associação brasileira de pesquisadores em educação especial. Rio de Janeiro: ABPEE.
- Foucault, M. (2001). *Anormais, Os*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (43ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia científica – Fundamentos, métodos e técnicas*. (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gadoti, M. (1997). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. Série: Escola cidadã. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez.
- Gaspar, M. I.; Pereira, A.; Teixeira, A. & Oliveira, I. (2008). *Paradigmas no ensino e aprendizagem*. Ensinar e aprender: teorias e práticas. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Góes, M. C. R. & Laplane, A. L. F. [Orgs.]. (2004). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados.
- Gomes, A. L. L.; Fernandes, A. C.; Batista, C. A. M.; Salustiano, D. A.; Mantoan, M. T. E. & Figueiredo, R. V. de (2007). *Atendimento educacional especializado: deficiência mental*. São Paulo: MEC/SEESP.
- Gonzáles, A. M. (2008). *Indagações sobre currículo: educandos e educadores*. Ministério da Educação. Brasília: MEC.

- Good, W. J. & Hatt, P. K. (1972). *Métodos em pesquisa social* (4ª ed.). São Paulo: Nacional.
- Kuhn, T. S. A. (1991). *Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva. Também disponível em: <https://projetoaletheia.files.wordpress.com/.../thomas-kuhn-a-estrutura-das-...> [Acedido em 21 de dezembro de 2015]
- Lalanda, M. C. & Abrantes M. M. (1996). Conceito de reflexão em J. Dewey., O, In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, C. E. (2008). Uma proposta de definição de comportamento no behaviorismo radical. Artigo. *Revista Brasileira de Terapia Ocupacional*. Campo Grande. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1517-55452008000100002&script=sci_arttext [25 de julho de 2015]
- Luft, C.P. (2001). *Minidicionário Luft de língua portuguesa (20ª ed.)*. São Paulo: Ática.
- Mantoan, M. T. E. [Org.]. (1997). *Integração de pessoas com deficiência, A: contribuições para reflexões sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC.
- Mantoan, M.T.E. (1989). *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna.
- Mantoan, T. E. (2010). *Políticas para Educação Inclusiva*. TV Escola. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=6E7866F81D6B07CDD3C8BE2B568671F1?idInterview=8374> [17 de julho de 2015]
- Ministério da Educação (MEC, 2006). *Salas de recursos multifuncionais*. Brasília: Author.
- Ministério da Educação (MEC, 2010). *Orientações para a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado - AEE*. Secretaria de educação especial – SEE. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17430&Itemid=817 [Acedido em 10 de junho de 2015]
- Ministério da Justiça (1986). *Criação da Coordenadoria nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência - CORDE*. Brasília: Author.

- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5ª ed.), São Paulo: Atlas.
- Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Menezes, E.M.C. (2012). *Papel do professor no processo de inclusão*, O. (Monografia, Licenciatura em pedagogia, Faculdade de educação, Universidade de Brasília, DF, Brasil). Brasília: Universidade de Brasília - UnB. Disponível em: bdm.unb.br/bitstream/10483/.../2012_EloillaMirtesdaCostaMenezes.pdf [Acedido em: 23 de novembro de 2015]
- Minayo, M. C. de S. (1998). *Desafio do conhecimento, O: pesquisa qualitativa em saúde*. (5ª ed.). São Paulo: Hucitec/ABRASCO.
- Ministério da Educação (MEC, 1998). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCN (Vol. 03)*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Author.
- Ministério da Educação (MEC, 2006). Secretaria de Educação Especial (SEE). *Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educação especializado*. Brasília: Author.
- Ministério da Educação (MEC, 2008). Secretaria de Educação Especial (SEE). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf> [01 de agosto de 2008]
- Montessori, M. (1989). *Criança, A* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Nórdica.
- Nascimento, C. F. [n.d.]. *Educação inclusiva no brasil e as dificuldades enfrentadas em escolas públicas*. Disponível em: www.redentor.inf.br/.../04122012cristina%20de%20fatima%20do%20n... [Acedido em 23 de dezembro de 2015]
- Oliveira, M. L. (2000). *Papel do gestor Intermédio na supervisão escolar, O. Escola reflexiva e supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994). *Declaração de Salamanca*. Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Author.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994). *Declaração de Salamanca*. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: Author.

- Orofino, M. I. R. (2013). *Inserção das novas tecnologias da informação e comunicação no ensino*. São Paulo: Know How.
- Padilha, A. M. (2004). *O que fazer para não excluir?* Campinas: Autores Associados.
- Paín, S. (2008). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2004). *Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da rede Regular, O*. Brasília: Ministério Público Federal.
- Pilar, M. (2014). *Currículo nacional e seus impactos: base nacional comum curricular*. Revista Nova Escola (nº 275, p. 33). São Paulo: FVC/Abril.
- Portal da educação (2012, março). *Atendimento educacional especializado*. <http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/> [10 de julho de 2015]
- Rodrigues, D. (2015). *Boa educação é inclusiva, A*. Disponível em: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=35008> [05 de agosto de 2015]
- Ross, P. R. & Urbanek, D. (2010). *Educação inclusiva*. Curitiba: Fael.
- Rossi, C.M.S., (1999). *Práticas pedagógicas do supervisor escolar*. Feira de Santana: Instituto Pró Saber.
- Sá, D. E. (2001). *Material pedagógico e tecnologias assistivas*. Educação inclusiva no Brasil e Cnotinfor em Portugal (promovido pelo Banco Mundial). Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Tecnologiasassistivaspt.pdf> [19 de julho de 2015]
- Santos, B. S. (1995). *Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos*. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>. [07 de julho de 2015]
- Santos, E. F. M. D. (2007). *Processos de liderança e desenvolvimento curricular no 1º ciclo do ensino básico: um estudo de caso* (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, Braga, Portugal). Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/7033> [Acedido em: 03 de novembro de 2015]
- Silva, A. M. & Mendes, E. G. (2008). Famílias de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Revista Brasileira de Educação especial* (Vol.14, nº 2, pp. 217-234). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000200006> [Acedido em: 05 de julho de 2015]

- Soldati, M. C. (2005). *Prevention et mediation educative auprès de jeunes en situation de risque au Brésil*. Genève: Université de Genève. Mémoire de licence. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100034&script=sci_arttext [15 de junho de 2015]
- Souza, R. C. de (2015, dezembro 22). Atitude, Preconceito e Estereótipos. *Brasil Escola*. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/psicologia/atitude-preconceito-estereotipo.htm> [Acedido em: 22 de dezembro de 2015]
- Tetzchner, E. V. & Martinsen, H. (1992). Augmentative and Alternative Communication. in: *Sign teaching & the use of communication aids* (p. 22). Londres: Whurr Publicações.
- Thoma, A. S. (2004). Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. *Revista Cadernos de Educação Especial*, 23, 1-5. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a5.ht>. [Acedido em 01 de novembro de 2008]
- Thoma, A. S. (2005). Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: Pellanda, N. M.; Schlünzen, E. T. M. & Schlunzen Jr., K. (Orgs.), *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas* (pp. 253-274). Rio de Janeiro: DP&A.
- Universidade Aberta (UAb, 2014). *Normas de apresentação das dissertações (Mestrado) e das teses (Doutoramento)*. Lisboa: Serviços de produção digital/Author.
- Vasconcelos, C. S. (2002). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad.
- Vygotsky, L.S. (1989) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo. Martins Fontes.
- Vygotsky, Lev S., (2003) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Artmed, p.82. (Trabalho original publicado em 1926)
- Werneck, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- Weston, A. (2002). *Ética para o dia-a-dia*. Lisboa: Ésquilo.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed). Thousand Oaks City, Califórnia: Sage Publications.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Conselho Nacional de Educação (CNE, 2001). Parecer n.º 17: diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Author.

Conselho Nacional de Educação (CNE, 2009). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução 4/09*. Diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, na modalidade especial. Brasília: Author

Presidência da República Federativa do Brasil (1988). Casa Civil. *Constituição Federal Brasileira*. Brasília: Palácio do Planalto.

Presidência da República Federativa do Brasil (1989). Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEE). *Lei 7.853/89*. Apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília: Author.

Presidência da República Federativa do Brasil (1996). Casa Civil. *Lei 9.394/96 – Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Palácio do Planalto.

Presidência da República Federativa do Brasil (2008). Casa Civil. *Decreto nº 6.517/08*. Brasília: Palácio do Planalto.

Presidência da República Federativa do Brasil (2001). Casa Civil. *Decreto nº 3.956/01*. Brasília: Palácio do Planalto.

ANEXOS

ANEXOS

A - CARTA DE ACEITAÇÃO DE ORIENTAÇÃO



Carta de aceitação de orientação de Dissertação de Mestrado Mestrado em Supervisão pedagógica

Daniela Melaré Vieira Barros, professora auxiliar do Departamento de Educação e Ensino a Distância, declara aceitar orientar o projeto de dissertação da mestranda *Maria José Sara C. dos Santos* do Mestrado em Supervisão Pedagógica com o título Provisório: **“INCLUSÃO DE CRIANÇAS ESPECIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE RIBEIRA DO POMBAL, BAHIA, BRASIL”**

Universidade Aberta, 27 de outubro de 2014.



Imp 03-07_A05

SEDE | PALÁCIO CEIA
Rua da Escola Politécnica, 147
1269-001 Lisboa
CAMPUS DO TAGSPARK
Edifício Inovação I
2740-122 Porto Salvo (Oeiras)
Portugal

Pág 1 de 1

B – AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO ESCOLAR PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA/INVESTIGAÇÃO

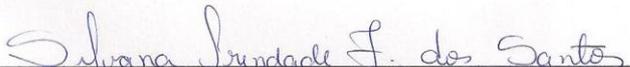
ESCOLA MUNICIPAL RUI BARBOSA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEME
MANTENEDORA: PREFEITURA DE RIBEIRA DO POMBAL
ESTADO DA BAHIA

SETOR: DIREÇÃO
DATA: 16/09/2015

AUTORIZAÇÃO

A direção da Escola Municipal Rui Barbosa, de Ribeira do Pombal, na pessoa da Profª Silvana Trindade, **autoriza** a utilização de imagens de setores internos e/ou dos muros da escola pela Profª Maria José Sara Carvalho dos Santos, no seu trabalho de dissertação do mestrado em Supervisão Pedagógica – *“Inclusão de crianças especiais em uma escola pública de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil: um estudo de caso”*, cursado através da UAb/PT, seja como corpo/anexo/apêndice do texto ou como parte dos slides quando da apresentação/defesa do trabalho.

Sem mais


Profª Silvana Trindade - Diretora

APÊNDICES

APÊNDICES

A – COMUNICADOS A PROFESSORES SOBRE ORIENTAÇÃO

Segue comunicado de como se deu o primeiro contato com os dois primeiros professores especialistas, no sentido de solicitar as respectivas orientações/avaliação/validação das questões norteadoras do inquérito:

*Da Mestranda ao Prof. José António:

“Caríssimo Prof. Dr. José António Moreira,

Como estou em processo de elaboração da dissertação de mestrado (Supervisão Pedagógica - UAb), sob orientação da Prof^a Dr^a Daniela Barros, nomeadamente na pesquisa de campo, irei realizar a aplicação de um questionário, tarefa cuja qual carece de correção/análise/opinião de um profissional com a vossa experiência, para que possa ser validado.

Certa de contar com vossa preciosa colaboração, agradeço desde já, enquanto envio as questões à apreciação e anexo os critérios de avaliação criados pela minha orientadora.

A seguir, dados informativos sobre a dissertação:

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem em ambientes e contextos diversificados.

Tema da dissertação: A real prática da Educação Inclusiva no tocante a crianças com necessidades educacionais especiais (categoria/faixa etária infantil e infanto-juvenil) no âmbito da rede pública municipal de ensino do município de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, sob o olhar da supervisão pedagógica, a partir de uma escola de ensino fundamental – anos iniciais.

Provável título: *A inclusão de crianças especiais em uma escola pública do ensino regular de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil*

Propósito: Analisar como os docentes da referida escola têm aplicado metodologias em prol (ou não) da inclusão de discentes com necessidades educacionais especiais, bem como as ações da escola para este fim, sobretudo no que diz respeito às relações interpessoais e aos Direitos Humanos, notadamente os das crianças.

Caso necessiteis de criar mais algum critério, é um obséquio que fiquéis à vontade para tal! Fico enormemente grata!

Sua aluna,

Maria José Sara C. Dos Santos”

*Da Mestranda à Prof^a Isabel:

“Ilm^a. Prof^a. Dr^a. Isabel Barros Dias,

Como estou em processo de elaboração da dissertação de mestrado (Supervisão Pedagógica - UAb), sob orientação da Prof^a Dr^a Daniela Barros (que, inclusive, a indicou nomeadamente na pesquisa de campo, irei realizar a aplicação de uma entrevista, tarefa cuja qual carece de correção/análise/opinião de uma profissional com a vossa experiência, para que possa ser validado.

Certa de contar com vossa preciosa colaboração, ainda que eu esteja tomando parte do vosso atribulado tempo, agradeço desde já, enquanto envio as questões norteadoras à apreciação e anexo os critérios de avaliação criados pela minha orientadora.

A seguir, dados informativos sobre a dissertação:

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem em ambientes e contextos diversificados.

Tema da dissertação: A real prática da Educação Inclusiva no tocante a crianças com necessidades educacionais especiais (categoria/faixa etária infantil e infanto-juvenil) no âmbito da rede pública municipal de ensino do município de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, sob o olhar da supervisão pedagógica, a partir de uma escola de ensino fundamental – anos iniciais.

Provável título: *A inclusão de crianças especiais em uma escola pública do ensino regular de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil*

Propósito: Analisar como os docentes da referida escola têm aplicado metodologias em prol (ou não) da inclusão de discentes com necessidades educacionais especiais, bem como as ações da escola para este fim, sobretudo no que diz respeito às relações interpessoais e aos Direitos Humanos, notadamente os das crianças.

Caso necessiteis de criar mais algum critério, é um obséquio que fiquéis à vontade para tal!

Ficaria enormemente grata!

Maria José Sara C. Dos Santos”

Para ambos os docentes foram enviadas as questões norteadoras constantes do rascunho do guião e os critérios de avaliação propostos durante uma das seções de orientação para a criação do documento, como no texto que a Prof^a Daniela havia sugerido e que foi encaminhado pela mestranda aos dois:

B – CRITÉRIOS AVALIATIVOS DE QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA

Critérios de avaliação: Entendo que este primeiro grupo tem por objetivo identificar o respondente nos aspectos que interessam tendo em conta as finalidades da investigação; por isso, parecem-me bem, tendo, apenas sugerido a introdução de um elemento que ajudará a precisar a sua análise.

<u>CRITÉRIOS:</u>	<u>COMENTÁRIOS:</u>
Precisão	
Clareza	
Coerência	
Consistência	
Relevância	
As perguntas atingem o objectivo	
Sugestões de outras perguntas	
Existem erros conceptuais nas variáveis?	

Em seguida, puderam ser trabalhados os outros dois instrumentos do guião, ou seja, os dois que compõem o inquérito – o questionário (aplicado a profissionais) e a entrevista (aplicada aos discentes do ensino regular e aos que têm necessidades educacionais especiais). Ambos podem ser vistos no enquadramento a seguir.

C – DECLARAÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaro, para a finalidade de entrega/submissão do plano de dissertação à Secretaria do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta de Portugal, que pretendo desenvolver meu trabalho final até meados de 2015, respeitando o meu tempo de estudos em caráter integral, conforme preenchimento da minha ficha de inscrição quando da matrícula no supracitado curso.

Em tempo, aproveitando o momento, venho **solicitar** à estimada secretária, a Dr.^a Liberdade Almeida, que possa proceder aos trâmites legais de encaminhamento do meu plano e referidas declarações à coordenação do nosso curso, bem como ao Conselho Científico da UAb.

Certa de contar com vossa presteza e colaboração, por ser verdade o presente documento que passo,

Subscrevo-me

Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, 29 de outubro de 2014.



Maria José Sara Carvalho dos Santos – 1301020

Mestranda do curso MSVP

D – QUESTIONÁRIO À DIREÇÃO ESCOLAR



Deptº de Educação e Ensino a Distância - DEED

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Este trabalho de investigação necessita do auxílio de pessoas inseridas na área educacional para a participação do questionário.

Nome _____

Função _____

Anos de experiência _____

- POPULAÇÃO GESTORA (DIRETORA):

1- Como se constrói uma sociedade inclusiva, realmente? Imagine-se, neste momento, mãe de uma criança com NEE's!

2- O que é preciso fazer para transformar uma escola regular em um espaço verdadeiramente preparado a trabalhar com alunos com deficiência(s), em vários aspectos?

3- Acredita que há certa resistência para se praticar a inclusão? Se sim, onde se encontram as principais resistências no sentido de se conseguir uma efetiva inclusão? Se não, resuma em poucas linhas como ela é feita?

4- Que tipo de ação pode ser sugerida no sentido de tornar eficaz a inclusão do aluno com deficiência na escola regular?

5- Considera que o nosso professor está integralmente preparado à inclusão? Se não, a quem atribui isso?

6- Qual o número de matriculados com NEEs em salas especiais e em salas regulares? A propósito, por que ainda há a sala especial na escola? E o AEE, de fato e de direito, funciona?

Agradeço pela colaboração, pois tenha certeza que sozinha não conseguiria.

Professora Sara

E – QUESTIONÁRIO À COORDENAÇÃO DE ED. ESPECIAL



MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Este trabalho de investigação necessita do auxílio de pessoas inseridas na área educacional para a participação do questionário.

Nome _____

Função _____

Anos de experiência _____

- POPULAÇÃO GESTORA (COORDENADORA EDUCAÇÃO ESPECIAL):

1- Como se constrói uma sociedade inclusiva, realmente? Imagine-se, neste momento, mãe de uma criança com NEEs!

2- O que é preciso fazer para transformar uma escola regular em um espaço verdadeiramente preparado a trabalhar com alunos com deficiência(s), em vários aspectos?

3- Acredita que há certa resistência para se praticar a inclusão? Se sim, onde se encontram as principais resistências no sentido de se conseguir uma efetiva inclusão? Se não, resuma em poucas linhas como ela é feita?

4- Que tipo de ação pode ser sugerida no sentido de tornar eficaz a inclusão do aluno com deficiência na escola regular?

5- Considera que o nosso professor está integralmente preparado à inclusão? Se não, a quem atribui isso?

Agradeço pela colaboração, pois tenha certeza que sozinha não conseguiria.

Professora Sara

F – QUESTIONÁRIO À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR



MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Este trabalho de investigação necessita do auxílio de pessoas inseridas na área educacional para a participação do questionário.

Nome _____

Função _____

Anos de experiência _____

- POPULAÇÃO GESTORA (COORDENADORA ENSINO REGULAR):

1- Como se constrói uma sociedade inclusiva, realmente? Imagine-se, neste momento, mãe de uma criança com NEEs!

2- O que é preciso fazer para transformar uma escola regular em um espaço verdadeiramente preparado a trabalhar com alunos com deficiência(s), em vários aspectos?

3- Acredita que há certa resistência para se praticar a inclusão? Se sim, onde se

encontram as principais resistências no sentido de se conseguir uma efetiva inclusão? Se não, resuma em poucas linhas como ela é feita?

4- Que tipo de ação pode ser sugerida no sentido de tornar eficaz a inclusão do aluno com deficiência na escola regular?

5- Considera que o nosso professor está integralmente preparado à inclusão? Se não, a quem atribui isso?

Agradeço pela colaboração, pois tenha certeza que sozinha não conseguiria.

Professora Sara

G – QUESTIONÁRIO A MEMBROS DO CORPO DOCENTE DA ESCOLA



MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Este trabalho de investigação necessita do auxílio de pessoas inseridas na área educacional para a participação do **questionário**.

Nome _____

Função _____

Anos de experiência _____

- POPULAÇÃO DOCENTE:

1- Qual o maior desafio, no contexto da EDUCAÇÃO INCLUSIVA, encontrado hoje em dia?

2- Você sente-se preparado para colaborar/realizar uma verdadeira inclusão?

3- Acha possível uma criança com necessidade especial sentar/conviver ao lado de uma outra que não demonstre alguma necessidade aparente?

4- Qual a sua 1ª impressão ao receber uma criança com deficiência em sua classe regular?

5- Em termos de aprendizagem significativa, o que acredita ser mais importante lecionar às crianças para sua autonomia: conteúdos para o futuro ou funcionalidades do cotidiano? Por quê?

Agradeço pela colaboração, pois tenha certeza que sozinha não conseguiria.

Professora Sara

H – QUESTIONÁRIO A FAMILIARES



MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Este trabalho de investigação necessita do auxílio de pessoas inseridas na área educacional para a participação do questionário.

Nome _____

- POPULAÇÃO FAMÍLIA:

1- Seu filho estuda numa sala especial ou regular? Por quê?

2- Havendo condição de seu filho está numa sala regular, segundo a professora dele, a senhora matricularia, ainda que outras pessoas a desencorajasse?

3- Como a senhora acompanha o seu filho em casa, no estímulo à aprendizagem?

4- Tem percebido algum tipo de preconceito na escola para com o seu filho? Se a resposta for positiva, o que acha que está faltando?

5- A senhora gosta da escola onde seu filho estuda? Por quê? E, sabe dizer se há um Atendimento Educacional Especializado a ele em turno contrário ao da aula?

Agradeço pela colaboração, pois tenha certeza que sozinha não conseguiria.

Professora Sara

I – QUESTIONÁRIO A FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA



MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Este trabalho de investigação necessita do auxílio de pessoas inseridas na área educacional para a participação do questionário.

Nome _____

Função _____

Anos de experiência _____

- POPULAÇÃO FUNCIONÁRIA:

1- Tem recebido algum tipo de treinamento para lidar com alunos com necessidades especiais?

2- Qual sua 1ª impressão ao receber um aluno com deficiência(s) na escola onde trabalha?

3- Como agir diante da presença deste aluno com deficiência(s) na escola onde o ensino majoritário (maioria) é regular?

4- Qual sua relação com as famílias que vêm trazer seus filhos com deficiência(s) à escola? E com as professoras?

5- Em termos de indisciplina, qual o tipo de público que dá “mais trabalho”: os alunos com necessidades especiais ou os que aparentam ser “normais”?

Agradeço pela colaboração, pois tenha certeza que sozinha não conseguiria.

Professora Sara

J – QUESTIONÁRIO A PROFISSIONAL DA SAÚDE (PSICÓLOGA)



Departamento de Educação e Ensino a Distância **Mestrado em Supervisão Pedagógica/DEED**

Profissional da saúde (01 - especialista em atendimento a público especial).

1ª questão: Qual é a sua formação, exatamente, e qual a sua prática em atender pessoas com necessidades especiais?

2ª questão: Qual suporte sua função exerce para estimular a criança com necessidade educacional especial?

3ª questão: Há uma boa relação entre as secretarias de saúde e educação?

4ª questão: O seu espaço físico de atuação profissional é desempenhado exatamente onde?

5ª questão: As famílias procuram este espaço no sentido de obtenção de ajuda para o desenvolvimento (físico/intelectual) de seus filhos?

Agradeço pela colaboração, pois tenha certeza que sozinha não conseguiria.

Professora Sara

K – QUESTIONÁRIO A 03 REPRESENTANTES DA SEME



Este trabalho de investigação necessita do auxílio de pessoas inseridas na área educacional para a participação do **questionário**.

Representantes da SEME (03 indivíduos - Secretária de Educação, Coordenadora Municipal de Educação e Coordenadora Municipal de Educação Especial).

1ª questão: O município já possui uma idealização para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares?

2ª questão: Na visão holística sobre a inclusão aplicada no município, qual a necessidade de melhoria na práxis pedagógica?

3ª questão: Há avanço no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais ?

4ª questão: Quais investimentos existem para o sucesso da inclusão no que tange adaptações, barreiras arquitetônicas e barreiras humanas?

Agradeço pela colaboração, pois tenha certeza que sozinha não conseguiria.

Professora Sara

L – ENTREVISTA A ESTUDANTES



Este trabalho de investigação necessita do auxílio de pessoas inseridas na área educacional para a participação da **entrevista**.

Nome _____ Ano _____

Idade _____

- POPULAÇÃO ESTUDANTIL:

- 1- Você gosta de estudar nesta escola? Por quê?

- 2- De que mais gosta aqui e de que menos gosta?

- 3- É bom estudar numa escola com muitas pessoas diferentes umas das outras? O que você tem aprendido nesta escola?

- 4- Você se sente importante, bem tratado e valorizado aqui na escola?

- 5- Ao ver um colega com necessidades especiais, você sente peninha dele, medo ou sente o quê?

M – FICHA DE OBSERVAÇÃO: recreio

CRITÉRIOS PARA OBSERVAÇÃO - HORA DO RECREIO

Aluno (a) _____

Turma _____ Ano _____

Alunos	Critérios para a observação - hora do recreio			
	Socialização para com os colegas ditos "normais"	Socialização para com os colegas que possuem necessidade especial	Autonomia para adquirir o lanche	Socialização para com os funcionários
Classe especial	REGULAR()	REGULAR()	REGULAR()	REGULAR()
	BOM ()	BOM ()	BOM ()	BOM ()
	RUI M()	RUIM ()	RUIM ()	RUIM ()
Sala regular	REGULAR()	REGULAR()	REGULAR()	REGULAR()
	BOM ()	BOM ()	BOM ()	BOM ()
	RUIM ()	RUIM ()	RUIM ()	RUIM ()

