

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO**

**CRISTIANE REGINA TOZZO**

**ELEMENTOS NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO DE  
PROFESSORES DE 1ª À 4ª SÉRIE ATUANDO EM ESCOLAS  
MUNICIPAIS INCLUSIVAS**

**São Paulo**

**2007**

**CRISTIANE REGINA TOZZO**

**ELEMENTOS NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO DE  
PROFESSORES DE 1ª À 4ª SÉRIE ATUANDO EM ESCOLAS  
MUNICIPAIS INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento, sob orientação do Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta.

Linha de Pesquisa: Políticas e Formas de Atendimento.

**São Paulo**

**2007**

**CRISTIANE REGINA TOZZO**

**ELEMENTOS NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO DE  
PROFESSORES DE 1ª À 4ª SÉRIE ATUANDO EM ESCOLAS  
MUNICIPAIS INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento, sob orientação do Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta.  
Linha de Pesquisa: Políticas e Formas de Atendimento.

Aprovada em

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta – Orientador  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof. Dr. Geraldo Antônio Fiamenghi Júnior  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Profa. Dra. Edna Antônia de Mattos  
Universidade de São Paulo

*À minha mãe, amiga e conselheira Catarina Volpi,  
pelo afeto, dedicação e incentivo em todos os  
momentos deste trabalho, como também  
pelo amor incondicional que tem por mim!  
À senhora, não bastaria dizer que  
não tenho palavras para agradecer...  
À senhora que me deu a vida e me ensinou  
a vivê-la com responsabilidade e com dignidade,  
que se doou ao cuidar da minha formação  
e que renunciou aos seus sonhos  
para que muitas vezes pudesse realizar o meu,  
não bastaria dizer um Muito Obrigada!  
Pois palavra alguma traduz a emoção  
que sinto por tê-la como minha mãe.  
Dedico minha conquista na emoção  
de ter a certeza que Deus me abençoou ao ter  
me entregueado em teus doces e firmes cuidados!*

*Á Jesus de Nazaré,*

*O Mestre dos Mestres, meu melhor amigo  
e conselheiro. És meu Deus e meu tudo!  
És minha vida e a cada segundo  
demonstras seu Amor Infinito por mim.  
Obrigada por me abençoar todos os dias  
com o aprendizado da vida e dos livros!*

*“Entrega o teu caminho ao Senhor,  
confia Nele e Ele tudo fará”.  
(Salmos 37, 5)*

## AGRADECIMENTOS

*De maneira muito especial,*

*Ao Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta,  
por ter me conduzido a cada etapa da pesquisa,  
com sabedoria e paciência constantes.*

*Tive a alegria de conhecê-lo através de suas  
obras nos anos cursados em minha graduação.*

*Alegria esta, que se eternizou ao conhecê-lo  
pessoalmente no primeiro dia de aula  
do Mestrado: treze de fevereiro de dois mil e seis,  
às nove horas da manhã. Gentilmente,  
iniciou a apresentação dos alunos presentes,  
com algumas palavras de Hannah Arendt...*

*Durante o tempo que compartilhamos na  
disciplina “Pessoas com Deficiência e Ações Sociais  
face às necessidades especiais” e, principalmente,  
durante o tempo que me orientou nas etapas  
da pesquisa, tive a certeza que és meu eterno mestre  
na busca pelo conhecimento. Também tive o privilégio  
de caminhar com você na busca de um sonho  
e de perceber seu amor pelo ser humano e pela  
educação. Obrigada por tudo que me ensinou!*

*Ao Prof. Dr. Geraldo Antônio Fiamenghi Júnior,  
meu querido mestre que, ao demonstrar seu amor  
pela essência do ser humano e da família, tornou-se  
um exemplo para minha vida.  
Agradeço por todas as sugestões dadas  
na ocasião do Exame de Qualificação.*

*À Profa. Dra. Edna Antônia de Mattos, a quem  
tive o prazer de conhecer no Exame de  
Qualificação de Mestrado e que de maneira gentil  
e atenciosa, compartilhando o seu conhecimento,  
contribuiu para o amadurecimento da pesquisa.*

*Aos professores do Curso de Pós-Graduação  
em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade  
Presbiteriana Mackenzie, por contribuírem  
com minha formação, partilhando comigo  
os seus conhecimentos. Expresso o meu  
profundo respeito, que será pouco,  
diante do muito que me foi oferecido.*

À minha querida irmã Luzia Aparecida Tozzo, pelo suporte e compreensão constantes e com quem divido o mérito desta conquista.

Aos meus queridos sobrinhos Luana Ribeiro do Amaral e Gabriel Ribeiro do Amaral, pela paciência. Perdão pelo meu abandono, porque mesmo com o coração apertado e os olhos marejados, eu os deixei para realizar um sonho.

Ao meu avô Daniel Volpi (In memoriam) que me apoiou e me incentivou nos estudos, que me ensinou a ver a vida com alegria, fé e coragem.

Ao Sr. Gunar W. Koelle, Secretário de Educação do Município de Rio Claro (SP), por autorizar a realização da pesquisa.

À Lucília P. S. C. Barros, Coordenadora de Educação Especial do Município de Rio Claro (SP), pela atenção, por ter me auxiliado com dados necessários à pesquisa de campo e por ter participado da mesma com dedicação digna de eternos agradecimentos.

Aos Professores participantes da pesquisa, pertencentes às Escolas Municipais de Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série da Rede Municipal de Rio Claro (SP), que com disposição participaram da entrevista, contribuindo efetivamente para o alcance do objetivo deste trabalho.

À Beatriz Pereira Santana, profissional responsável pela revisão do trabalho.

À Vera Lúcia Simões da Silva, profissional responsável pela tradução do resumo.

Ao Mackpesquisa, por subsidiar financeiramente a realização do estudo.

À minha querida amiga Luciana Zaniboni, que soube cultivar uma amizade que o tempo amadureceu e que me ajuda a levantar nas circunstâncias difíceis e de desânimo. Obrigada pela compreensão do nosso afastamento nesses anos de estudo.

Ao meu querido amigo Silas Massini, que sempre me marcou com suas palavras de sabedoria e com seu talento único de tocar minha alma através das músicas que dedilha no piano.

À amiga Maria Aparecida Orlandi, que me acolheu não somente no Mestrado, como também em sua casa e na vida. Obrigada pelo apoio emocional e vital oferecido sempre em hora oportuna. Obrigada por existir!

À amiga Stela Alves Vieira, que com sua terna presença não me deixou esmorecer.

À minha querida amiga Aline Helen Corrêa Garcia, que durante o tempo que passamos juntas semeou amor, respeito e fé, tão necessários a uma amizade verdadeira! Deus nos uniu para sermos suporte uma da outra, para sermos irmãs de fé e testemunhas de Jesus Cristo.



Aos meus queridos amigos Reinaldo Prado e Nildo Manoel da Silva Ribeiro, pelo companheirismo e pelos testemunhos de vida.

Aos Funcionários da Universidade Presbiteriana Mackenzie, pelo convívio ao longo destes anos e por me acompanhar nessa fase tão importante da minha vida.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos os profissionais que acreditam no processo de inclusão escolar.

*“ O ser humano é o mais complexo,  
o mais variado e o mais inesperado  
dentre todos os seres do universo conhecido.  
Relacionar-se com ele, lidar com ele,  
haver-se com ele é, por isso,  
a mais emocionante das aventuras.  
Em nenhuma outra assumimos tanto  
o risco de nos envolver, de nos deixar  
seduzir, arrastar, dominar, encantar...”  
(J. A. Gaiarsa)*

*“Em minha angústia, chamei o Senhor bradei a meu Deus.  
De seu templo, ele ouviu minha voz;  
o brado a ele lançado chegou a seus ouvidos”.*  
(Salmos 18, 6)

*“Tudo posso Naquele que me fortalece”.*  
(Filipenses 4, 13)

*“Buscai primeiro o Reino e a justiça de Deus,  
e tudo isso vos será dado por acréscimo”.*  
(Mateus 6, 33)

*“Sem amor, não há educação.  
A verdadeira educação só acontece num clima de amor.*

*Nós, educadores, precisamos ser cada vez mais adestrados  
nesse amor que significa decisão.  
Esse amor não é obra simplesmente humana.  
Ele é resultado de uma parceria.  
Nela, o educador e Deus se unem  
e dessa união resulta a obra mais humana  
e mais divina: a educação capaz de fazer  
homens e mulheres novos para um mundo novo”.*  
(Monsenhor Jonas Abib –  
Fundador da Comunidade Canção Nova)

## RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo identificar e discutir elementos necessários à atuação competente de professores, de 1ª à 4ª séries, que tenham alunos com deficiência física, mental, sensorial ou múltipla em situação de inclusão na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. O referencial teórico utilizado envolveu pesquisa bibliográfica e documental e abrange definições e terminologias sobre pessoas e alunos com deficiência, a importância da inclusão escolar, atuação de professores e da formação continuada no âmbito educacional. A pesquisa de campo realizada seguiu os princípios da abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista de grupo focal, envolvendo oito professoras que expressaram suas opiniões a respeito da acessibilidade na escola e na sala de aula, dos recursos didáticos, bem como da formação e atuação do professor. Os itens selecionados foram classificados em categorias que passaram a compor núcleos temáticos, onde houve o agrupamento dos depoimentos das participantes, contribuindo para a visualização dos elementos necessários para favorecer a melhoria das condições de inclusão escolar, em especial a atuação do professor. O conjunto dos elementos identificados e discutidos remete de maneira significativa para efetivo relacionamento dos alunos com deficiência entre os colegas de classe e o professor, favorecendo o acesso ao conhecimento e o respeito à singularidade e à diversidade dos mesmos. Além disso, há a necessidade de adaptações curriculares e recursos didáticos pertinentes à realização de atividades em sala de aula. Legislação e Orientações Didáticas foram temas sugeridos para os cursos de formação continuada, como também trocas de experiências em Horários Pedagógicos Coletivos na escola. A pesquisa atingiu plenamente o objetivo proposto e seu conteúdo aponta para possíveis contribuições na atuação do professor frente à inclusão escolar.

Palavras-chave: Alunos com Deficiência; Atuação de Professores; Formação Continuada; Inclusão Escolar; Recursos Didáticos.

## **ABSTRACT**

The present research aimed at the identification and the discussion of important elements for the competent teacher work, from the first to the fourth grades, where there exist students with physical, mental, sensorial or multiple deficiencies, in the process of being included into Municipal Educational System of Rio Claro City. The theory referential has involved bibliography and documental research and covers definitions and terminonology about people and students with deficiency, the importance of the school inclusion, the teacher work and the continuing education in the educational environment. The field study followed a qualitative approach, having as data collection an interview for the focal group, where eight teachers have expressed their opinions about the accessibility at the school, in the school classroom, the teaching resources, as well as the teacher's professional degree, and the work of the teacher. The selected items were organized in categories which composed the theme core, where the participants testimony were grouped, contributing to the whole vision of the elements necessary to the improvement of the state of school inclusion, in special the teacher's work. The collection of the identified and discussed elements send it significantly to the effective relationship of the students with deficiency among their peers and the teacher, favoring the access to the knowledge and the respect to the singularity and diversity of them. Besides this, it is necessary curricular adaptations and teaching resources concerning the classroom activities. Legislation and teaching orientation were themes suggested for the programs on continuing education, as well as exchanging experiences in the Group Pedagogical Meetings at school. The research reached completely the proposed objective and its content points to possible contributions in the teacher's work relation to school inclusion.

**Key words:** Students with deficiency, School inclusion, Teachers work, Learning resources, Continuing education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 Distinção semântica entre os conceitos.....   | 24  |
| Quadro 1 Terminologias adotadas pelos Órgãos Oficiais.....   | 25  |
| Quadro 2 Classificação das Deficiências.....   | 26  |
| Quadro 3 Declaração de Salamanca e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....                                   | 28  |
| Quadro 4 Visão Estática na relação aluno e educação escolar.....   | 33  |
| Quadro 5 Visão Dinâmica na relação aluno e educação escolar.....   | 34  |
| Quadro 6 Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais.....                                       | 108 |
| Figura 1 A felicidade das borboletas.....  | 94  |
| Quadro 7 Escolas de Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série da Rede Municipal de Rio Claro.....                              | 117 |
| Quadro 8 Escolas sorteadas (1ª à 4ª série) e professores que tenham alunos que se encontram em situação de inclusão..... | 119 |
| Quadro 9 Professoras sorteadas que participaram da entrevista de grupo focal...  | 121 |
| Figura 2 Disposição das mesas para a realização da entrevista.....   | 60  |
| Quadro 10 Acessibilidade na escola e na sala de aula.....  | 65  |
| Quadro 11 Recursos Didáticos que favoreçam a aprendizagem.....   | 72  |
| Quadro 12 Formação e atuação do professor.....   | 78  |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 16  |
| 1.1. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....                           | 16  |
| 1.2. OBJETIVOS DO ESTUDO.....   | 21  |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....  | 22  |
| 2.1. PESSOAS E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....  | 22  |
| 2.2. INCLUSÃO ESCOLAR E ACESSIBILIDADE.....   | 28  |
| 2.3. ESCOLAS DA REDE REGULAR DE ENSINO EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO:<br>A TRANSFORMAÇÃO NECESSÁRIA ..... | 36  |
| 2.3.1. FORMAÇÃO CONTINUADA.....   | 47  |
| <b>3 MÉTODO E MATERIAIS</b> .....   | 54  |
| 3.1. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS.....  | 56  |
| <b>4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....                                    | 63  |
| 4.1. NÚCLEO TEMÁTICO: ACESSIBILIDADE NA ESCOLA E NA SALA DE AULA.....                               | 65  |
| 4.2. NÚCLEO TEMÁTICO: RECURSOS DIDÁTICOS QUE FAVOREÇAM A APRENDIZAGEM.....                          | 72  |
| 4.3. NÚCLEO TEMÁTICO: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR.....  | 78  |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 83  |
| <b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | 87  |
| <b>APÊNDICES</b> .....  | 92  |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 106 |

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

A inclusão social tem sido uma das questões mais discutidas em nosso país nas últimas décadas. Trata-se de um movimento mundial ligado à construção de uma sociedade democrática, que segundo Mendes (2002, p. 61) “é proposto como um paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos”.

O viver em sociedade é uma necessidade de natureza humana e essa necessidade não abrange apenas aspectos de ordem material, mas também aspectos de ordem psicológica, espiritual, familiar, comunitária e, é claro, aspectos que envolvam o âmbito educacional, no qual a escola pode ser uma colaboradora essencial nesse movimento que configura uma luta desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Neste sentido, vale salientar que as discussões mais polêmicas têm acontecido na escola. Amiralian (2005, p. 60) expressa que “[...] ao se falar de inclusão é importante estar atento aos diferentes níveis de abrangência social. Há o problema da inclusão na família, na escola, no trabalho, nos ambientes de lazer, enfim, em todos os ambientes que são compartilhados pelos seres humanos”. No que se refere à escola, a mesma autora ressalta três condições que podem justificar as discussões, a saber:



A escola representa uma situação concreta, um ambiente social de vivência cotidiana entre os administradores, os professores, os funcionários e os alunos e sua família. [...] A escola, como ambiente que acolhe o início da vida em sociedade, dá a vertente de como determinada comunidade irá se organizar, se em direção a uma real aceitação de todos ou se na direção de uma discriminação dos indivíduos que a compõem. [...] A escola é a base para a inclusão social e constitui-se como o cerne da mudança de atitudes”. (AMIRALIAN, 2005, p. 61).

Nesta perspectiva, o papel da escola é fundamental no processo de inclusão social e alguns fatores merecem destaque, no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e que são concernentes a presente pesquisa.

Primeiramente, a inclusão escolar implica “[...] Uma atitude que impõe um ‘olhar metuculoso’ da realidade, facultando a compreensão, por meio de uma visão profunda e, ao mesmo tempo, abrangente e integrada dessa unidade social complexa que a escola representa”. (Ferreira; Guimarães, 2003, p. 14). Os mesmos autores declaram que “um dos desafios da educação é construir, através de processos educativos, e, neles mesmos, formas solidárias, igualitárias e plurais de convivência entre os homens”. (Ferreira; Guimarães, 2003, p. 17).

Contudo, em meio a esses processos educativos e em meio às discussões que ocorrem na escola, duas vertentes se contrapõem: a inclusão total, que defende a idéia de que os alunos com deficiência devem freqüentar somente a escola da rede regular; e a inclusão parcial, que acredita que a diversidade dos alunos com deficiência requer a manutenção de serviços já existentes. Quanto à primeira vertente, Mazzotta (2006) afirma: “Temos denominado inclusão selvagem tal posição, na medida em que propõe a redução e até mesmo a extinção de auxílios e serviços especiais [...]”. Com relação à segunda vertente, Mendes (2002) enfatiza:

Ao mesmo tempo em que se deve salvaguardar os serviços existentes, é preciso ousar em direção à construção de uma

proposta de educação inclusiva que seja racional, responsável e responsiva em todos os níveis, das instâncias de gerenciamento à sala de aula.

Racional, no sentido de aproveitar todas as possibilidades existentes e ampliar as matrículas, não de fechar serviços ou construir parcerias.

Responsável, no sentido de ser planejada e avaliada continuamente, em todas as instâncias, ou seja, desde o processo de incluir até o indivíduo incluído.

Responsiva, no sentido de ser flexível e ajustável dependendo dos resultados das avaliações. (MENDES, 2002, p.71).

É claro que não podemos deixar de ressaltar que na realidade o sistema de ensino e as escolas vêm enfrentando inúmeras dificuldades na implantação de inclusão. Dentre elas, estão: salas numerosas e repletas de alunos com distúrbios ou dificuldades de aprendizagem e alunos com distúrbios de conduta; apoio técnico e pedagógico insuficientes; desconhecimento sobre a identificação das necessidades educacionais especiais e como atuar diante das mesmas; falta de preparo mínimo/formação por parte dos professores do ensino regular; receio quanto aos imprevistos; informações equivocadas a respeito da inclusão; informações equivocadas a respeito da Progressão Continuada e do desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos; etc.

Porém, é necessário que os profissionais que atuam na rede regular de ensino, percebam que a busca de recursos para a eliminação das inúmeras dificuldades depende da união de cada um, ou seja, de todos, viabilizando aos alunos, o acesso à escola e à aprendizagem, ao conhecimento e às experiências curriculares que o ambiente escolar deve disponibilizar, a despeito das necessidades diferenciadas que possam apresentar. (BRASIL, 1997).

Em se tratando das escolas da rede regular de ensino, particularmente das escolas municipais de 1ª a 4ª série, estas devem ser reestruturadas para receberem

os alunos com deficiência, bem como proporcionar situações de ensino-aprendizagem em que as necessidades educacionais especiais desses alunos sejam atendidas. Para tanto, devem elaborar um Projeto Político Pedagógico em sua gestão, que garanta o atendimento às diferentes necessidades dos alunos e o desenvolvimento de suas potencialidades. Reiterando a LDB, (Ferreira; Ferreira, 2004) destaca a questão da flexibilidade na construção do desse projeto:

A LDB a tem como eixo orientador e o que nos interessa é que ela enfatiza a perspectiva de se romper com a cultura de atrelamento das escolas a modelos, isto é, as unidades escolares devem deixar de ser padronizadas dentro dos sistemas de ensino a que pertencem, e passam a ser orientadas por um conjunto de normas e referências de caráter mais geral, a fim de que passem a se guiar por projetos pedagógicos próprios. [...] que contemplem com mais adequação a diversidade do alunado, de forma que enseje o surgimento de escolas verdadeiramente democráticas, na qual a criança e o jovem com deficiência possam ser acolhidos [...]. (FERREIRA, M.C.; FERREIRA, J., 2004, p. 31).

Feita a elaboração do projeto pedagógico, deve-se elaborar um *Currículo* que possa refletir o meio cultural e social dos alunos com deficiência, quebrando a tradicional fragmentação curricular, através da implantação da interdisciplinaridade e transversalidade.

Por isso, é de extrema importância a Formação Continuada dos Professores, para que almejem sempre uma educação de melhor qualidade para todos. Ferreira e Ferreira (2004, p. 32) afirmam que “O projeto pedagógico que almejamos requer [...] uma capacitação e desenvolvimento profissional dos educadores para esta nova realidade”.

Torna-se pertinente lembrar que dentre as principais diretrizes e princípios que orientam a educação inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, está o apelo aos governos de “Garantir que, no contexto

duma mudança sistemática, os programas de formação de professores, tanto a [sic] nível inicial como em serviço, incluem as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Nesse contexto, Mendes (2002, p. 76) se refere “a necessidade de ensino colaborativo ou cooperativo entre os professores do ensino regular e especial, e entre professores do ensino regular e consultores especialistas de áreas afins”.

O Ministério da Educação (MEC), por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, enfatiza que ao se pensar na inclusão escolar, o que se afigura é a atuação dos professores das classes da rede regular de ensino, que precisam ser efetivamente formados para transformar sua prática educativa. Esta Formação pode ser feita por meio de criação de Grupos de Estudos na escola e de Cursos, onde os professores possam receber orientação e apoio, com vistas à compreensão dos alunos com deficiência e às reflexões referentes à inclusão social e escolar. Dessa maneira, terão subsídios para elaborar *Projetos Didáticos*, utilizando recursos e técnicas pedagógicas que visem o atendimento aos alunos com deficiência, o respeito de suas características individuais, cognitivas, motoras, culturais e sociais.

Face às considerações acima, é oportuno afirmar que o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola e na sociedade, requer conhecimentos específicos. No que diz respeito aos professores de 1ª à 4ª séries que tenham alunos com deficiência em situação de inclusão em suas salas de aula, quais seriam os elementos necessários à atuação dos mesmos, com vistas à acessibilidade, recursos didáticos e sua formação? Tais questionamentos foram motivação para o presente estudo, esperando-se que este, através do referencial teórico, possa auxiliar nas reflexões a respeito dessa temática e contribuir na construção e

ampliação de conhecimentos por parte dos profissionais envolvidos com a inclusão escolar.

## 1.2. OBJETIVOS DO ESTUDO

O presente estudo objetiva identificar e discutir elementos necessários à atuação de professores de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries que tenham alunos com deficiência física, mental, sensorial ou múltipla em situação de inclusão na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (SP).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. PESSOAS E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Ao refletirmos sobre a questão da deficiência, faz-se necessário a apresentação de algumas definições e terminologias, com vistas ao entendimento no que tange à inclusão social e, por conseguinte, à inclusão escolar.

Ao definir deficiência, Alves (1998) traz à memória que a palavra vem do latim, *deficiens* (de *deficere*) que significa ter uma falha e (de+facere) que significa fazer, ou seja, aquele que não consegue fazer. De acordo com Ferreira (1995), Deficiência significa falta e carência. Logo, diante de uma sociedade acostumada com a eficiência, a pessoa com deficiência passa a ser aquela que não é eficiente e que não consegue fazer nada com exatidão.

Partindo desse pressuposto, algumas pessoas têm dificuldades ao lidar com a diversidade humana. E, ao depararem-se com as pessoas com deficiência, usam palavras que as estigmatizam, como por exemplo: mongolóide, excepcional, inválido, aleijado, ceguinho, manquinho, demente, retardado, surdinho, bobinho, etc.

Talvez o uso dessas palavras ocorra pelo fato das pessoas não saberem o significado entre os verbos ver e olhar. Cardoso (1988, p. 349) afirma que “O olhar pensa; é a visão feita interrogação”. Portanto, ver é o ato de enxergar superficialmente, enquanto que olhar é o ato de ir além da superfície vista e indagar a essência da mesma. Em se tratando das pessoas com deficiência, alguns vêem somente a aparência e o que esta pode acarretar na vida dessas pessoas, não interrogando-se sobre as possibilidades de atendimento na família, escola, trabalho ou ambientes de lazer.

No que se refere aos profissionais interessados nas áreas de políticas sociais,

| Deficiência | Incapacidade | Desvantagem |
|-------------|--------------|-------------|
|-------------|--------------|-------------|

particularmente na área da educação, é necessário um olhar cuidadoso, uma visão profunda para com as pessoas com deficiência, através de estudos sobre as terminologias relativas ao conceito de deficiência, conforme a seqüência indicada a seguir.

A Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) nos anos 70 e publicada em Portugal em 1989, traz classificações relevantes:

**DEFICIÊNCIA:** No domínio da saúde, deficiência representa qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.

**INCAPACIDADE:** No domínio da saúde, incapacidade corresponde a qualquer redução ou falta (resultante de uma deficiência) de capacidades para exercer uma atividade de forma ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano.

**DESVANTAGEM (HANDICAP):** No domínio da saúde, desvantagem (handicap) representa um impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade, que lhe limita ou lhe impede o desempenho de uma atividade considerada normal para esse indivíduo, tendo em atenção a idade, o sexo e os fatores sócio-culturais (OMS, 1989 apud MAZZOTTA, 2002, p.19).

Referindo-se ao manual da CIDID, Amiralian (2000, p. 3) diz que “para uma deficiência foi adotado um adjetivo ou substantivo, para uma incapacidade, um verbo no infinitivo e para uma desvantagem, um dos papéis de sobrevivência no meio físico e social”, evitando-se utilizar o mesmo termo para as três classificações supracitadas, conforme Tabela 1.

|  |  |  |
|--|--|--|
| Da linguagem<br>Da audição (sensorial)<br>Da visão       | De falar<br>De ouvir (de comunicação)<br>De ver  | Na orientação  |
| Músculo-esquelética (física)<br><br>De órgãos (orgânica) | De andar (de locomoção)<br>De assegurar a subsistência no lar<br>(posição do corpo e destreza)<br>De realizar a higiene pessoal<br>De se vestir (cuidado pessoal)<br>De se alimentar | Na independência física<br>Na mobilidade<br><br>Nas atividades da vida<br>diária |
| Intelectual (mental)<br><br>Psicológica                  | De aprender<br><br>De perceber (aptidões particulares)<br>De memorizar<br>De relacionar-se (comportamento)<br>De ter consciência   | Na capacidade<br>ocupacional<br><br>Na integração social                         |

**Tabela 1.** Distinção semântica entre os conceitos

Fonte: AMIRALIAN (2000, p. 3)

Com relação ao item desvantagem, Mazzotta (2002, p. 19) ressalta que na Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID) são analisadas as condições que podem colocar as pessoas com incapacidade numa situação de desvantagem em relação às demais diante das normas da sociedade.

Vale observar também as caracterizações de deficiência contidas no Art. 3º da atual Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, no Brasil:

- I – deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
- II – deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;
- III - Incapacidade – uma redução efetiva da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meio ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem estar e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (DECRETO Nº 3.298, 1999, p. 1)



Em se tratando das escolas da rede regular de ensino, mais especificadamente os profissionais da área da educação - os professores, coordenadores, vice-diretores e diretores – devem procurar conhecer quem são as pessoas com deficiência que estão inseridas nas escolas em que trabalham. Alguns documentos podem contribuir com esse conhecimento.

Primeiramente, vale lembrar as terminologias adotadas pelos Órgãos Oficiais, através do levantamento realizado por Godoy (2002), adaptado no Quadro seguinte:

| <b>Ano</b> | <b>Recomendações Mundiais e Normas Oficiais</b>  | <b>Denominação adotada</b>  |
|------------|--|---|
| 1989       | Lei Nº 7. 853, de 24.10 (CORDE)  | Pessoas portadoras de deficiência / educandos portadores de deficiência; alunos portadores de deficiência   |
| 1990       | Conferência Mundial sobre Educação para Todos<br>Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem<br>Estatuto da Criança e do Adolescente | Pessoa portadora de deficiência<br>Necessidades Educacionais<br>Pessoa portadora de deficiência   |
| 1991       | Decreto Nº 33.823<br>Programa Estadual de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência  | Pessoa portadora de deficiência   |
| 1992       | Declaração de Cartagena<br><br>Resolução Conjunta SS/SE Nº 3<br>Projeto de Atenção em Saúde Mental e Reabilitação para escolares da rede estadual de ensino    | Criança, jovem com deficiência; necessidades particulares<br>Deficientes / educandos<br>Portadores de deficiências  |
| 1993       | Declaração de Manágua<br>Decreto Nº 914, de 06.09<br>Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência                                    | Portadores de deficiência<br>Pessoa portadora de deficiência  |
| 1994       | Declaração de Salamanca<br><br>MEC – Política Nacional de Educação Especial<br><br>CORDE   | Crianças com necessidades educativas especiais / crianças com deficiência / necessidades individuais do aluno<br>Portador de necessidades educacionais especiais<br>Pessoa portadora de deficiência |
| 1995       | Programa Estadual Especial de Educação<br>Lei Nº 9.167   | Pessoa portadora de deficiência   |
| 1996       | Resolução Nº 48 (ONU)  | Pessoas com deficiência /   |

|      |                         |   |
|------|-------------------------|---|
|      | LDB, N° 9.394           | necessidades de pessoas com diversas deficiências<br>Educandos com necessidades especiais |
| 1998 | Constituição Brasileira | Portadores de deficiência   |

**Quadro 1.** Terminologias adotadas pelos Órgãos Oficiais

Fonte: GODOY (2002, p. 36-38).

Cabe reiterar o Art. 4° do Decreto N° 3.298, que apresenta a classificação das deficiências, utilizando a denominação pessoa portadora de deficiência à pessoa que se enquadra nas categorias descritas conforme Quadro adaptado:

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Deficiência Física    | Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraplegia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que produzam dificuldades para o desempenho de funções.   |
| Deficiência Mental    | Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; h) trabalho.  |
| Deficiência Sensorial | Deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis da forma seguinte:<br><br>a) de 20 a 40 decibéis (db) – surdez leve; b) de 41 a 55 dB – surdez moderada; c) de 56 a 70 dB – surdez acentuada; d) de 71 a 90 dB – surdez severa; e) acima de 91 dB – surdez profunda; f) anacusia.<br><br>Deficiência visual – acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20° (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações. |
| Deficiência Múltipla  | Associação de duas ou mais deficiências.   |

**Quadro 2.** Classificação das Deficiências

Fonte: DECRETO N° 3.298 (1999, p. 1).

Todavia, com base nos documentos apontados, é necessário considerar que as definições e terminologias utilizadas para o termo deficiência têm caráter histórico, dependendo do contexto sócio-econômico-cultural específicos. Além disso, Mazzotta (2001, p. 199) afirma que “a simples mudança de termos, na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não tem sido acompanhada de qualquer alteração de significado. [...] tais alterações contribuem, muitas vezes, para o esquecimento do sentido de ‘deficiência’ e suas implicações individuais e sociais”. Daí a necessidade da prevalência do modelo social sobre o modelo médico, na busca da eliminação dos estigmas em ambientes sociais, particularmente no ambiente social escolar.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) define deficiências como sendo “problemas nas funções ou nas estruturas do corpo como um desvio significativo ou uma perda” (CIF, 2003, p.21). A CIF expressa que “o modelo social de incapacidade, por sua vez, considera a questão principalmente como um problema criado socialmente [...] e não é um atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social” (p. 32). No entanto, são necessárias atitudes que revelem a crença nas possibilidades de mudança e ações voltadas para a inclusão social.

Os profissionais que trabalham nas escolas da rede regular de ensino, após os estudos sobre as terminologias e após conhecer quem são as pessoas com deficiência, devem refletir sobre as atitudes e ações sociais que podem caracterizar a inclusão escolar. Assim sendo, ao buscar a eliminação dos estigmas que podem estar presentes na escola, Zola (1993) faz a sugestão da contextualização da “relação com o nosso corpo e com nossas deficiências, realizando uma mudança não nos termos, mas na gramática: [...] preposições descreveriam relações e

encorajariam a separação entre a pessoa e a deficiência, por exemplo um homem com deficiência [...]”. (ZOLA, 1993). Com base nessas considerações, optou-se pelo emprego da denominação “pessoas e ou alunos com deficiência” na presente pesquisa.

## 2.2. INCLUSÃO ESCOLAR E ACESSIBILIDADE

O presente capítulo aborda a inclusão escolar, enfocando a importância da escola como base da inclusão social e o acesso de todos os alunos a todas as oportunidades de ensino.

A presença dos alunos com deficiência na rede regular de ensino representa um grande avanço à democratização do ensino, mas não é garantia da efetivação de uma política de inclusão, sendo que esta pressupõe lutar pelas questões do acesso e pela qualidade da educação como direito de todos os alunos, excluindo a possibilidade de aluno algum estar fora deste direito, expresso no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, outros documentos também expressam o direito dos alunos com deficiência à educação escolar, conforme o Quadro a seguir:

|  |  |
|--|--|
| Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994)  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Capítulo V.  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.</li> <li>• Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.</li> </ul> | <p style="text-align: center;"><b>DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b></p> <p>Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.</p> <p>§ 1º Haverá, quando necessário, serviços</p> |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades.</li> <li>• As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.</li> </ul> | <p>de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.</p> <p>§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.</p> <p>§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.</p> <p>Art.59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:</p> <p>I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;</p> |
|--|--|

**Quadro 3.** Declaração de Salamanca e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Fonte: elaborado pela autora.

Porém, não basta a promulgação de leis e planos, é necessário que as pessoas envolvidas com o âmbito educacional procurem entender os escritos dos mesmos e a relação entre os alunos com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e a educação escolar.

A idéia de inclusão é muito mais ampla do que a presença dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, como afirma Aranha (2001), “A idéia de inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social”. Durante a I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Acessibilidade: você também tem compromisso, em sua colocação referente à “*Acessibilidade e a Indignação por sua falta*”, Mazzotta ressalta que:

[...] é fundamental que a acessibilidade seja interpretada como elemento indispensável para a inclusão social de todas as pessoas nos diferentes espaços da vida pública ou privada. E aqui não pode ser ignorada ou esquecida sua dupla faceta: interna e externa. No âmbito interno, ser acessível aos outros e ao mundo implica respeito recíproco à singularidade de cada pessoa e à pluralidade de condições e situações de vida que determinam a diversidade. No âmbito externo, a acessibilidade ao espaço social e público define-se pelas facilidades físicas, materiais e de participação ativa das mais variadas instâncias do trânsito existencial, direta ou indiretamente, isto é, pessoalmente ou contando-se com a mediação de recursos humanos, técnicos ou tecnológicos. (MAZZOTTA, 2006).

Em se tratando do âmbito interno, vale ressaltar que não podemos deixar de reconhecer que a diversidade faz parte da vida dos seres humanos, pois ela os faz únicos e essencialmente singulares em suas diferenças. Os seres humanos são, ao mesmo tempo, seres diferentes e iguais. Diferentes, no sentido de apresentarem características próprias e diversas maneiras de ser. Iguais, no sentido de todos terem os mesmos direitos a uma vida melhor, no fato de serem humanos e no fato de pertencerem aos vários grupos sociais: família, comunidade, grupos de amigos e colegas de trabalho e, mais especificadamente, escola. Logo, ao refletirmos sobre inclusão escolar e acessibilidade, vale lembrar o Parecer CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) nº 17/01 – Propõe Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação às diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (CNE/CEB nº 17/01).

Quanto ao âmbito externo, primeiramente a acessibilidade era mais voltada às pessoas com deficiências físicas e com dificuldades para se locomoverem, portanto, às barreiras arquitetônicas. Atualmente, os Decretos nº 3.248, de 20 de

dezembro de 1999 e nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, abordam todas as formas de entendimento de acessibilidade, incluindo comunicação, informação e conhecimento.

Nessa exposição, Sasaki (2005) define seis dimensões de acessibilidade:

- Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos;
- Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal;
- Acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares);
- Acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, teclado de computador, materiais didáticos);
- Acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em regulamentos escolares, institucionais e comunitários. (SASSAKI, 2005, p. 23).

Entretanto, o desafio da operacionalização da inclusão escolar e o desafio da acessibilidade são colocados frente à educação escolar como propostas de criar condições de participação e aprendizagem por parte de todas as pessoas envolvidas no âmbito educacional (diretores, coordenadores, professores, alunos, funcionários, família). Portanto, ambos os desafios não se restringem somente a alguns profissionais da educação e ou a determinados alunos, mas envolvem a escola como um todo, como também toda a comunidade, uma vez que o acesso ao ambiente social escolar pode demonstrar respeito às diferenças e compromisso com a promoção dos direitos humanos não somente para com as pessoas com deficiência.

Dáí a necessidade da reestruturação da escola, no que diz respeito aos seus princípios, organização, desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas para aprendizagem na diversidade.

Nesse momento, faz-se pertinente atentarmos para os dados do Censo Escolar de 2006 (MEC/INEP – Ministério da Educação e Cultura/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - 2007). O Brasil tem 700.624 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas do país, sendo que 375.488 estão matriculados em escolas especializadas e classes especiais e 325.136 estão matriculados em escolas regulares/classes comuns.

Desse último número, 188.705 correspondem às matrículas com apoio pedagógico especializado e 136.431 correspondem às matrículas sem apoio especializado. Além disso, desses 325.136 alunos, 308.805 freqüentam escolas da rede pública de ensino, sendo que desse número 178.339 freqüentam o ensino fundamental de 1ª a 4ª série.

No entanto, ao observar a evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular brasileiro, houve uma queda de 87% (1998) para 53,6% (2006) das matrículas em escolas especializadas e classes especiais, enquanto houve um crescimento de 13% (1998) para 46,4% (2006) das matrículas em escolas regulares/classes comuns. O mesmo ocorre no Estado de São Paulo, com uma queda de 78,8% (2002) para 52,5% (2006) das matrículas em escolas especializadas e classes especiais, enquanto houve um crescimento de 21,2% (2002) para 47,5% (2006) das matrículas em escolas regulares/classes comuns.

Mediante o enfoque da presente pesquisa, é preciso destacar a municipalização do ensino, visto que na evolução dos municípios brasileiros com matrículas na Educação Especial, houve um aumento de 65% (2002) para 89%



(2007), sem a discriminação das matrículas em escolas especializadas/classes especiais e em escolas regulares/classes comuns, onde provavelmente houve também um crescimento das matrículas em escolas regulares/classes comuns.

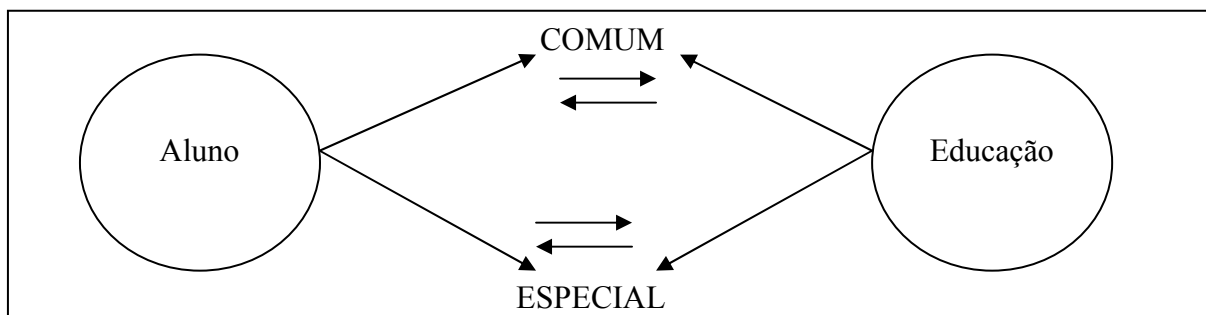
Prieto (2002) afirma:

Na atual estrutura e organização da educação brasileira, a educação infantil e a quase totalidade do ensino fundamental – principalmente nos quatro primeiros anos de escolaridade – estão sob a responsabilidade da esfera municipal; o ensino médio e parte do ensino fundamental são assegurados pela rede estadual; e o ensino superior fica quase exclusivamente para estados e União. (PRIETO, 2002, p. 50)

Nesse contexto e diante dos dados observados no Censo, lembramos algumas considerações a respeito da relação entre os alunos com deficiência, educação escolar e educação especial, visto que os referidos alunos são denominados alunos com necessidades educacionais especiais e que a queda das matrículas em escolas especializadas e classes especiais torna-se preocupante.

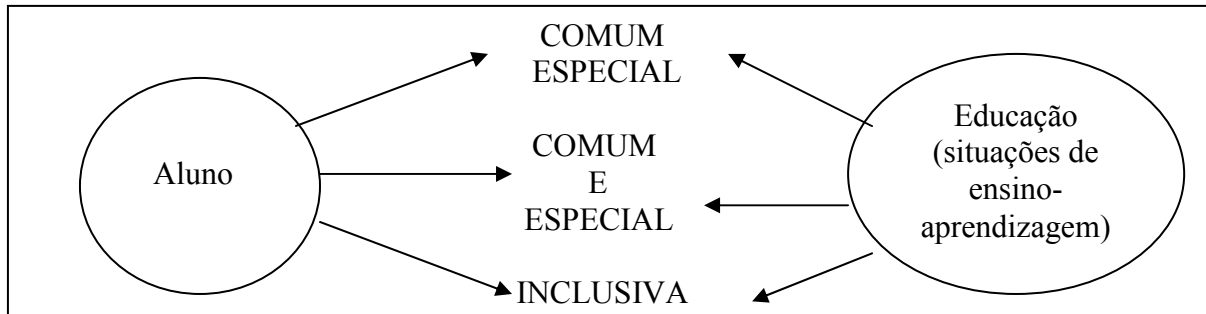
Mazzotta (1998) descreve a visão estática e a visão dinâmica diante da referida relação:

Pela primeira, os educandos são percebidos como comuns ou 'especiais' (diferentes, deficientes, anormais, etc) e a educação escolar, por sua vez, caracterizada como comum ou especial, visualizando-se aí uma correspondência necessária entre alunos comuns e escolas comuns, de um lado e, de outro, alunos 'especiais' e escolas especiais. (MAZZOTTA, (1998, p. 49).



**Quadro 4.** Visão Estática na relação aluno e educação escolar  
Fonte: elaborado pela autora.

Pela segunda, entende-se que cada educando, na relação concreta com a educação escolar, poderá demandar uma situação de ensino-aprendizagem **comum, especial**, uma situação combinada (*comum e especial*) ou, ainda, preferencialmente, uma situação *compreensiva (inclusiva)*. (MAZZOTTA, (1998, p. 49, grifo do autor)



**Quadro 5.** Visão Dinâmica na relação aluno e educação escolar  
Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, acreditamos que a queda das matrículas em escolas especializadas e classes especiais deve-se ao fato de que a inclusão escolar pode ser *vista estaticamente* no âmbito educacional por algumas pessoas ligadas à área da educação, seja por falta de informação ou por uma postura já formada a respeito do assunto.

Ao refletirmos sobre a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, é importante discorrer sobre algumas definições. Dentre as apresentadas na CIF, mais precisamente no capítulo 8 referente às Áreas Principais da Vida, como por exemplo, a realização de ações necessárias para participar das atividades de educação, os requisitos pertencentes à Educação Escolar abordam:

Obter acesso à escola, participar de todas as responsabilidades e privilégios relacionados à escola e aprender o material do curso, matéria e outras exigências curriculares em um programa educacional primário e secundário, incluindo ir à escola regularmente, trabalhar em cooperação com outros alunos, seguir as orientações dos professores, organizar, estudar e concluir as tarefas e projetos designados e progredir para os outros estágios de educação. (CIF, 2003, p. 191).

Conforme especificado na LDB (Artigo 58) e no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Artigo 24, Parágrafo 1º) e definida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 – Artigo 3º), por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Mazzotta, 1998), visto que são nas situações de ensino-aprendizagem que os recursos educacionais especiais supracitados podem ser configurados como Educação Especial, não devendo reduzi-los às modalidades de escola e ou classe especial.

Atualmente, com a denominação necessidades educacionais especiais, entendemos que todo e qualquer aluno pode apresentá-las (temporárias ou permanentes) ao longo de sua aprendizagem. Na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 – Artigo 5º) são considerados alunos com necessidades educacionais especiais, aqueles que durante as situações de ensino-aprendizagem, apresentarem:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/01).

Diante da diversidade e da singularidade dos alunos com necessidades educacionais especiais, os professores que atuam na rede regular de ensino, precisam participar da construção do Projeto Político Pedagógico da escola a qual pertencem, visando às adaptações curriculares, como também a elaboração de Projetos de Ensino condizentes às características dos alunos, assuntos estes que serão abordados no capítulo a seguir.

### 2.3. ESCOLAS DA REDE REGULAR DE ENSINO EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO: A TRANSFORMAÇÃO NECESSÁRIA

As escolas da rede regular podem ser uma essencial colaboradora na construção da sociedade democrática, visto que são os alicerces da inclusão social, podendo contribuir na mudança de atitudes dentre as pessoas que nela convivem: diretor, professores, alunos, pais e comunidade. Para isso, têm que se transformar para receber todos os alunos, mais precisamente os alunos com deficiência.

Ao chamar a atenção para as modificações que as escolas devem passar, Werneck (2000) afirma que “[...] felizes das escolas que se propuserem a ser transformadoras, empenhando-se em formar cidadãos mais éticos, capazes de respeitar aqueles que são – ou estão – diferentes”. Amiralian (2005, p. 61) ressalta que “[...] o uso do termo inclusão na escola pode ser entendido como uma situação em que é imprescindível uma compreensão do aluno com deficiência, de modo que

ele possa ser integrado, ou seja, passe a pertencer à escola e fazer parte integrante dela”.

Partindo desse pressuposto, a transformação da escola inicia-se com o resgate da educação como um bem social, com a compreensão da deficiência sob uma nova perspectiva por parte dos profissionais que nela atuam, através do conhecimento de quem são os alunos com deficiência, com a valorização da pessoa do professor e enfrentando as dificuldades da prática escolar.

Cabe lembrarmos que o sistema de ensino e as escolas vêm enfrentando as referidas dificuldades, particularmente na implantação da inclusão. Dentre elas, estão: salas numerosas e repletas de alunos com distúrbios ou dificuldades de aprendizagem e alunos com distúrbios de conduta, apoio técnico e pedagógico insuficientes, desconhecimento sobre a identificação das necessidades educacionais especiais e como atuar diante das mesmas, resistência de alguns profissionais, falta de preparo mínimo/formação por parte dos professores do ensino regular, falta de professores especializados na área da Educação Especial como um todo, receio quanto aos imprevistos, informações equivocadas a respeito da inclusão, falta de orientação aos familiares, informações equivocadas a respeito da Progressão Continuada e do desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, etc.

Nestas circunstâncias, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pelo Sistema de Ensino, Mazzotta (1998, p. 52) enfatiza que este deve “[...] orientar as escolas sobre procedimentos didáticos e administrativos para favorecer a integração de alunos portadores de deficiências nas classes comuns, reconhecer a validade dos serviços e auxílios de educação especial como recursos que apóiam e suplementam e educação escolar regular”. Segundo Bueno (2001), não podemos deixar de considerar que:

a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que as modificações demandam ousadia, por um lado e prudência por outro; que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática. (BUENO, 2001, p. 27).

No que se refere às incumbências dos municípios, a LDB estabelece que a eles cabe “organizar, manter e desenvolver os órgãos e as instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (Artigo 11, I). Aranha (2001) ressalta a necessidade da organização por parte do sistema de ensino de cada município para:

1. identificar o perfil de seu alunado;
2. desenvolver estudos pilotos que possam resultar em conhecimento acerca de que práticas e procedimentos melhor atenderão às suas peculiaridades, necessidades e possibilidades.
3. desenvolver um projeto pedagógico consistente com os dados acima mencionados.

De um lado, percebemos que o sistema municipal de ensino não poderá cumprir com as tarefas acima do dia para a noite, em função da instância político-administrativa vigente. Por outro, observa-se que a busca para a eliminação das inúmeras dificuldades enfrentadas já pode ser exercida pelos profissionais das escolas municipais inclusivas de 1ª à 4ª série; ou seja, as escolas que já se encontram em situação de inclusão na Rede Municipal de Ensino e que já tenham alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, particularmente alunos com deficiência física, mental, sensorial ou múltipla.

Nessa perspectiva, a organização escolar deve passar por mudanças significativas que contribuirão para a transformação das escolas, conforme Mazzotta (1998) descreve:

[...] observar e criar condições físicas favoráveis no prédio escolar, definir a gestão democrática da escola contemplando o interesse por alunos com necessidades educacionais especiais, propiciar dignas condições psíquicas e profissionais adequadas ao trabalho com portadores de deficiência requerendo orientação, preparo e apoio; elaborar um currículo suficientemente amplo para atender às necessidades dos alunos e da sociedade, incluindo as adaptações que forem necessárias; rever critérios de agrupamentos de alunos, bem como critérios de avaliação e promoção [...]. (MAZZOTTA, 1998, p. 52).

Nesse sentido, vale ressaltar que a Deliberação do Conselho Estadual de Educação Nº. 68/2007 estabelece que “As escolas que integram o sistema de ensino do Estado de São Paulo organizar-se-ão para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” (Artigo 4, Parágrafo Único). Além disso, acrescenta no Artigo 5, que as escolas deverão se organizar de modo a prever e prover:

I – distribuição ponderada dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, buscando adequação entre a idade e série/ano, para que todos se beneficiem das diferenças e ampliem, positivamente, suas experiências, dentro do princípio de educar para a diversidade;

II – flexibilizações curriculares que considerem metodologias de ensino diversificadas e recursos didáticos diferenciados para o desenvolvimento de cada aluno, em consonância com o projeto pedagógico da escola;

III – professores capacitados para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos [...]. (DELIBERAÇÃO CEE Nº. 68/2007).

Diante dessas considerações, delinearemos algumas contribuições que podem facilitar o processo de transformação pela qual cada escola deve passar em meio à inclusão escolar.

Primeiramente, os profissionais de cada escola (diretor, coordenador pedagógico e professores) devem elaborar um documento referente à Identificação de Necessidades Educacionais Especiais, apresentadas pelos seus alunos.

Sugestões podem ser encontradas no documento “Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais” – Subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação – SEESP, 2002. Nele estão implícitas dimensões e aspectos a serem avaliados no contexto educacional de cada escola, no aluno e até mesmo na família [Anexo A].

Em seguida, a escola deve elaborar um Projeto Político Pedagógico em sua gestão, que garanta o atendimento às diferentes necessidades dos alunos e o desenvolvimento de suas potencialidades, com propostas de inclusão escolar, pesquisando, experimentando e avaliando as inúmeras maneiras de implantação desse projeto [Anexo B].

O Projeto Político Pedagógico retratará todo o processo que a escola desenvolve e será instrumento do exercício responsável de sua autonomia. É um instrumento de trabalho que [...] harmoniza as diretrizes básicas da educação nacional com a realidade de cada escola, organiza ações, busca recursos e permite acompanhamento e avaliação constantes. (NEVES, 1999).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001) destaca que é no projeto que a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os alunos e viabiliza, por meio de uma prática pedagógica, que



tenha como princípio norteador a promoção do desenvolvimento da aprendizagem de todos os educandos, inclusive daqueles que apresentem necessidades educacionais especiais (p.28 e 43).

Na mesma dimensão, o documento do MEC, intitulado “Parâmetros Curriculares: Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais” (1999) destaca que “A educação eficaz supõe um projeto que enseje o acesso e a permanência – com êxito – do aluno no ambiente escolar; que assuma a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades”. (MEC, 1999, p. 19).

Assim que o Projeto Político Pedagógico estiver pronto, será preciso que a escola elabore um Currículo que possa refletir o meio cultural e social de seus alunos, quebrando a tradicional fragmentação curricular, através da implantação da interdisciplinaridade e transversalidade.

Convém nesse momento, lembrar que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que:

[...] todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos [...] assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de **currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino** [...]. (Unesco, Mendes, 2002, p. 75, grifo nosso).

A esse respeito, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam as interações sociais, contribuindo na mudança de atitudes dentre os profissionais que nela atuam; definindo em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas; proporcionando meios para o acesso ao currículo e que este seja adequado às condições dos alunos com deficiência, mais precisamente, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu desenvolvimento global.

O currículo orienta as atividades educativas e as formas de executá-las, definindo suas finalidades. Podemos considerá-lo um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, lembrando que a concepção de currículo relaciona teoria e prática, planejamento e ação.

Tal currículo deve ser “especial”, no sentido de que deve ser elaborado para atender às necessidades únicas de cada escola do sistema de ensino, em função das reais necessidades de seus alunos, e não para atender categorias ou tipos idealizados de alunos. (MAZZOTTA, 1998, p. 52).

Trata-se de um currículo dinâmico e alterável, para atender realmente a todos os alunos e, portanto, envolve adaptações frente à diversidade e à singularidade dos mesmos.

Há documentos que podem auxiliar os profissionais de cada escola, no que diz respeito às Adaptações Curriculares na educação escolar dos alunos com deficiência:

- “Parâmetros Curriculares: Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais” (MEC/SEESP) – 1999;
- “Projeto Escola Viva” – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (MEC/SEESP) – 2000.

Com base nesses documentos, faremos algumas considerações a respeito das adaptações curriculares que podem ser realizadas.

As adaptações curriculares significativas (Grande Porte) dependem de decisões e ações de instância político-administrativa, como por exemplo:

1. Adaptações para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual (baixa visão e cego):
  - Organização especial das escolas, de forma a facilitar a mobilidade e evitar acidentes – colocação de extintores de incêndio em posição mais alta.
  - Aquisição de instrumentos e equipamentos que favoreçam a comunicação escrita do aluno e sua participação em diversas atividades – máquina Braille, reglete, sorobã, bengala, livro falado, computador com sintetizador de voz.
2. Adaptações para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência auditiva ou surdez:
  - Provisão de salas-ambientes para o treinamento auditivo.
  - Aquisição de instrumentos e equipamentos que favoreçam a comunicação e a participação do aluno em diversas atividades – treinadores de fala, tablado.
3. Adaptações para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência física:
  - Adaptação do edifício escolar – Rampa, elevador, banheiro, pátio, alargamento de portas, barras de apoio.
  - Aquisição de instrumentos e equipamentos que favoreçam a comunicação e a participação do aluno em diversas atividades – mobiliário (cadeiras, mesas e carteiras adaptadas); Material de apoio para locomoção (andador, colete abdutor de pernas, faixas restritoras); Material de apoio pedagógico (presilha de braço,

tabuleiros de comunicação, sinalizadores mecânicos, computador adaptado com colméias de acrílico – placas com furos do tamanho das teclas).

Existem também adaptações curriculares não significativas (Pequeno Porte) que dependem da atuação dos professores nas ações planejadas a serem desenvolvidas em salas de aula, como por exemplo:

1. Adaptações para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual (baixa visão e cego):
  - Dispor o mobiliário da sala de forma a facilitar a locomoção e o deslocamento do aluno, e evitar acidentes, quando este precisar obter materiais ou informações do professor.
  - Oferecer suporte físico, verbal e instrucional para a locomoção do aluno, no que se refere à orientação espacial e à mobilidade.
  - Utilizar os recursos didáticos disponíveis – pranchas, material tipo ampliado, livro falado, equipamento de informática, textos escritos com ilustrações táteis.
2. Adaptações para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência auditiva ou surdez:
  - Posicionar o aluno na sala de aula de forma que possa ver os movimentos do rosto (orofaciais) do professor e dos colegas.
  - Utilizar os recursos didáticos disponíveis – treinador de fala, tablado, softwares educativos, materiais visuais diversos.
  - Utilizar um sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades e necessidades do aluno - LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), leitura orofacial, linguagem gestual.

### 3. Adaptações para atender as necessidades educacionais especiais

dos alunos com deficiência física:

- Utilizar os recursos didáticos disponíveis – pranchas para leitura adaptada e para escrita a partir de letras móveis através do sistema de varredura (deslizes das letras na prancha), suporte para lápis (favorecendo a preensão), presilha de braço, colméia de acrílico; sistema de comunicação pictórica (livro de signos, desenhos, figuras), pranchas com desenhos que possam facilitar a comunicação com o professor e com colegas.

### 4. Adaptações para atender as necessidades educacionais especiais

dos alunos com deficiência mental:

- Utilizar os recursos didáticos disponíveis – materiais concretos devido à dificuldade de abstração que pode se apresentar em diversos níveis de conhecimento. Por exemplo: Um aluno que esteja na 4ª série e que não consegue aprender operações com frações, poderia se beneficiar com o reconhecimento e utilização do dinheiro e do controle do troco.
- Posicionar o aluno de forma que possa obter a atenção do professor.
- Desenvolver habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia.

Sendo a deficiência múltipla a associação de duas ou mais deficiências, as adaptações curriculares para atender esses alunos estão presentes nas adaptações supracitadas.

Reiterando a importância da elaboração do Currículo como parte da transformação que a escola em situação de inclusão deve passar, este pode quebrar a tradicional fragmentação curricular, através da implantação da interdisciplinaridade e transversalidade, em que ocorre o entrelace de todos os saberes formando uma conexão entre os conteúdos das disciplinas com o mundo cultural e social no qual os alunos vivem.

É oportuno lembrar que a interdisciplinaridade é a interação existente entre duas ou mais disciplinas, em que cada uma que transcenda sua especialidade formando consciência de seus próprios limites, acolhe as contribuições de outras disciplinas. (FAZENDA, 1993; PALMADE, 1979). A transversalidade busca uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema transversal, que pode estar relacionado à Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (BRASIL, 1999).

Com a prática da interdisciplinaridade e a da transversalidade, os professores contribuem com a educação escolar dos alunos com deficiência e podem trabalhar sempre com a Pedagogia de Projetos, elaborando Projetos Didáticos eficazes através da utilização de recursos didáticos que visem o atendimento desses alunos e o respeito de suas características individuais, cognitivas, motoras, culturais e sociais. O desenvolvimento dos projetos envolve as diversas áreas do conhecimento, uma complementando a outra e enriquecendo a compreensão do todo. [Apêndice A].

Diante das contribuições delineadas, pode haver a necessidade de adaptações significativas extremas, requerendo serviços de apoio especializados que envolva profissionais das áreas da saúde ou equipe multidisciplinares. Portanto, não podemos deixar de ressaltar que:

[...] a presença de necessidades educacionais especiais são, às vezes, acompanhadas de necessidades especiais de outras ordens e que requerem também a intervenção da escola no sentido de encaminhar, orientar ou viabilizar o **atendimento necessário**, ainda que do âmbito social, médico ou outro, **de forma indireta, cooperativa e integrada à educação escolar**. (MAZZOTTA, 1998, p. 49, grifo do autor).

Daí a importância da visão dinâmica na relação entre os alunos com deficiência, educação escolar e educação especial, sabiamente descrita por MAZZOTTA (1998) e presente no capítulo anterior.

O processo de transformação pela qual cada escola deve passar é necessário, mas não são somente as flexibilizações e adaptações curriculares que consideram a importância dos recursos didáticos, que vão garantir a efetivação da inclusão escolar, mas também a formação continuada dos professores e demais profissionais envolvidos; e as condições sociais, econômicas e culturais da família e da sociedade. Não é um processo simples, mas o desenvolvimento do mesmo permitirá que a escola assegure a todos os alunos a oportunidade de vivenciarem o respeito à diversidade e à singularidade presentes nos seres humanos.

### 2.3.1. FORMAÇÃO CONTINUADA

A inclusão escolar pode resgatar os valores sociais necessários à igualdade de direitos e de oportunidades para todos os alunos, particularmente os alunos com deficiência, mediante o enfoque do presente estudo.

Para que o referido resgate seja uma realidade, os professores não podem ser vistos como meros executadores de currículos e programas ou meros aplicadores de métodos e técnicas de ensino. Ao contrário, eles precisam ser

preparados através de uma formação inicial estruturada e de uma formação continuada constante, recebendo instrumentalização eficaz na possibilidade de estruturação de seu trabalho pedagógico para atender à diversidade presente em suas salas de aula. Assim sendo, poderão refletir sobre sua prática pedagógica, reformulando-a quando necessário.

Com relação à formação inicial estruturada, a LDB n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Capítulo V, ressalta:

Art.59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:  
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. (BRASIL, 1998).

No Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989 no Brasil, a preocupação com a formação e qualificação dos profissionais, no que diz respeito ao trabalho com pessoas com deficiência, é notória:

Artigo 49 – Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta, responsáveis pela formação de recursos humanos, devem dispensar aos assuntos objeto desse Decreto tratamento prioritário e adequado, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I – formação e qualificação de professor de nível médio e superior para a educação especial, de técnicos de nível médio e superior especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores e professores para a formação profissional;

II – formação e qualificação profissional, nas diversas áreas de conhecimento e de recursos humanos que atendam às demandas da pessoa portadora de deficiência; e

III – incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com a pessoa portadora de deficiência.



Quanto ao Curso de Pedagogia, após a extinção gradativa dos Cursos de Magistério de 2º Grau e as constantes reformulações nas Grades Curriculares, principalmente no que se refere às Habilitações e com a inserção do Curso Normal Superior, o Curso vem enfrentando mudanças significativas nessa década, que interferem na prática pedagógica, particularmente no Ensino Fundamental.

Um breve histórico nos mostra que o curso passou por duas fases. A primeira foi do seu nascimento em 1939 (Faculdade Nacional de Filosofia - Universidade do Brasil) até a Lei 5.540/1968 (Reforma Universitária), onde os três primeiros anos do curso correspondia ao bacharelado e o último correspondia à licenciatura, com estudos de didática. A segunda fase foi da Lei 5.540/1968 até a LDB (Lei 9.394/1996), onde foram instituídas as habilitações profissionais de docência, administração, supervisão, orientação educacional, inspeção escolar, dentre outras, fragmentando a realidade escolar de acordo com essas funções.

Em se tratando da Educação Especial, Mazzotta (1993) esclarece:

Tendo-se iniciado em 1972, no Estado de São Paulo, através de Habilitações Específicas do Curso de Pedagogia, a formação de professores de excepcionais em nível superior passou a ser oferecida em diversas regiões do Estado no espaço de uma década (MAZZOTTA, 1993, p. 103).

Dentre os Estabelecimentos de Ensino que passaram a oferecer as Habilitações Específicas, estão Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo - (Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Habilitação em Magistério para Deficientes Auditivos), Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP – “Campus” de Marília (Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais, Auditivos, Visuais e

Físicos) e Universidade Metodista de Piracicaba (Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais).

Atualmente, as Habilitações em Magistério para Deficientes Mentais, Físicos, Visuais e ou Auditivos, foram extintas, permanecendo algumas delas na Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP – “Campus” de Marília e na Universidade de Franca (UNIFRAN). Fez-se necessário a expansão das Especializações para o aprofundamento do conhecimento nas referidas áreas.

Contudo, o tema inclusão passou a ser abordado em algumas disciplinas obrigatórias ou eletivas, dependendo da Grade Curricular de cada Instituição. Além disso, ao atuarem na rede regular de ensino e encontrarem alunos com deficiência em situação de inclusão, os graduandos ainda podem encontrar dificuldades em sua prática pedagógica.

Na palestra de abertura do Congresso Pitágoras, publicada na Revista Pitágoras em Rede em junho de 2005, Sacks afirma:

A tendência para a curiosidade é inata, mas pode ser desenvolvida pela educação (SACKS, 2005).

Logo, as inovações curriculares presentes nos Cursos de Pedagogia, precisam abranger disciplinas que despertem a curiosidade pelo conhecimento relativo à Inclusão, visando uma formação de qualidade e, principalmente, a contribuição na carreira profissional de cada graduando. A Motivação torna-se um fator de extrema importância nas aulas dos referidos cursos, visto que é um processo responsável pela dedicação do ser humano no cumprimento de uma meta e ou na realização de um objetivo. Segundo Robbins (1999):

Vamos definir motivação como um processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta (ROBBINS, 1999, P.151).

Portanto, nas aulas dos cursos de Pedagogia, as disciplinas que abordam o tema inclusão precisam ser trabalhadas com criatividade, parceira da curiosidade, fazendo com que a motivação permeie a aquisição do conhecimento, incentivando experiências e ou trabalhos com os alunos com deficiência, almejando a interdisciplinaridade entre profissionais no resgate da visão do ser humano como um todo e efetivando o processo de inclusão na rede regular de ensino. Até mesmo na escolha do título da disciplina, este deve ser composto de palavras que provoquem a curiosidade pelo conhecimento relativo à inclusão, visando uma formação de qualidade e, principalmente, a contribuição na carreira profissional de cada graduando.

Os graduandos seriam impulsionados a lutarem pela inclusão, sentindo-se mais seguros, confiantes e pesquisadores do tema, aprimorando seus conhecimentos através dos cursos de formação continuada, que pode ser dos elementos necessários à transformação pela qual as escolas da rede regular de ensino precisam passar, visto que precisam tratar de assuntos relativos à inclusão dos alunos com deficiência de acordo com a realidade da escola onde possa atuar.

O oferecimento de cursos de formação continuada aos professores, especialmente do ensino fundamental, tem sido uma tendência no âmbito educacional brasileiro nos últimos anos. A busca de programas que enfatizam tal formação é firmada através de parcerias entre as Secretarias Municipais de Educação e as universidades privadas e públicas. Os programas podem ser realizados na forma de seminários ou cursos oferecidos aos professores da rede municipal de ensino. Vale ressaltar que as Secretarias Municipais de Educação têm

constituído equipes de apoio para se responsabilizarem e se dedicarem à formação continuada não somente dos professores, como também de diretores e coordenadores.

Este trabalho tem sido motivação constante para que os professores criem Grupos de Estudo na escola, para a troca de experiências e aprofundamento de questões relativas à teoria e à prática na educação escolar, valorizando a diversidade advinda das diferenças na sala de aula.

Vale lembrar que nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001), o Artigo 8º estabelece entre outros aspectos, que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – Professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa. (RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 2/01).

O referido documento propõe um ensino colaborativo entre professores da rede regular de ensino e professores de educação especial. O uso de redes de comunicação à distância pode favorecer tal ensino através de intercâmbios não somente entre os professores da rede regular de ensino, como também de todos os profissionais envolvidos com a questão da inclusão escolar.

Torna-se possível então o trabalho com as Redes de Comunicação (on-line) e com as Redes de Conhecimentos. Ambas propiciam a difusão de informações de interesse para os professores e, permitem a troca de projetos e ou experiências. É a

integração dessas redes com a inclusão escolar que fará com que os profissionais ligados ao processo, saibam utilizar a tecnologia da informação, selecionando e buscando informações que, dentro de um contexto de mudanças políticas, culturais e sociais, possam ajudar a banir a exclusão de uma vez por todas.

Quanto às Redes de Conhecimentos, estas são construídas por pessoas compromissadas com um ideal, como por exemplo, a efetivação da inclusão escolar. Nestas redes, não há competição de sabedorias, mas sim, contribuição das mesmas rumo ao alcance da concretização de objetivos presentes no ideal.

De acordo com essas considerações, os professores vão imprimindo marcas através de discursos e ações contidas no estabelecimento das relações estabelecidas no interior da escola.

Desta forma, se a escola trabalhar a diferença como referência de qualidade, estará tecendo gradativamente a Teia de Relações descrita por Arendt (1997) tão necessária aos seres humanos – agentes – revelados em suas histórias de vida. Arendt (1997) enfatiza:

[...] Embora todos comecem a vida inserindo-se no mundo humano através do discurso e da ação, ninguém é autor ou criador da história da própria vida. Em palavras, as histórias, resultado da ação e do discurso, revelam um agente, mas esse agente não é autor nem produtor. (...) (Arendt, 1997, p.197).

A educação transforma as pessoas que, por sua vez, transformam a sociedade através do discurso e da ação das pessoas envolvidas nesse processo histórico.

### 3 MÉTODO E MATERIAIS

A palavra método é de origem grega, formada por um prefixo e um radical. O prefixo met' significa meta (depois) ou fim (objetivo); o radical hodós significa estrada, caminho, via ou jornada. Na junção dos termos, a palavra methods passa a significar “caminho para conseguir chegar a um fim”. Do mesmo modo, Ferreira (1995) define método como “Caminho pelo qual se chega a um certo resultado”, dentre outros.

Ao escolher o método que delineará o estudo, o pesquisador deve refletir sobre o melhor caminho a ser percorrido para que o objetivo seja atingido, assim como Pompeu (2003, p. 44) salienta que “[...] ‘método’ já é uma palavra, diríamos, ‘coletiva’, cujo significado engloba todo o conjunto de meios, procedimentos e operações necessários para se chegar a um objetivo”. Logo, o pesquisador constrói o caminho na busca do conhecimento e na concretização do seu objetivo, realizando a pesquisa com responsabilidade a cada passo.

O presente estudo envolve pesquisa teórica (bibliográfica e documental) e pesquisa de campo e social de caráter qualitativo. Quanto à pesquisa teórica, estão sendo realizadas leituras e fichamentos de livros e artigos científicos, bem como de documentos legais e normativos relativos à temática dessa pesquisa.

Com relação à pesquisa de campo de caráter qualitativo, Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13) afirmam que “A pesquisa qualitativa ou naturalística, [...], envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Mediante o enfoque do estudo, a pesquisa de campo permite a descrição dos dados coletados, através da proximidade efetiva entre a pesquisadora e os professores que, ao participarem do estudo, podem expressar suas perspectivas sobre os assuntos abordados.

Algumas características que configuram e norteiam a referida pesquisa, estão nas palavras descritas por Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11). As autoras enfatizam que “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Na mesma visão, salienta Turato (2005):

[...] o *ambiente natural* do sujeito é inequivocamente o campo onde ocorrerá a observação sem o controle de variáveis. [...] o pesquisador é o próprio *instrumento* de pesquisa, usando diretamente seus órgãos do sentido para apreender os objetos em estudo, espelhando-os então em sua consciência onde se tornam fenomenologicamente representados para serem interpretados. [...] o método tem maior força no rigor da validade (*validity*) dos dados coletados, já que a observação dos sujeitos, por ser acurada, e sua escuta em entrevista, por ser em profundidade, tendem a levar o pesquisador bem próximo da essência da questão em estudo. (TURATO, 2005, p. 510, grifo do autor).

De acordo com Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12), “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”. (Bogdan e Biklen, 1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12, grifo do autor). Turato (2005) acrescenta alguns detalhes a esse processo:

[...] o interesse do pesquisador volta-se para a busca do *significado* das coisas, porque este tem um *papel organizador* nos seres humanos. O que as ‘coisas’ (fenômenos, manifestações, ocorrências, fatos, eventos, vivências, idéias, sentimentos, assuntos) representam, dá molde à vida das pessoas. (TURATO, 2005, p. 510, grifo do autor).

Sabemos que a pesquisa social busca respostas de um grupo social. Para desenvolver o presente estudo, optamos por utilizar uma técnica de entrevista cada vez mais utilizada na pesquisa de campo de caráter qualitativo – grupo focal – onde um pequeno número de participantes, seis a doze, é reunido para discutirem suas opiniões a respeito de um tema, sem a necessidade da espera da orientação do animador/entrevistador, ou o fazem para esclarecimentos e opiniões de outrem (MAY, 2004; MINAYO, 2007). Trabalhamos com a análise temática, que permite o levantamento de núcleos temáticos como orientadores da entrevista e aglutinação dos depoimentos mais relevantes para atendimento do objetivo proposto em relação ao tema.

Devido às particularidades supracitadas, durante a coleta de dados estabelecemos o contato interativo com os professores participantes da pesquisa, pertencentes às escolas de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries da Rede Municipal de Rio Claro, que têm alunos que se encontram em situação de inclusão.

### 3.1. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Seguindo os princípios éticos de pesquisa com seres humanos, elaboramos e encaminhamos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie, o Projeto da Dissertação juntamente com os Modelos das Cartas de Informação e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da Instituição e ao Sujeito de Pesquisa.

Após o recebimento da Carta de Aprovação do Comitê de Ética para a realização da pesquisa, foram efetuados contatos com a Coordenadora de Educação Especial de Rio Claro (SP) e com o Secretário Municipal de Educação do



mesmo município, com a finalidade de apresentar o pedido de autorização para realização da pesquisa, bem como entregar a Carta de Informação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Instituição e dos Sujeitos [Anexos C e D].

Concedida a autorização do Secretário Municipal, realizamos a pesquisa de campo em 3 etapas, discriminadas a seguir: -

- Etapa nº 1 – Levantamento das escolas de ensino fundamental de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Rio Claro, que têm alunos que se encontram em situação de inclusão, excluídas as classes em que funcionam EJA (Educação de Jovens e Adultos) e as classes em que funcionam o Ensino Infantil.

A seleção da amostra randômica se processou por meio de três momentos sucessivos, onde a pesquisadora escreveu os números em pedaços de papel conforme a numeração das listagens abaixo, colocando-os num recipiente para serem misturados e sorteados nos dois primeiros momentos. O sorteio foi realizado em uma das salas da Secretaria Municipal de Educação. Vale lembrar que a pesquisadora informou a Coordenadora de Educação Especial sobre a procedência do sorteio.

a. Listagem com numeração das escolas, onde cada escola correspondeu a um número. A Coordenadora de Educação Especial do referido município sortearou 8 escolas, o que corresponde à 47% do total [Anexo E].

b. Listagem com numeração dos professores pertencentes às escolas sorteadas, série em que atuam e quantidade de alunos com deficiência presentes em suas salas de aula. Os professores foram separados por escola. Os nomes dos professores foram substituídos por nomes fictícios em razão dos princípios éticos de

pesquisa. [Anexo F]. A Coordenadora de Educação Especial sorteou 1 professor de cada escola sorteada, para participarem da entrevista de grupo focal, expressando suas opiniões a respeito da acessibilidade na escola e na sala de aula, dos recursos didáticos, da formação e atuação do professor. Não houve sorteio referente à escola nº 13, pois havia somente uma professora na lista.

c. Listagem com numeração das professoras sorteadas (separadas por escola), série em que atuam e quantidade de alunos com deficiência presentes em suas salas de aula. [Anexo G].

- Etapa nº 2 – Identificadas as escolas e os participantes da pesquisa, o Secretário Municipal de Educação enviou autorização para a realização da pesquisa às Diretoras das Unidades Escolares envolvidas, as quais também foram informadas sobre qual professora de sua escola que havia sido sorteada. A Diretora de cada Unidade Escolar consultou a professora sorteada sobre sua disponibilidade e interesse em participar de uma reunião com a Coordenadora de Educação Especial e com a pesquisadora, para a realização da entrevista de grupo focal, pois caso não houvesse disponibilidade ou interesse por parte da professora sorteada, haveria um novo sorteio dentre os professores pertencentes à Unidade Escolar, presentes na listagem feita na Etapa nº 1, tópico b. Caso não houvesse disponibilidade e interesse por parte da professora sorteada e pertencente à escola nº 13, em que havia apenas uma professora, haveria um novo sorteio dentre as escolas presentes na listagem feita na Etapa nº 1, tópico a. A Coordenadora de Educação Especial enviou, então, convite a todas as professoras sorteadas para a participação na pesquisa através da entrevista de grupo focal na Secretaria Municipal de Educação, especificando data e horário. Todas as professoras sorteadas aceitaram o convite.

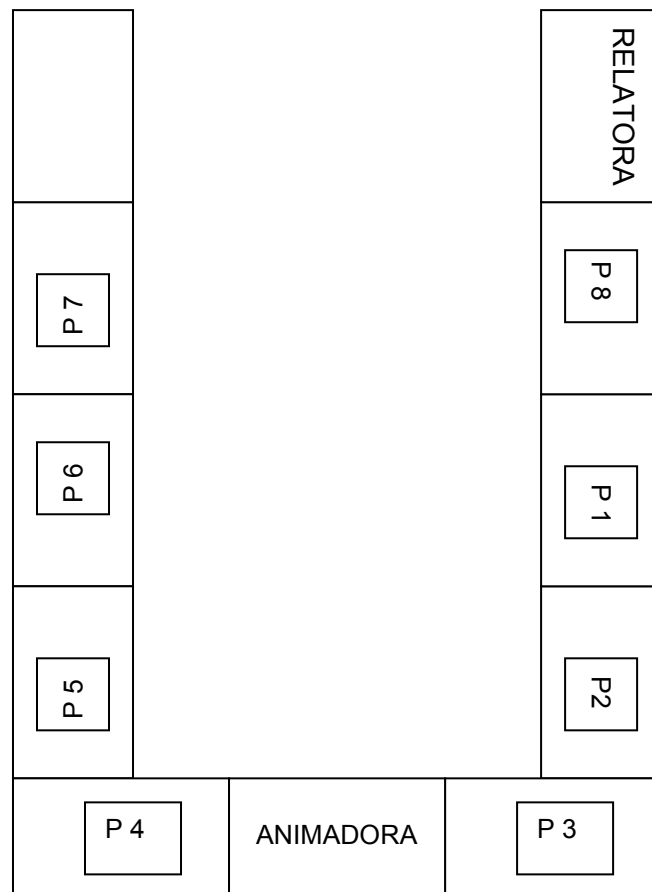
- Etapa nº 3 – Realização da entrevista que se processou pelas fases a seguir:

a. Divisão de funções - A técnica de grupo focal exige a presença de um animador (entrevistador) e de um relator, onde o primeiro tem o papel de destacar o foco, promover a participação das pessoas que contribuirão com a pesquisa, inibir os monopolizadores da palavra e aprofundar a discussão (MINAYO, 2007). O segundo tem o papel de auxiliar o animador (entrevistador) registrando detalhadamente o processo interativo do grupo. Seguindo tais orientações, a pesquisadora exerceu o papel de animadora (entrevistadora) e a Coordenadora de Educação Especial exerceu o papel de relatora da entrevista. Cabe registrar que a mesma aceitou prontamente o convite feito pela pesquisadora que, através de conversas informais, descreveu os procedimentos da técnica de entrevista de grupo focal e o papel esperado da relatora.

b. Local – A entrevista de grupo focal foi realizada na Sala de Reuniões da Secretaria Municipal de Educação, no dia 23 de outubro, das 17: 45 às 19:15 horas, considerando que o tempo de duração deste tipo de entrevista não deve ultrapassar uma hora e meia. (MINAYO, 2007). Vale ressaltar que o local foi preparado pela Coordenadora de Educação Especial observando que a Sala de Reuniões era o local mais apropriado para a realização da entrevista, longe dos ruídos externos, considerando a relevância da boa qualidade das gravações da mesma.

c. Participantes – Aderiram livremente como participantes da entrevista, 8 professoras de 1ª à 4ª séries que têm alunos com deficiência física, mental, sensorial ou múltipla em situação de inclusão na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (SP). A pesquisadora entregou a Carta de Informação aos Sujeitos da Pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para apreciação dos

mesmos e decisão de participação. Além disso, garantiu a preservação de identidade e sigilo absoluto sobre os dados coletados. Para melhor aproveitamento da entrevista, as mesas da sala de reunião foram arrumadas em U. Com intuito de facilitar a posterior transcrição da entrevista, a pesquisadora colocou cartão de identificação à frente de cada professora. No cartão havia a sigla P (Professora) e a numeração correspondente à sua ordem de chegada para a reunião, conforme segue a figura.



**Figura 2.** Disposição das mesas para a realização da entrevista.  
Fonte: elaborada pela autora.

d. Instrumentos Metodológicos – Foram utilizados dois tipos de gravadores, o gravador digital e o gravador comum. O gravador digital foi solicitado ao

Mackpesquisa, que prontamente atendeu ao pedido, deixando o gravador durante um mês sob a responsabilidade da pesquisadora. O registro da entrevista foi assegurado mediante o consentimento das participantes.

e. Realização da entrevista - Seguindo roteiro descrito por Minayo (2007), primeiramente a pesquisadora se apresentou e fez menção ao interesse da pesquisa, descrevendo-a resumidamente às participantes e à relatora e enfatizando a importância da contribuição das mesmas para a realização do trabalho e alcance do objetivo proposto. A posteriori, explicou que a questão da inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino sempre a interessou e iniciou a conversa com as mensagens “Seja Bem Vinda” em BRAILLE e em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS [Anexo H].

f. A pesquisadora descreveu resumidamente a procedência da entrevista às participantes, enfatizando que as discussões são referentes às opiniões que as mesmas têm a respeito dos pontos fundamentais para o trabalho na escola, de modo a garantir maior qualidade da situação de inclusão.

g. Foram selecionados pela pesquisadora três tópicos como orientadores da entrevista tendo as participantes sido informadas que para uma melhor discussão, seria interessante o cumprimento do horário, de aproximadamente meia hora de discussão para cada tópico:

- Acessibilidade na escola e na sala de aula;
- Recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem;
- Formação e atuação do professor.

Oportuno dizer que as participantes demonstraram expressões de contentamento, no momento em que foram informadas a respeito dos tópicos

selecionados, o que pode ser interpretado como aprovação da propriedade de sua escolha.

h. Discussão – Foi enfatizado pela pesquisadora que não havia respostas certas ou erradas e encorajou a palavra de cada participante, promovendo o aprofundamento da discussão. O tempo de duração para cada tópico foi cumprido. As participantes expressaram suas opiniões a respeito dos tópicos, encorajando umas às outras e buscando deixas para o aprofundamento dos comentários que consideravam relevantes. É oportuno registrar a expressiva colaboração da Coordenadora de Educação Especial que desempenhou seu papel com elevada competência de relatora, procedendo de fato ao registro da discussão.

i. Ao término da entrevista, pesquisadora agradeceu as professoras pela participação e pela contribuição efetiva no cumprimento desta etapa, como também à Coordenadora de Educação Especial pela dedicação e o apoio constantes.

#### 4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para melhor esclarecimento do trabalho realizado e dos resultados obtidos, será realizada a trajetória seguida para conhecimento, organização e discussão dos dados: -

Primeiramente, foi feita a organização e preparação dos dados para a discussão dos resultados, envolvendo escuta e transcrição completa da entrevista por parte da pesquisadora, seguindo as siglas dos cartões de identificação e anotações feitas pela relatora. Em seguida, foi realizada a leitura compreensiva do conjunto do material, de forma cuidadosa e criteriosa.

Os tópicos selecionados para a discussão da entrevista foram classificados em categorias que passaram a compor núcleos temáticos:

1. Acessibilidade na escola e na sala de aula;
2. Recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem;
3. Formação e atuação do professor.

Houve o processo de codificação a partir da organização do material transcrito e também do material registrado pela Coordenadora de Educação Especial (relatora), através de recortes de segmentos de texto como trechos, frases e fragmentos significativos.

Os trechos, as frases e os fragmentos selecionados condizem com as opiniões e as perspectivas das professoras a respeito dos pontos fundamentais para o trabalho na escola, de modo a garantir maior qualidade da situação de inclusão, e atendem o objetivo do presente estudo. É importante reiterar que as professoras

foram identificadas pelas siglas dos cartões para uma melhor descrição dos resultados:

- P 1 – Tem 2 alunos com deficiência mental na 2ª série;
- P 2 – Tem 1 aluno com deficiência mental na 4ª série;
- P 3 – Tem 1 aluna com deficiência física (cadeirante) na 4ª série;
- P 4 – Tem 1 aluno com deficiência mental na 1ª série;
- P 5 – Tem uma aluna com baixa visão na 1ª série;
- P 6 – Tem um aluno surdo na 4ª série;
- P 7 – Tem dois alunos surdos na 2ª série;
- P 8 – Tem um aluno com deficiência múltipla (deficiência física e mental) na 1ª série.

Os elementos que compõem os três núcleos temáticos foram organizados em três quadros para melhor visualização dos conteúdos mais relevantes e realização da discussão dos resultados, conforme a descrição a seguir.



#### 4.1. NÚCLEO TEMÁTICO: ACESSIBILIDADE NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

O quadro a seguir apresentado foi montado com base nos depoimentos concernentes ao relacionamento dos alunos com deficiência entre os colegas de classe, relação professor-aluno, relacionamento com demais alunos da escola e outros profissionais que atuam na escola, além das barreiras arquitetônicas existentes.

|  |
|--|
| P 6 - Eu não encontro muitos problemas com ele com relação à sala, aprendizagem, nem amigos.   |
| P 2 - O meu aluno tem 16 anos [...] a mentalidade dele falando assim é de uma criança de 10 anos. No início eu enfrentei um problema assim um pouco de violência. É é aquela tal história... Ah! Você não tem vergonha de apanhar do pequeno ou você não tem vergonha de bater no pequeno? |
| P 5 - Ela não tem problema de relacionamento [...] Os colegas, eles tentam cuidar muito dela. Então, eles acompanham, se ela precisa passar por algum espaço, eles estão sempre em cima dela tentando subsidiar e isso ajuda bastante.   |
| P 7 - [...] os dois são muito amigos [...] começaram a apresentar problemas de disciplina. Eles querem conversar muito, muita coisa deles e às vezes, não obedecem.  |
| P 2 - [...] ele até ajuda os outros. Ele fala: ___ Nossa, você num entendeu? É assim, ó... E ele vai ensinar... [...] E a questão de aprendizado, como a mentalidade dele acompanha, então eu não tenho problema de conteúdo.  |
| P 5 - A professora de Educação Física que já a acompanha desde a pré-escola, me disse que ela mudou [...] porque a auto-estima dela elevou bastante [...], enfrentando mais a deficiência, as dificuldades que ela tem, num ritmo dela no dia-a-dia.                                       |
| P 3 - [...] ela tava saindo da cadeira de roda começando a caminhar. [...] ela caía muito e ela não gostava que segurasse porque ela tava tendo todo um trabalho de que ela tinha que andar, que ela tinha que andar sozinha.  |
| P 4 - No colégio, as crianças não tem preconceito nenhum. As crianças são muito amáveis, receptivas com ele, aquele cuidado todo. [...] mas se ele está lá não é apenas pra socializar.  |
| P 1 - [...] o grande avanço que eu tive de receber ele pré-silábico, agora ele já está silábico-alfabético em algumas palavrinhas, pra escrever, pra ler algumas palavrinhas ele ainda tem dificuldade.  |
| P 8 - Ele não tem problema de convívio, nem de socialização, as crianças adoram ele, todas as classes, todos vem agradar até demais, porque às vezes a gente não consegue fazer certas atividades de tanta gente em volta, de tanta atenção, sabe?   |
| P 5 - Ela participa muito das atividades. Ela tem um ritmo um pouco mais lento, mas ela consegue acompanhar bem perante os demais alunos.  |
| P 3 - Mas as crianças assim, ajudavam bastante ela, eles tinham assim um relacionamento muito bom com ela.   |
| P 6 - [...] todo mundo gosta dele, ele participa de tudo, ele brinca de tudo.  |
| P 4 - Só que eu acho que poderia render muito mais, se o grupo fosse um pouquinho menor, pra eu poder dar uma atenção realmente especial.  |

|  |
|--|
| P 5 - A escola, por ser talvez uma escola nova, construída há pouco tempo, ela oferece uma estrutura muito boa pra esses alunos.   |
| P 3 - [...] tem muita escada pra subir e pra descer.   |
| P 8 - Eu vejo lá na adaptação da escola [...] A rampa que foi colocada não serve porque não conseguem subir sozinhos. A partir do momento que essas crianças foram colocadas nas escolas, eu acho que precisa ter aí, normas, precisam ter regras também.  |
| P 6 - Eu acho que é mais uma dificuldade, que eu, que o professor encontra na questão da comunicação.  |
| P 7 - [...] temos uma especialista [...] e, uma vez por semana ela vem na sala da gente e dá uma aula pra sala toda. Então, toda a sala está aprendendo falar em LIBRAS. As crianças vão aprendendo a Linguagem de Sinais. [...] Ela tem acesso ao currículo, ela acompanha... Duas vezes por semana eles vão pra Sala de Recursos e uma vez por semana ela vem pra nossa sala e dá uma aula pra sala toda, como por exemplo, o alfabeto e coisas mais assim do cotidiano. |
| P 2 - Alguma coisa que aconteceu no recreio, alguém já grita: ___ Você de novo! Ele estava quieto, ele estava passando às vezes e, por causa dele ser maior, tudo cai nele. Então no início eu comecei ficar perto na hora do recreio, para ver o que acontecia, não era minha obrigação, mas eu ficava. Eu falava: ___ Não, ele num está aí e ele está levando a culpa, sabe?   |
| P 7 - [...] eu acho que estou tendo mais facilidade em me comunicar com eles. Mas o relacionamento com a sala e com as crianças também está sendo muito bom. Hoje mesmo a gente estava observando na hora do recreio, uma menininha conversando com uma outra menininha que estuda na outra série. Fomos dar uma olhadinha nas duas e elas estavam no maior bate-papo lá (LIBRAS). Uma outra menina lá junto. Então eles aprendem e isso é um trabalho de inclusão também. |
| P 5 - Ela tem que sentar na fila do meio, sempre na primeira carteira, ela não pode sentar nas laterais pra que ela possa ter mais visão na frente. Ela tem um óculos especial [...]   |
| P 8 - [...] uma criança que fica sentada 4 horas, normal, ficar sentada lá 4 horas assistindo aula é uma coisa, agora uma criança que já tem problema físico é outro.  |
| P 5 - [...] eu só quero confirmar o que já disseram, que eu acredito que minha maior dificuldade com a aluna é o número de alunos na classe, é uma classe numerosa, são crianças pequenas [...].   |
| P 3 - O número de alunos é o grande obstáculo que eu encontro também como no caso dela.  |
| P 6 - [...] não sou contra a inclusão mas eu acho assim, a quantidade de alunos para uma sala inclusiva tem que ser menor porque o professor faz e não consegue.   |

**Quadro 10.** Acessibilidade na escola e na sala de aula

Fonte: elaborado pela autora.

Analisando o conjunto de segmentos de texto referentes às respostas das professoras, retomamos as formas de atendimento, incluindo a comunicação e o respeito à singularidade de cada aluno e as estruturas físicas das escolas.

Cabe, neste momento, reiterar a dupla faceta da acessibilidade nas palavras de Mazzotta:

[...] No âmbito interno, ser acessível aos outros e ao mundo implica respeito recíproco à singularidade de cada pessoa e à pluralidade de condições e situações de vida que determinam a diversidade. No âmbito externo, a acessibilidade ao espaço social e público define-se pelas facilidades físicas, materiais e de participação ativa das mais variadas instâncias do trânsito existencial [...]. (MAZZOTTA, 2006).

Com relação ao ambiente interno, os depoimentos das professoras revelam que a acessibilidade e aceitação dos alunos com deficiência na sala de aula não encontra muitos problemas no relacionamento entre os colegas de classe e na relação professor-aluno. Podemos notar através das colocações da P 5, P 3, P 6 e P 7, respectivamente: “Ela não tem problema de relacionamento [...] Os colegas, eles tentam cuidar muito dela”; “Eles tinham assim um relacionamento muito bom com ela”; “[...] todo mundo gosta dele”; “[...] o relacionamento com a sala e com as crianças também está sendo muito bom”.

Fica evidente o entusiasmo da P 1 ao trabalhar com seu aluno e detectar o progresso do mesmo no processo de alfabetização.

O bom convívio com outros alunos da escola também é notório, de acordo com as palavras da P 4 e da P 8: “No colégio, as crianças não tem preconceito nenhum. As crianças são muito amáveis, receptivas com ele [...]”; “Ele não tem problema de convívio, nem de socialização, as crianças adoram ele, todas as classes [...]”.

O depoimento da P 2, retratou um problema de agressividade entre seu aluno de 16 anos e com deficiência mental, e demais colegas. Observamos a preocupação da professora com relação ao tamanho do seu aluno quando expressa: “Você não tem vergonha. Você não tem vergonha de apanhar do pequeno ou você não tem vergonha de bater no pequeno?” Conforme os Parâmetros Curriculares: Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educativas

Especiais” (MEC/SEESP), a transversalidade entre as disciplinas, explorando temas que abrangem respeito, ética e pluralidade cultural, poderá vir a ser um recurso para favorecer a abordagem de tal situação.

A P 7 diz que seus dois alunos surdos apresentam problemas de disciplina, mas pode ser devido ao fato de serem amigos e, principalmente, por se identificarem muito.

O relacionamento com os demais profissionais que atuam na escola é muito bom. Tomemos como exemplo os depoimentos da P 5 e P 7: “A professora de Educação Física que já a acompanha desde a pré-escola [...]”; “[...] temos uma especialista [...] e, uma vez por semana ela vem na sala da gente e dá uma aula pra sala toda [...]. Duas vezes por semana eles vão pra Sala de Recursos [...]”.

É importante registrar que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica define Sala de Recursos como:

Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que complementa [...] o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. [...] Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. (BRASIL, 2001, p. 50).

Entendemos que o fato da especialista ir uma vez por semana na sala de aula da P 7, contribui para a comunicação entre os alunos surdos, colegas e professora. Tal fato refere-se ao ambiente externo citado anteriormente. O apoio especializado não é realizado na escola em que P 6 atua, tendo a mesma relatado que encontra dificuldades na questão da comunicação com seu aluno.

A P 7 ainda diz que “[...] eu acho que estou tendo mais facilidade em me comunicar com eles”. Além disso, acrescenta com o exemplo de três alunas de outra

série que na hora do recreio estavam se comunicando através da LIBRAS, “Então eles aprendem e isso é um trabalho de inclusão também”. O exemplo indica que as alunas são surdas e que a professora especializada realiza o mesmo trabalho de dar aula de LIBRAS na classe comum, visto que a professora comentou que na escola onde atua existem muitos alunos surdos em situação de inclusão.

Ainda com relação ao ambiente externo, mais precisamente com relação à acessibilidade ao espaço social e público, as estruturas físicas das escolas precisam ser repensadas, levando em consideração as opiniões expressadas pela P 3 e pela P 8 que têm alunos com deficiência física (cadeirante) e deficiência múltipla (deficiência física e mental) respectivamente: “[...] tem muita escada pra subir e pra descer”; “Eu vejo lá na adaptação da escola [...] A rampa que foi colocada não serve porque não conseguem subir sozinhos. A partir do momento que essas crianças foram colocadas nas escolas, eu acho que precisa ter aí, normas, precisam ter regras também”.

Diante do exposto, julgamos necessário tomarmos como referência documento da ABNT NBR 9050/2004 (Associação Brasileira de Normas Técnicas) - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos - para eliminação ou regularização das barreiras arquitetônicas. O capítulo 6 da mencionada norma refere-se ao dimensionamento adequado das rampas em que a inclinação deve ser calculada segundo a equação  $i = \frac{h}{c} \times 100$ , onde:

c

- i – inclinação, em porcentagem;
- h – altura do desnível;
- c – comprimento da projeção horizontal (ABNT NBR 9050, 2004, p. 41).

Além disso, enfatiza o documento, que “a largura das rampas deve ser estabelecida de acordo com o fluxo de pessoas e que a largura mínima recomendável em rotas acessíveis é de 1,50 m, sendo 1,20 o mínimo admissível” (ABNT NBR 9050, 2004, p. 43).

Não temos a informação se o dimensionamento das rampas da escola onde P 8 atua estão de acordo com as Normas da ABNT, tão pouco cabe-nos a verificação ou o julgamento do cumprimento das normas no presente estudo. O fato dos alunos não conseguirem subir sozinhos, pode indicar, também, dificuldades dos alunos nas habilidades para utilização da cadeira de rodas, necessitando da ajuda das pessoas ao seu redor. Contudo, vale ressaltar que os profissionais responsáveis pelas estruturas físicas de cada escola precisam consultar as normas para que as adaptações significativas (Grande Porte) sejam cumpridas adequadamente.

O que nos chamou a atenção nas colocações da P 5 foi a interação entre sua aluna com baixa visão e seus colegas de classe ao destacar que: “eles acompanham, se ela precisa passar por algum espaço, eles estão sempre em cima dela tentando subsidiar e isso ajuda bastante”. A professora acrescentou que sua aluna deve se sentar na 1ª carteira da fila do meio. A atitude da professora demonstra que a mesma tem consciência a respeito da acessibilidade ao espaço social sala, proporcionando à aluna acesso ao conhecimento por estar mais próxima à lousa quando utilizada, como também acesso às suas informações transmitidas na atenção individualizada.

Quanto ao número de alunos presentes nas salas de aula, as professoras 4, 5, 3 e 6 opinam: “eu acho que poderia render muito mais, se o grupo fosse um pouquinho menor, pra eu poder dar uma atenção realmente especial”; “[...] é uma classe numerosa, são crianças pequenas”; “O número de alunos é o grande

obstáculo que eu encontro também [...]”; “a quantidade de alunos para uma sala inclusiva tem que ser menor [...]”. As professoras não mencionaram o número de alunos.

Neste momento, faz-se pertinente retomarmos o documento “Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”:

Levantamentos informais em nossa realidade têm mostrado que o número de 25 crianças (sendo destes, um máximo de dois alunos com deficiência) é o ideal, em termos de viabilizar uma administração competente da classe inclusiva. Entretanto, um número de até 30 crianças permite um bom trabalho de ensino, respeitado o número máximo de dois alunos com deficiência, na sala. Mais do que isso inviabiliza o acompanhamento individual que o ensino responsável requer. (MEC/SEESP,2000).

Acreditamos também que os alunos com deficiência presentes nas salas de aula das professoras participantes, têm participação ativa nas atividades, conforme depoimentos da entrevista por P 5, P 2 e P 6: “Ela participa muito das atividades”; “[...] ele até ajuda os outros”; “ele participa de tudo, ele brinca de tudo”.

Nesta análise, percebemos que as dificuldades encontradas na questão da acessibilidade foram as barreiras arquitetônicas e que o relacionamento dos alunos com deficiência entre os colegas de classe e a professora, favorece o acesso ao conhecimento e o respeito à singularidade e à diversidade dos mesmos.

#### 4.2. NÚCLEO TEMÁTICO: RECURSOS DIDÁTICOS QUE FAVOREÇAM A APRENDIZAGEM

O quadro a seguir apresentado foi montado com base nos depoimentos condizentes às adaptações curriculares e recursos didáticos pertinentes à realização de atividades em sala de aula.

|   |
|---|
| P 6 - Eu tenho um aluno que é surdo [...] e ele lê filme tudo legendado.  |
| P 4 - [...] ele conhece os numerais de 0 a 9, ele consegue fazer contas simples, claro, utilizando material concreto, ele conhece o alfabeto.   |
| P 1 - O trabalho com ele é só com atividades diversificadas. [...] porque tem que ter atividades bem diferentes. [...] E os numerais, até o 20, o 30 (expressão facial que indicava que o aluno consegue identificar com as referidas atividades)   |
| P 8 - [...] ele tem uma certa dificuldade em usar o lápis. Então a gente conseguiu que fosse dado o computador pra ele. Só que tem que ter um programa adaptado pra ele, um teclado adaptado pra ele.   |
| P 6 - [...] nós precisamos sozinhas adaptar alguma coisa na hora, porque ele vai bem.   |
| P 5 - No meu caso, o planejamento “não precisou ser adaptado” porque a minha aluna, ela tem um acompanhamento cognitivo normal como das outras crianças, ela acompanha muito bem, ela tem uma oralidade muito boa, ela consegue escrever, ler [...].  |
| P 8 - Ele começou a progredir em alguma coisa, números de 0 a 9, as letras do alfabeto. Ele escreve alguma coisa no computador.   |
| P 4 - [...] no começo assim, ele até que acompanhava bem [...] Mas agora, [...] são atividades realmente específicas pra ele. Só que nós não fizemos isso, [...] vamos sentar no planejamento, pensar nesse aluno, porque como ele entrou esse ano, foi uma coisa meio que assim: Olha é seu aluno, está bem?   |
| P 5 - A única coisa que eu preciso adaptar são as atividades, porque no caso dela as letras tem que ser maiores. Ou se não, ou se não não, todas as letras eu tenho que passar uma canetinha preta pra que ela possa ler.   |
| P 8 - Nas reuniões de planejamento, eu falei assim: ___ Não, se ele está numa escola regular, ele tem que seguir o planejamento de todos, comecei assim. [...] Mas não deu um mês [...] e falei: ___ Não, se ele está tendo toda essa dificuldade, a gente vai ter que mudar tudo isso.   |
| P 4 - Mas assim essa questão de documentação, até acho que é um erro meu também, porque faltou parar pra pensar, pra planejar algo específico, porque, não é porque no começo ele estava acompanhando, ele não tem essa agilidade essa rapidez de aprendizagem como as outras crianças. [...] hoje tem toda uma adaptação que eu vou planejando semanalmente.                     |
| P 1 - Uma adaptação no currículo no início do ano não há.   |
| P 7 - A gente não tem nenhum material diferenciado. A gente trabalha mais palavras do dia-a-dia, mais assim com o visual [...] a gente utiliza imagens, cartazes, fotos, figurinhas, essas coisas todas. E aí eu aproveito para todos, às vezes, historinha. Esses dias a gente trabalhou a musiquinha da Baratinha, que todo mundo conhece, eu xeroquei o desenho, a história... |



|  |
|--|
| P 1 - [...] algumas atividades que às vezes eu dou, para o grupo da 2ª série, eu adapto pra ele. Vamos supor, por exemplo... Se eles vão fazer uma reescrita que tem algum desenho, ele pinta o desenho, com ele eu faço ele escrever a palavrinha, eu adapto, às vezes.   |
| P 5 - Ela consegue enxergar as coisas da lousa, mas desde que eu faço com letras maiores e desde que ela esteja posicionada no local correto da classe.  |
| P 1 - Às vezes eu dou, eu pego a mesma folha de atividade, só que com ele eu vou adaptando. Então, por exemplo, se a 2ª série vai escrever uma historinha, com ele, ele vai escrever algumas palavrinhas que tenha ali (desenho) que dá pra ele escrever.  |
| P 5 - No meu caso [...] ela utiliza uma tele lupa. Com essa tele lupa, ela consegue enxergar melhor as palavras, as escritas.  |
| P 8 - [...] eu adaptei um caderno.   |
| P 6 - É que como eu falei, como a minha mãe já alfabetizava surdos, a gente já tem uma noção, se você vai trabalhar música, você bota ele com a mão na caixa de som. Porque pela vibração e com o ritmo, ele consegue. Alguma dificuldade na fala, a mesma coisa, mão na garganta, ele sente pela vibração porque já é 4ª série, ele tem muita facilidade. Isso funciona também. |

**Quadro 11.** Recursos Didáticos que favoreçam a aprendizagem

Fonte: elaborado pela autora.

Em meio à análise dos segmentos descritos no quadro, concordamos com Mattos (2000):

**As adaptações curriculares permitem o atendimento das características e das habilidades de todos no contexto da escola. Assim sendo, estaremos aptos a modificar a metodologia, as atividades propostas [...].** (MATTOS, 2000, 67, grifo do autor).

As sábias palavras da autora são refletidas nos depoimentos da P 1, P 4 e P 6. As duas primeiras professoras têm alunos com deficiência mental na sala de aula e P 6 tem um aluno surdo: “O trabalho com ele é só com atividade diversificadas [...]”; “[...] no começo assim, ele até que acompanhava bem [...] Mas agora, [...] são atividades realmente específicas pra ele”; “[...] nós precisamos sozinhas adaptar alguma coisa na hora [...]”.

No caso da P 5, esta não precisou adaptar as atividades, dizendo que sua aluna “tem um acompanhamento cognitivo normal como das outras crianças, ela

acompanha muito bem, ela tem uma oralidade muito boa, ela consegue escrever, ler [...]. A professora referia-se à aluna com baixa visão.

É importante registrar que as professoras observam a necessidade de adaptações curriculares, nas reuniões pedagógicas e de planejamento escolar, visando a melhoria da prática pedagógica em sala de aula. Tal observação pode ser constatada nas palavras de P 8, P 4 e P 1, respectivamente: “Nas reuniões de planejamento, eu falei assim: \_\_\_\_ Não, se ele está numa escola regular, ele tem que seguir o planejamento de todos, comecei assim. [...] Mas não deu um mês [...] e falei: \_\_\_\_ Não, se ele está tendo toda essa dificuldade, a gente vai ter que mudar tudo isso”; “ [...] essa questão de documentação, até acho que é um erro meu também, porque faltou parar pra pensar, pra planejar algo específico [...] hoje tem toda uma adaptação que eu vou planejando semanalmente”; “Uma adaptação no currículo no início do ano não há.”

Ainda concordamos com Mattos (2000) que destaca a importância das diversas atividades para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos:

**As necessidades educacionais especiais formam um contínuo que se traduz em diversas atividades, das mais gerais às mais específicas. Quanto mais modificações realizarmos em nível de objetivos e conteúdos, mais significativas serão as adaptações a respeito do programa. Isto supõe definição de um metodologia e de uma organização flexíveis, que permitam ao aluno alcançar seus próprios objetivos, participando integralmente das atividades [...]. (MATTOS, 2000, p. 68, grifo da autora).**

Cabe, neste momento, reiterar algumas considerações a respeito das adaptações curriculares que podem ser realizadas, baseadas nos documentos “Parâmetros Curriculares: Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais” e Projeto Escola Viva” – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com

Necessidades Educacionais Especiais” (MEC/SEESP), visto que as adaptações curriculares não significativas (Pequeno Porte) dependem da atuação dos professores nas ações planejadas a serem desenvolvidas em salas de aula:

1. Adaptações para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual (baixa visão e cego):
  - Posicionar o aluno de forma a favorecer sua possibilidade de ouvir o professor.
  - Dar explicações verbais sobre todo o material abordado em sala de aula de maneira visual; ler, por exemplo, o conteúdo que escreve na lousa.
  - Utilizar recursos didáticos disponíveis: lupa, pranchas ou presilhas para não deslizar no papel.
2. Adaptações para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência auditiva ou surdez:
  - Utilizar a escrita e outros materiais visuais para favorecer a apreensão das informações abordadas verbalmente;
  - Apresentar referências importantes e relevantes sobre um texto (personagens, local onde se passa a história) em língua de sinais, oralmente ou com outros recursos didáticos (desenho, pintura, murais, dramatização ou mímica).
3. Adaptações para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência física:
  - Posicionar o aluno de forma a facilitar-lhe o deslocamento na sala de aula, especialmente no caso dos que utilizam cadeiras de rodas ou andadores.

- Presilhas para fixar o papel na carteira.

#### 4. Adaptações para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência mental:

- Utilizar os recursos didáticos disponíveis – materiais concretos devido à dificuldade de abstração que pode se apresentar em diversos níveis de conhecimento.

Observamos que as professoras já vêm atendendo as necessidades educacionais especiais, através de atitudes que demonstram dedicação e respeito à diversidade presente nas salas de aula onde atuam.

Vale lembrar que também estão utilizando os recursos didáticos disponíveis em suas aulas, visto que estes recursos são utilizados em situações de ensino/aprendizagem, fazendo parte das condições necessárias para o progresso dos alunos. Mattos ( 2000, p. 64) enfatiza que o atendimento à diversidade “requer adaptações curriculares, nas quais o professor estabeleça os recursos necessários para cada um dos alunos [...]”.

Segundo Cerqueira e Ferreira (2000, p. 24), “talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes”.

Através das considerações acima, chama-nos a atenção os seguintes depoimentos: “Eu tenho um aluno que é surdo [...] e ele lê filme tudo legendado” (P 6) ; “[...] ele conhece os numerais de 0 a 9, ele consegue fazer contas simples, claro, utilizando material concreto, ele conhece o alfabeto” (P 4); “[...] eu adaptei um caderno” (P 8); “se você vai trabalhar música, você bota ele com a mão na caixa de som. Porque pela vibração e com o ritmo, ele consegue. Alguma dificuldade na fala,

a mesma coisa, mão na garganta, ele sente pela vibração porque já é 4ª série, ele tem muita facilidade. Isso funciona também” ( P 6).

Fica evidente a utilização dos recursos didáticos nas palavras de P 5, que tem uma aluna com baixa visão:”Ela consegue enxergar as coisas da lousa, mas desde que eu faço com letras maiores e desde que ela esteja posicionada no local correto da classe. [...] ela utiliza uma tele lupa. Com essa tele lupa, ela consegue enxergar melhor as palavras, as escritas”.

Seria interessante que a professora fizesse um pedido junto à instância político-administrativa para obter outros recursos didáticos necessários ao bom rendimento da aluna, como por exemplo: cadernos com margens e linhas fortemente marcadas e espaçadas, lápis com grafite de tonalidade forte, tipo HB, e impressões ampliadas.

A P 1, que tem alunos com deficiência mental, realmente entende que às vezes, é necessário adaptar os conteúdos e os objetivos de uma determinada atividade: “[...] algumas atividades que às vezes eu dou, para o grupo da 2ª série, eu adapto pra ele. Vamos supor, por exemplo... Se eles vão fazer uma reescrita que tem algum desenho, ele pinta o desenho, com ele eu faço ele escrever a palavrinha, eu adapto, às vezes”.

Observamos, nesta análise, que as adaptações curriculares e a adequada utilização dos recursos didáticos, favorecem à aprendizagem dos alunos com deficiência, contribuindo para uma educação de qualidade e respeitando o ritmo de cada um.

#### 4.3. NÚCLEO TEMÁTICO: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Os depoimentos referentes à atuação do professor e à sua formação, particularmente da formação continuada, estão presentes no quadro a seguir.

|  |
|--|
| P 6 - As dificuldades assim que eu encontrei, foi comigo na hora em que eu precisei, porque [...] na hora que eu procurei um texto alguma coisa, eu me preocupava com a falta de artigo, porque não tem, porque tudo é muito abstrato pra ele e aí eu sofri um pouco até que minha coordenadora apareceu com um texto que não precisava de artigo [...] extremamente coerente, extremamente perfeito e aí eu comecei trabalhar com ele dessa forma, ensinando a ele, conversando com ele, pra que ele pudesse falar 'dia bonito' sem parecer um índio. (Fez sinal de menino bonito). |
| P 4 - [...] eu nunca tinha trabalhado com uma criança com esse tipo de deficiência. Pra mim foi uma novidade, o que me deixou muito insegura com isso.   |
| P 7 - [...] agora a gente está começando fazer aí o Curso de LIBRAS e está sendo ótimo pra mim, eu to adorando.  |
| P 6 - A dificuldade que a gente encontra com ele é na matemática porque embora ele leia tudo, parece que ele tem dificuldade de interpretação. Ele não tem dificuldade de interpretação quando ele vê um filme ou quando ele quer fazer alguma que interesse demais e ele.   |
| P 4 - Hoje ele está super desenvolvido e tal, mas pelo histórico que eu peguei dele [...] ele tem que se desenvolver muito.  |
| P 2 - Na questão de violência [...] Eu fui falando: ____ Ah, eu não gostei dessa atitude sua não. Eu fiquei triste com você. Então eu percebi que falando assim, ele não queria que eu ficasse triste com ele, ele queria a atenção minha pra ele. Ele falava assim: ____ Eu não sou grandão (na mentalidade dele) eu tenho a mesma idade dos outros e eu também queria atenção. E foi nesse lado que eu cativei.  |
| P 6 - Ele tinha problema com o aparelho que ele não queria colocar. Aí eu peguei, falei alguma coisa, conversei e tudo bem.  |
| P 3 - Então o tempo todo a gente tinha que carregar. Depois descia (escada) e na hora de subir a escada, ela queria subir só. Então, a gente dizia assim: ____ Não, agora a gente tem que te ajudar.   |
| P 4 - Então às vezes eu me culpo por não conseguir dar a atenção devida pra ele. Porque ele não está ali enfeitando, ele é um ser humano, ele é uma pessoa que está em desenvolvimento e que precisa realmente que eu faça um trabalho realmente [...] Porque ele é atendido por outros profissionais que fazem um trabalho específico com ele, mas eu também preciso fazer um trabalho específico.  |
| P 6 - O que às vezes altera um pouco é o tipo de atenção que você tem que dar, pegar, parar e explicar. Mas ele tem leitura labial, então raras são as vezes que ele não entende o que eu falo.  |
| P 4 - Porque a minha escola também é como você falou (dirigindo o olhar à animadora da reunião), acho que a rede está aprendendo essa questão da inclusão, as escolas estão aprendendo [...] estamos aprendendo, experimentando ainda a questão.   |
| P 2 - [...] ele chega... ____ Hoje eu to nervoso, viu professora, daí ele conta... Se ele não quiser contar também, eu não forço. Daí eu falo: ____ Espera um pouco, você vai falar outra vez, devagar. Você vai falar calmamente [...] na hora do   |

|  |
|--|
| recreio. ____ Ai professora, dá pra você escutar porque que eu to nervoso? Daí eu fico com ele na classe, porque ele não quis falar perto dos outros. Agora, você tem que se acalmar. Ele fala: ____ Então, eu to nervoso a toa? [...] porque o nervoso é alguma coisa que aconteceu na casa.  |
| P 4 - Mas a gente quer é fazer isso, é conversar, é falar [...] é trocar informações. Porque é assim, hoje é meu aluno, ano que vem talvez não seja. [...] a gente trabalha numa escola e você pensa... E agora? Ela vai pegar esse aluno e agora é aí que ela vai se ligar quem é o tal do aluno. Não. Eu vejo que tem que trocar agora, porque no ano que vem eu pego o seu aluno, não é? Quer dizer, tem que trocar, porque pode não ser seu mas o ano que vem vai ser, e os seus podem ser meus, não é?  |
| P 6 - Eu acho assim, o que a gente pode propor para a escola é socorrer os professores.  |
| P 4 - [...] é isso que a gente está precisando, de alguém para estar auxiliando porque é uma parceria, não adianta a gente querer separar as funções e dividir a criança pela profissão.   |
| P 6 - Mas quem sabe não sei, uma equipe que pudesse talvez, uma equipe que fizesse um “tour”, que toda semana vai num HTPC (referindo-se ao HTPC de cada escola). [...] Alguém que tivesse te assistindo, que pudesse estar assessorando uma vez por mês e conversasse, quais os seus problemas com eles, como você faz pra resolver aquilo.   |
| P 4 - [...] a gente sempre precisa estar estudando qualquer área [...] porque são diversos os assuntos aí que surgem numa sala de aula. Mas falando da inclusão [...] eu acho que depende muito da escola. Que nem no meu caso, nossa escola não tem criança surda, nesse ano. Nesses anos ainda não apareceu criança surda. Então, eu acho que a gente tem que estudar [...] o problema que a gente tem hoje, não é? [...] a gente tem que parar aquele ano, estudar aquelas dificuldades, porque eu acho que tem muito, não é? São muitas as deficiências. |
| P 2 - Eu acho que tem que ter temas diferentes. Não adianta assim, uma pessoa dar um curso de Língua de Sinais [...] dois, três meses só. Esse é o caso dela específico esse ano. No ano que vem ela vai ter um outro aluno com um outro problema.   |
| P 4 - [...] eu acho que tem que pegar cada escola e estudar a sua problemática ali. Não o professor que tem o aluno, a escola inteira.   |
| P 6 - No caso da inclusão [...] eu acho sim que você tem que ter uma formação continuada. Nem sei se seriam cursos [...] acho muito mais produtivo assim, uma conversa, um desabafo, um socorro, do que necessariamente um curso   |
| P 8 - Não adianta só a pessoa falar e não estar ali presenciando a criança, pra ver como a criança interage com a gente. O importante é ela estar aí presenciando também.  |
| P 4 - [...] o meu aluno, que tem a psicopedagoga que faz um trabalho com ele, se ela pudesse ir até a escola... [...] ela conhece meu aluno, ela atende. [...] ela vai saber falar dele, do problema que ele tem pra a escola inteira, não só pra mim.   |
| P 6 - [...] quando uma pessoa que não sabe do seu problema em particular vem despejar o conhecimento imenso e vasto que ele tem. Mas, que às vezes para nossa realidade, na nossa realidade não vai se encaixar em nada.   |
| P 4 - É, não é aquela coisa, a pessoa vem dois dias e desaparece. Não, ela tem que nos acompanhar o ano inteiro.   |
| P 6 - Inclusão do professor. [...] às vezes o que você precisa é de alguém com um conhecimento, talvez até com mais prática pra falar: ____ Olha, na sala de aula, com o aluno com essa dificuldade, funciona assim. Acho a prática do outro, de alguém que nem é tão especialista, tem muito mais valia.  |

|   |
|---|
| P 2 - O que eu fico brava quando a gente vai fazer os cursos, é essa frase que a gente ouve sempre: ___ Não existe receita pronta. Mas e os ingredientes? A gente faz a receita depois. [...] os ingredientes, algumas dicas, como trabalhar com essa criança. A gente sabe que não existe receita pronta, porque cada caso é um caso, mas dá os ingredientes. A gente faz um trabalho com aqueles ingredientes. Então dá a dica o como trabalhar, o como fazer. Às vezes a gente tenta fazer de uma maneira e que não funcionou. Então você fica perdido, você quer fazer. |
| P 1 - [...] em relação ao que ela colocou do curso de LIBRAS (referindo-se à P7), eu percebi que lá na minha escola, as professoras que estão fazendo estão gostando muito. E até hoje a gente tava comentando na hora do recreio, que [...] elas estão tendo um grande avanço nesse curso.   |
| P 7 - É porque a minha escola é o Pólo de Surdos, porque tem bastante surdos. Então acontece trocas nos HTPCs, até mesmo porque no ano seguinte, a outra professora vai saber já um pouco desse aluno, então a gente passa né?  |
| P 1 - E tem uma colega nossa que assim, como ela não podia um dia deixar o filho com outras pessoas, ela levou e o menino se interessou pra aprender. [...] o menino se interessou e às vezes ela chega em casa e ele fala assim: ___ Mãe o que que você aprendeu hoje, me ensina. [...] achei isso super legal.  |
| P 2 - [...] se chega uma criança cega pra você, você vai ter que aprender BRAILLE.  |
| P 3 - Seria interessante a legislação na formação continuada.   |
| P 1 - Então, como ela falou da legislação (referindo-se à P 3), se pudesse estar colocando sempre a gente a par de tudo aquilo que está acontecendo, seria uma coisa muito legal.   |

**Quadro 12.** Formação e atuação do professor

Fonte: elaborado pela autora.

Analisando o conjunto de respostas do grupo de professores, em alguns momentos as professoras se mostram claras, receptivas e confiantes em relação à inclusão, em outros se mostram inseguras e culpadas por não conseguirem dar atenção aos alunos, devido ao número de alunos presentes em sala de aula.

Com relação à insegurança e à culpa, chama-nos a atenção os depoimentos da P 4: “[...] eu nunca tinha trabalhado com uma criança com esse tipo de deficiência. Pra mim foi uma novidade, o que me deixou muito insegura com isso. Então às vezes eu me culpo por não conseguir dar a atenção devida pra ele. Porque ele não está ali enfeitando, ele é um ser humano, ele é uma pessoa que está em desenvolvimento e que precisa realmente que eu faça um trabalho realmente [...] Porque ele é atendido por outros profissionais que fazem um trabalho específico com ele, mas eu também preciso fazer um trabalho específico”.



Constatamos que as professoras demonstram dedicação na atuação em sala de aula, através das palavras de P 2 e P 3: “Na questão de violência [...] Eu fui falando: \_\_\_\_ Ah, eu não gostei dessa atitude sua não. Eu fiquei triste com você. Então eu percebi que falando assim, ele não queria que eu ficasse triste com ele, ele queria a atenção minha pra ele [...]”; “Então o tempo todo a gente tinha que carregar. Depois descia (escada) e na hora de subir a escada, ela queria subir só. Então, a gente dizia assim: \_\_\_\_ Não, agora a gente tem que te ajudar”.

Quanto à formação continuada, sugeriram alguns temas para possíveis cursos, como Legislação, Orientações Didáticas, LIBRAS e BRAILLE: “[...] se chega uma criança cega pra você, você vai ter que aprender BRAILLE” (P 2); “Seria interessante a legislação na formação continuada” (P 3); “Então, como ela falou da legislação (referindo-se à P 3), se pudesse estar colocando sempre a gente a par de tudo aquilo que está acontecendo, seria uma coisa muito legal” (P1); “[...] agora a gente está começando fazer aí o Curso de LIBRAS e está sendo ótimo pra mim, eu to adorando” (P 7); “A gente sabe que não existe receita pronta, porque cada caso é um caso, mas dá os ingredientes. A gente faz um trabalho com aqueles ingredientes. Então dá a dica o como trabalhar, o como fazer. Às vezes a gente tenta fazer de uma maneira e que não funcionou. Então você fica perdido [...]” (P 2); “às vezes o que você precisa é de alguém com um conhecimento, talvez até com mais prática pra falar: \_\_\_\_ Olha, na sala de aula, com o aluno com essa dificuldade, funciona assim. Acho a prática do outro, de alguém que nem é tão especialista, tem muito mais valia” (P 6).

É importante destacar que todas as professoras fizeram depoimentos requerendo apoio na prática escolar, com vistas à inclusão. Observamos nas respostas, o predomínio de um discurso que clama por um apoio especializado e

que este apoio fosse constante no acompanhamento do trabalho do professor, como também do desenvolvimento global do aluno.

Cabe, neste momento, ressaltar que todas professoras demonstraram satisfação ao participarem da técnica de entrevista de grupo focal, sugerindo novos encontros, dizendo que a troca de informações realizadas no grupo foram de grande valia.

A P 4 sugeriu que a formação continuada fosse de acordo com a realidade de cada escola e que todos os profissionais envolvidos com a situação de inclusão escolar participassem dos encontros: “[...] eu acho que tem que pegar cada escola e estudar a sua problemática ali. Não o professor que tem o aluno, a escola inteira”.

Levando em consideração os depoimentos supracitados, fica evidente o desejo do professor em realmente atuar na sala de aula com profissionalismo e dedicação, como também aprofundarem seus conhecimentos nos cursos de formação continuada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão social tem sido muito discutida nos últimos anos e a escola é o local onde as discussões mais acontecem. O acesso à escola vai além da simples matrícula e implica oportunidades educacionais para todos os alunos, mais precisamente para os alunos com deficiência, mediante o enfoque do presente estudo. O acesso ao ensino fundamental está praticamente assegurado a todas as crianças em nosso país. No entanto, a abertura da escola não veio acompanhada de transformações capazes de alterar suas formas de organização e funcionamento, de assegurar condições de trabalho e formação continuada de professores, comprometendo sua mudança qualitativa, mesmo porque as referidas mudanças dependem dos profissionais que atuam nas escolas.

Os profissionais da rede regular de ensino, particularmente da rede municipal de ensino, podem ser essenciais colaboradores do movimento de inclusão social, se elaborarem um *Projeto Político Pedagógico*, um *Currículo* e *Projetos Didáticos*, utilizando recursos e técnicas pedagógicas que visem o efetivo atendimento aos alunos com deficiência física, mental, sensorial ou múltipla em situação de inclusão escolar.

Nesse sentido, Almeida (et al, 2001) alerta que para ocorrer a referida colaboração, a escola deve assegurar o acesso crítico ao mundo dos conhecimentos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã que contribui para o respeito mútuo no âmbito escolar. Além disso, afirma que a escola precisa de condições para desenvolver novas práticas de aula, de gestão, de trabalho dos professores e dos alunos, incluindo currículos interdisciplinares e formação continuada.

Todas as escolas públicas devem estar preparadas para oferecer educação escolar de qualidade aos seus alunos. Contudo, isso não significa somente a eliminação das barreiras arquitetônicas no âmbito escolar, como também de adaptações curriculares e utilização de recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de cada aluno.

Com base nos dados obtidos, pode se verificar de modo significativo a importância do papel da pessoa do professor no contexto da inclusão escolar. Este dado tornou a pesquisa ainda mais relevante, evidenciando a pertinência do proposto.

O presente estudo atingiu plenamente o objetivo proposto e seu conteúdo aponta para possíveis contribuições na atuação do professor frente à inclusão escolar. O conjunto dos elementos necessários para esta atuação foram identificados e discutidos e remete de maneira significativa para:

**Acessibilidade:** Não depende do professor a inserção ou não dos alunos com deficiência nas salas de aula da rede regular de ensino, mas quando inseridos, o desenvolvimento desses alunos e o seu relacionamento em sala de aula pode depender do acolhimento que vão encontrar. O efetivo relacionamento dos alunos com deficiência entre os colegas de classe e o professor, favorece o acesso ao conhecimento e o respeito à singularidade e à diversidade dos mesmos.

**Recursos didáticos:** Há a necessidade da utilização dos recursos didáticos na realização das atividades em sala de aula, contidos nas adaptações curriculares que objetivam atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência quando houver discrepância entre suas necessidades e o currículo

escolar. Alguns recursos didáticos são pleiteados à instância político-administrativa se fizerem parte das adaptações curriculares significativas (Grande Porte) e outros dependem do professor se fizerem parte das adaptações curriculares não significativas (Pequeno Porte), como por exemplo, a ampliação de letras, palavras ou textos, para o trabalho com alunos que têm baixa visão.

Formação Continuada: A Legislação e as Orientações Didáticas foram temas sugeridos para os cursos, como também trocas de experiências em Horários Pedagógicos Coletivos na escola. A experiência em se trabalhar com os alunos com deficiência e a formação continuada através dos cursos são variáveis mencionadas como relevantes nas sociais relativas à inclusão.

De acordo com o presente estudo, devemos levar em consideração que as adaptações necessárias à efetiva inclusão escolar das escolas, particularmente, das escolas municipais inclusivas, não se realizarão de imediato. Não seríamos realistas, ao supormos que as modificações das estruturas físicas, a aquisição de equipamentos e recursos didáticos, bem como promover a formação continuada dos professores, pudessem estar à disposição dos profissionais que trabalham no âmbito escolar, de uma hora para outra. No entanto, cabe à Secretaria Municipal de Educação, em suas atribuições e competências, coordenar as ações educacionais do município.

No que diz respeito à atuação dos professores de 1ª à 4ª série em escolas municipais inclusivas, além de participarem da elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Currículo, como também elaborarem Projetos Didáticos eficazes, devem registrar as atividades que desenvolvem com os alunos, particularmente os

alunos com deficiência, anotando objetivos, dificuldades e alcances, para poder analisar e reavaliar as propostas e construir novos procedimentos pautados na reflexão sobre a experiência; devem reativar nos alunos o desejo de aprender e de serem vistos como seres humanos capazes de atingir o desenvolvimento através da riqueza da diversidade dos mesmos e que esta diversidade existente na sala de aula, na escola e na sociedade, não significa obstáculo, mas uma ponte para a sociedade democrática.

Enfim, acreditamos que a transformação necessária nas escolas, necessitam de um trabalho em conjunto, envolvendo não somente os profissionais que trabalham na escola, mas também os próprios alunos e as famílias. Sugerimos que em pesquisas futuras fossem realizadas entrevistas de grupo focal com os alunos e as famílias, com o intuito de identificar elementos necessários à efetiva educação escolar e à participação dos mesmos nas reuniões escolares, com vistas a contribuir com decisões pertinentes à inclusão escolar.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I. As reformas educacionais do Estado de São Paulo: com a palavra os professores. *Revista de Educação*, nº 13, Apeoesp, p. 15-29, 2001.

ALVES, Rubem. *Concerto para o corpo e alma*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. Desmistificando a inclusão. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.

\_\_\_\_\_. et al. Conceituando deficiência. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-103, fev. 2000. Disponível em: <<http://ww.fsp.usp.br/rsp>>. Acesso em: 27 abr. 2007.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: E. J. Manzini (Org.) *Educação Especial: Temas Atuais*. Unesp. Marília- Publicações.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Trad. Roberto Raposo; posfácio de Celso Lafer. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BÍBLIA SAGRADA. A Bíblia Sagrada: antigo e novo testamento. Tradução João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 13. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2000.

BRASIL *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro 1989. Dispõe sobre a Política Nacional de Integração da pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 13 mai. 2006.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em: 03 set. 2007.

BRASIL. Deliberação CEE nº. 68/2007, de 13 de junho de 2007. Fixa normas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. Disponível em: <[http://www.desbc.com.br/deliberacao\\_CEE\\_68\\_2007.htm](http://www.desbc.com.br/deliberacao_CEE_68_2007.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Brasil, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Secretaria de Educação Fundamental; Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais*. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais - Subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação*. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. 2. ed. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC. 2003. Disponível em <[http://cenp.edunet.sp.gov.br/planed/Plano\\_Nacional\\_Educacao.htm](http://cenp.edunet.sp.gov.br/planed/Plano_Nacional_Educacao.htm)>. Acesso em: 9 jun. 2003.

BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*. São Paulo, v.9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CARDOSO, Sérgio. O Olhar viajante. In: NOVAES, Adauto et alli. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. Rio de Janeiro: *Revista Benjamin Constant*, nº 5, dezembro de 1996. p.15-20.

CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde / [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org., coordenação da tradução Cássia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 13-37.

CRESWELL, John W. Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2005.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2007.



FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Práticas Interdisciplinares na Escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 13-106.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. In: GOES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman: *Políticas e Práticas de educação inclusiva*. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1995.

GODOY, Herminia Prado. *Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista: Recomendações internacionais e normas oficiais*. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2002. 213 p.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, Edna Antônia de. (2000). *Contribuições do estudo e proposta para o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais – deficiente mental – na escola regular*. Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo, SP.

MAY, Tim. *Pesquisa Social: Questões, Métodos e Processos*. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Fundamentos da Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Escolar: Comum ou Especial?* São Paulo: Pioneira, 1986.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Trabalho Docente e formação de professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Inclusão e Integração ou Chaves da vida humana*. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, *Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio*, Foz do Iguaçu. *Anais*. Foz do Iguaçu, 1998. p. 48-53.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional*. São Paulo: Mackenzie, 2002.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Reflexões sobre inclusão com responsabilidade*. In: Simpósio Internacional sobre Deficiência Visual – América Latina e Inclusão Social: Avanços e Desafios Futuros. São Paulo, 2005. Disponível em <[http://www.faders.rs.gov.br/politica\\_gestao\\_inclusao\\_escolar.php](http://www.faders.rs.gov.br/politica_gestao_inclusao_escolar.php)>. Acesso em: 29 mar. 2007.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Acessibilidade e a Indignação por sua falta*. In: I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Acessibilidade: você também tem compromisso. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/conade/conferencia/arquivos/subsidios\\_para\\_o\\_conferencista.doc](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/conade/conferencia/arquivos/subsidios_para_o_conferencista.doc)>. Acesso em: 29 out. 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Perspectivas para a Construção da escola Inclusiva no Brasil*. In: PALHARES, M. S., & MARINS, S.C. (Orgs.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Prática*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2006*. Brasília: MEC/INEP, 2006b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. *O Projeto Pedagógico da Escola na Lei de Diretrizes e Bases*. In: SILVA, Eurides Brito da (Org.). *A educação básica pós-LDB*. São Paulo: Pioneira, 1999.

NÓVOA, Antonio. *Os Professores e a sua Formação*. Publicações Dom Quixote Lisboa, 1995.

OMS (Organização Mundial da Saúde). CID-10. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. Tradução Centro Colaborador da OMS. 9. ed. rev. – São Paulo: EDUSP, 2003.

OMS (Organização Mundial da Saúde). *Classificação Internacional das Deficiências Incapacidades e Desvantagens (Handicaps): Um Manual de Classificação das Conseqüências das Doenças*. Lisboa: OMS/SNR, 1989.

OMS (Organização Mundial da Saúde). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Tradução e Revisão Amélia Leitão. Lisboa: OMS, 2004. Disponível em: <<http://www.fenacerci.pt/Canal1/CIF.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2007.

PALMADE, Guy. *Interdisciplinarietà e Ideologias*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 1979.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote Lisboa, 1993.

POMPEU, José Guilherme Férrer. *O Orientador de bolso: recomendações para a elaboração de trabalhos acadêmicos*. São Paulo: Memnon, 2003. 139 p.

PRIETO, Rosângela Gavioli. A Construção de Políticas Públicas de Educação para Todos. In: PALHARES, M. S., & MARINS, S.C. (Orgs.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 47-57.

RESOLUÇÃO CNE/CBN (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica) nº 02 de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 abr. 2007.

ROBBINS, S.P. *Comportamento Organizacional*. 8. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

SACKS, Oliver. *Diferenças: O poder dos indivíduos*. Revista Pitágoras em Rede. Belo Horizonte: ano 4, v. 5, p. 9-10, 2005.

SAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, v.1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SECCO, Patrícia Engel. A felicidade das borboletas. Ilustração Daniel Kondo. São Paulo: Boa Companhia Ltda: 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Perpétua Maria. *Formação Continuada do Professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. 2003. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento)-Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2003.

SIMON, J. *A integração escolar das crianças deficientes*. Portugal: ASA, 1991.

TURATO, E. R. *Tratado de Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

ZOLA, P. H. N. *Self identify and the naming question: Reflections on the languages of disability*. Society Scientific Medicine, 1993: 36, 167-73. Disponível em: <[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?Db=pubmed&Cmd=Search&Term=%22Zola%20IK%22%5BAuthor%5D&itool=EntrezSystem2.PEntrez.Pubmed.Pubmed\\_ResultsPanel.Pubmed\\_RVAbstractPlus](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?Db=pubmed&Cmd=Search&Term=%22Zola%20IK%22%5BAuthor%5D&itool=EntrezSystem2.PEntrez.Pubmed.Pubmed_ResultsPanel.Pubmed_RVAbstractPlus)>. Acesso em: 30 ago. 2007.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A**  
Modelo de Projeto Didático

## PROJETO DIDÁTICO



**Figura 2.** A felicidade das borboletas  
Fonte: Engel (2004)

**Participantes:** Alunos da 1ª série do Ensino Fundamental I.

1. **Tema:** A Felicidade das Borboletas.
2. **Produto Final:** Exposição dos Trabalhos Desenvolvidos durante todo o Projeto.
3. **Duração:** Um mês.

**4. Recursos Didáticos:** Livro “A Felicidade das Borboletas” (Patrícia Engel Secco), Texto “As Borboletas” (Vinícius de Moraes), textos diversos adaptados (vide folhas posteriores) com palavras e frases ampliadas, em negrito ou com lacunas para o preenchimento por parte dos alunos, aparelho de som, CD com a música “Bailarina”, cópias da letra da música, material de pesquisa, sulfite mimeografada ou fotocópias, cartazes, lápis de cor, figuras, papel dobradura, palitos, cola, tesoura, isopor, lupa, etc.

**5. Justificativa:** O Tema A Felicidade das Borboletas foi escolhido após uma eleição feita com os alunos por parte da professora, sobre qual inseto eles gostavam mais, visto que o conteúdo – Insetos – já havia sido planejado para o respectivo bimestre. Além disso, há um livro intitulado “A Felicidade das Borboletas” apropriado para deficientes visuais, escrito em Braille e com letras ampliadas, que será utilizado como principal material instrucional do Projeto, visto que há dois alunos com deficiência visual (baixa visão e cego) incluídos na 1ª série I.

### **6. Objetivos:**

*Língua Portuguesa* – Desenvolver a escrita nos diferentes níveis de aprendizagem, enfatizando a formação de palavras e frases, a ortografia e a gramática, a interpretação e a produção de textos.

*Matemática* – Desenvolver habilidades que englobam operações fundamentais e medida.

*Ciências* – Identificar e reconhecer o nascimento e o desenvolvimento das borboletas.

*História* – Ter conhecimento das noções de tempo, através da história de cada um dos alunos.

*Geografia* – Identificar lugares e ou cidades onde há criação do bicho-da-seda, como também de fábricas que produzem o tecido seda.

*Educação Artística* – Desenvolver a criatividade e as habilidades motoras necessárias na confecção das dobraduras de borboletas e dos cartazes com inúmeras figuras de borboletas; apresentar progressos na utilização da linguagem plástica e visual.

*Educação Física* – Apresentar progressos na utilização das linguagens musical e corporal, através do canto e da dança.

**Tema Transversal – *Desenvolver uma atitude de solidariedade para com os que sofrem discriminação.***

## **7. Conteúdos:**

*Língua Portuguesa* – Alfabeto e nomes, Caça-Palavras, Cruzadinhas, Poesias, Acrósticos, Texto Coletivo, Música, Pesquisa Bibliográfica.

*Matemática* – Números Naturais, Situações-Problema, Comparações de tamanho e quantidade, Unidades de Medida (Metro), Adição e Subtração.

*Ciências* – Características dos Insetos, Características das borboletas, As fases do processo de metamorfose das borboletas (ovo, lagarta, casulo ou crisálida, borboleta), Criação do bicho-da-seda.

*História* – A criança constrói sua história; O lugar de vivência do participante como ponto de partida para a construção de sua história e como parte da sociedade.

*Geografia* – O trabalho como espaço de relações, sobrevivência e conquistas.

*Educação Artística* – Linguagem Plástica e Visual (Desenhos, Pinturas, Modelagens, Colagens e Dobraduras).

*Educação Física* – Linguagem Musical (Canto) e Corporal (Movimentos, Exploração do Espaço e Coordenação Motora Grossa).

**8. Orientações Didáticas:** As orientações dos professores serão feitas de acordo com os níveis de aprendizagem e necessidades educacionais especiais dos deficientes visuais inclusos na 1ª série 1. Os professores devem criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula.

Exemplos: Posicionar o aluno de forma a favorecer sua possibilidade de ouvir o professor (DV); Utilizar pranchas, presilhas para evitar o deslizamento do papel na carteira e lupa (DV); Material didático de tipo ampliado (DV E DM).

**9. Avaliação:** Observação da participação de cada aluno nos trabalhos; registros dos alunos e dos professores.

**Cristiane Regina Tozzo.**

# **AS BORBOLETAS**

**BRANCAS**

**AZUIS**

**AMARELAS**

**E PRETAS**

**BRINCAM**

**NA LUZ AS BELAS**

**AS BORBOLETAS**

**BORBOLETAS BRANCAS**

**SÃO ALEGRES E**

**FRANCAS**

**BORBOLETAS AZUIS**

**GOSTAM MUITO DE LUZ**

**AS AMARELINHAS**

**SÃO TÃO BONITINHAS!**



**E AS PRETAS ENTÃO...  
OH! QUE ESCURIDÃO!**

**(VINÍCIUS DE MORAES)**

S BORBOLET S

BR NC S

ZUIS

M REL S

E PRET S

BRINC M

NA LUZ AS BELAS

S BORBOLET S

BORBOLET S BR NC S

SÃO ALEGRES E

FR NC S

BORBOLET S ZUIS

GOST M MUITO DE LUZ

S M RELINH S

SÃO TÃO BONITINH S!

E S PRET S ENTÃO...  
OH! QUE ESCURIDÃO!

(VINÍCIUS DE MORAES)



**BORBOLETAS**

**BRANCAS**

**AZUIS**



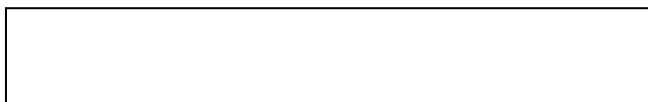
**E PRETAS**

**BRINCAM**

**NA**



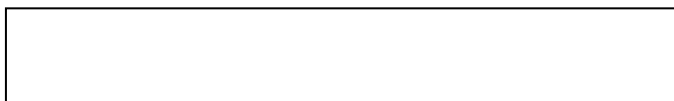
**AS**



**BRANCAS**

**SÃO ALEGRES E**

**FRANCAS**

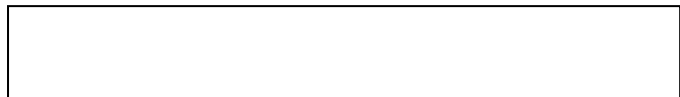


**AZUIS**

**GOSTAM MUITO DE LUZ**

**AS AMARELINHAS**

**SÃO TÃO**



**!**

**E AS PRETAS ENTÃO...  
OH! QUE ESCURIDÃO!**

**(VINÍCIUS DE MORAES)**

## AS BORBOLETAS

BRANCAS

AZUIS

AMARELAS

E PRETAS

BRINCAM

NA LUZ

AS BORBOLETAS

BORBOLETAS BRANCAS

SÃO ALEGRES E FRANCAS

BORBOLETAS AZUIS

GOSTAM MUITO DE LUZ

AS AMARELINHAS

SÃO TÃO BONITINHAS!

E AS PRETAS ENTÃO...  
OH! QUE ESCURIDÃO!

(VINÍCIUS DE MORAES)

**BORBOLETAS**

**AZUIS**

**E**

**BRINCAM**

**NA**

**AS**

**BRANCAS**

**SÃO**  **E**

**FRANCAS**

**AZUIS**

**GOSTAM**  **DE LUZ**

**AS**



**SÃO TÃO  !**  
**E AS PRETAS ENTÃO...**  
**OH! QUE  !**

**(VINÍCIUS DE MORAES)**

## **ANEXOS**

**ANEXO A**  
Avaliação para Identificação das Necessidades  
Educativas Especiais

| <b>Âmbito</b>                   | <b>Dimensões de Análise</b>  | <b>Aspectos</b>   | <b>Indicadores de Avaliação</b>                       |
|---------------------------------|--|---|---|
| <b>1 - Contexto Educacional</b> | 1.1)<br>A Instituição Educacional Escolar<br><br>1.2)<br>A Ação Pedagógica | a) Filosófico: valores e crenças<br>b) Estrutura Organizacional<br>c) Funcionamento Organizacional<br><br>a) O professor<br>b) A sala de aula<br>c) Recursos de ensino-aprendizagem<br>d) Estratégias Metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares<br>e) Estratégias Avaliativas | Fichas<br>Questionários<br>Observações<br>Entrevistas |
| <b>2 - Aluno</b>                | 2.1) Nível de Desenvolvimento<br><br>2.2) Condições Pessoais               | a) Características Funcionais<br>b) Competências Curriculares<br>c) Natureza das necessidades educacionais  | Fichas<br>Questionários<br>Observações<br>Entrevistas |
| <b>3 - Família</b>              | 3.1) Características do Ambiente Familiar<br><br>3.2) Convívio Familiar    | a) Condições físicas de moradia<br>b) Cultura, valores e atitudes<br>c) Expectativas de futuro<br><br>a) Pessoas que convivem com o aluno<br>b) Relações Afetivas<br>c) Qualidade de comunicações<br>d) Oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia                              | Fichas<br>Questionários<br>Observações<br>Entrevistas |

**Quadro 6.** “Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais” – Subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação.

Fonte: SEESP, 2002.

**ANEXO B**  
Modelo de um Roteiro de Projeto  
Político Pedagógico

## **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

### **Tópicos necessários e exemplos: -**

#### **a) Texto narrativo sobre a situação-problema detectada na escola;**

Quantidade de alunos, classes, breve histórico dos alunos com deficiência.

#### **b) Missão da escola;**

Respeito às diferenças no processo ensino-aprendizagem, trabalho coletivo e integração escola-comunidade.

#### **c) Diagnóstico da proposta pedagógica da escola;**

\* *Seus pontos fortes:* Heterogeneidade, professores que se preocupam com a inclusão escolar e busca de atualização profissional.

\* *Seus pontos fracos:* Classes numerosas (35 a 40 alunos) e barreiras arquitetônicas.

\* *Problemas Prioritários:*

1) A não-aceitação de alguns pais, professores, funcionários e alunos, com relação às diferenças e à inclusão escolar.

2) Metodologia inadequada.

3) Barreiras Arquitetônicas.

\* *Metas:*

1) – Trabalho Coletivo e Diversificado.

- Abertura do espaço para a cooperação e diálogo para o exercício da cidadania, por parte de todos os envolvidos com o processo.

2) - Adaptação do currículo que reflita o meio social e cultural em que a escola está inserida.

- Avaliação Contínua.

- Formação Continuada dos Professores.

3) – Adequação Arquitetônica.

\* *Ação:*

1) a) O quê?

Formação de Grupos de Estudos envolvendo pais, professores, funcionários e alunos.

b) Quem?

Profissionais Especializados.

c) Como fazer?

Palestras e reuniões com recursos áudio-visuais e textos reflexivos.

\* *Cronograma.*

**ANEXO C**

Carta de Informação à Instituição e aos Sujeitos da  
Pesquisa e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

## CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

A presente pesquisa objetiva identificar e discutir elementos necessários à atuação competente de professores, de 1ª à 4ª séries, que tenham alunos com deficiência física, mental, sensorial ou múltipla em situação de inclusão na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. As informações básicas serão coletadas através da entrevista de grupo focal, em que os professores expressarão suas opiniões a respeito da acessibilidade na escola e na sala de aula, dos recursos didáticos, da formação e atuação do professor. Os dados coletados serão analisados e utilizados na dissertação de Mestrado de Cristiane Regina Tozzo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob orientação do Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta. A divulgação deste trabalho terá finalidade acadêmica. Solicitamos a autorização desta instituição para a realização de uma entrevista com grupo de oito professores sorteados dentre os docentes de oito escolas municipais. Esclarecemos que os materiais e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição. Os participantes não serão obrigados a participar da pesquisa, podendo desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum. Será confidencial qualquer expressão falada ou escrita, sendo preservados e resguardados a identificação do participante e o nome da instituição. Quaisquer dúvidas que existirem poderão ser livremente esclarecidas, obtendo contato conosco no telefone abaixo mencionado. Estando de acordo com estes termos, favor assinar abaixo. Uma cópia ficará com a instituição e outra com os pesquisadores.

Atenciosamente,

---

Cristiane Regina Tozzo.  
 Telefone para Contato: (19) 3545-4475  
 e-mail: crisdpdfdes@hotmail.com

---

Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta  
 Universidade Presbiteriana Mackenzie  
 Telefone para Contato: (11) 2114-8707

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) \_\_\_\_\_, representante da instituição, após a leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa. Fica claro que a instituição, através de seu representante legal, pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, ..... de ..... de .....

---

Assinatura do representante da Instituição



## CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA

A presente pesquisa objetiva identificar e discutir elementos necessários à atuação competente de professores, de 1ª à 4ª séries, que tenham alunos com deficiência física, mental, sensorial ou múltipla em situação de inclusão na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. As informações para o estudo serão coletadas através da entrevista de grupo focal, em que os professores expressarão suas opiniões a respeito da acessibilidade na escola e na sala de aula, dos recursos didáticos, da formação e atuação do professor. Não serão citados na entrevista os dados pessoais dos participantes da pesquisa, preservando e resguardando sua identidade. Assim sendo, sua participação não interferirá em seu trabalho na Instituição, sendo assegurado sigilo absoluto das questões respondidas. As informações têm finalidade estritamente acadêmica e serão posteriormente utilizadas na dissertação de Mestrado de Cristiane Regina Tozzo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob Orientação do Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo, podendo desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum, sendo que para isso será necessário entrar em contato com a Pesquisadora, solicitando a cessação de sua participação. A divulgação deste trabalho acadêmico espera contribuir para um maior conhecimento do tema estudado.

Atenciosamente,

---

Cristiane Regina Tozzo.  
 Telefone para Contato: (19) 3545-4475  
 e-mail: crisdpdfdes@hotmail.com

---

Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta  
 Universidade Presbiteriana Mackenzie  
 Telefone para Contato: (11) 2114-8707

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) \_\_\_\_\_, sujeito de pesquisa, após a leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito de pesquisa pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, ..... de ..... de .....

---

Assinatura do sujeito de pesquisa

**ANEXO D**

Solicitação da autorização do Secretário Municipal de Educação de Rio Claro (SP) para realização da pesquisa

São Paulo, 17 de Setembro de 2007.

Ilmo. Secretário Municipal de Educação de Rio Claro - SP

Sr. Gunar W. Koelle

Vimos através desta, solicitar a autorização para a realização de um estudo na Rede Municipal de Rio Claro, através da Secretaria Municipal de Educação, com finalidade estritamente acadêmica. Tais dados integrarão a pesquisa a ser desenvolvida e apresentada junto ao Programa de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP), pela pesquisadora Cristiane Regina Tozzo, sob Orientação do Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta. O projeto está provisoriamente intitulado como “Elementos necessários à atuação competente de professores de 1ª a 4ª série atuando em escolas municipais inclusivas” e objetiva identificar e discutir elementos necessários à atuação de professores que tenham alunos com deficiência física, mental, sensorial ou múltipla em situação de inclusão. As informações para o estudo serão coletadas a partir do levantamento das escolas de ensino fundamental de 1ª a 4ª série, excluindo as classes em que funcionam EJA (Educação de Jovens e Adultos) e as classes em que funcionam o Ensino Infantil, como também da listagem com os professores pertencentes às escolas. A posteriori, será realizada a entrevista de grupo focal, onde 8 professores - sorteados e pertencentes às 8 escolas sorteadas – discutirão suas opiniões a respeito da acessibilidade na escola e na sala de aula, recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem, a formação para o magistério e a função do professor. Vale ressaltar que os professores serão consultados pela Direção da Escola sobre sua disponibilidade e interesse em participar da reunião, onde a Coordenadora de Educação Especial também estará presente.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Desde já, agradecemos a atenção e a colaboração a nós oferecidas!

Atenciosamente,

---

Cristiane Regina Tozzo.  
Telefone para Contato: (19) 3545-4475  
e-mail: crisdpdfdes@hotmail.com

---

Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Telefone para Contato: (11) 2114-8707

**ANEXO E**

Levantamento das Escolas de Ensino Fundamental  
de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série da Rede Municipal de Rio Claro

**PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO (SP)**  
**Secretaria da Educação**

**Quadro 7.** Escolas de Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série da Rede Municipal de Rio Claro.

Fonte: elaborado pela autora.

| <b>Levantamento das Escolas de Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série da Rede Municipal de Rio Claro, que têm alunos que se encontram em situação de inclusão, excluindo EJA e Educação Infantil</b> |
|---|
| 1. EM Antonio Maria Marrote   |
| 2. Antonio Sebastião da Silva   |
| 3. EM Armando Grisi   |
| 4. EM Dante Egrégio   |
| 5. EM Diva Maruques Gouvêa  |
| 6. EM Djiliah Camargo de Souza  |
| 7. EM Ephraim Ribeiro dos Santos  |
| 8. EM Laura Penna Joly  |
| 9. EM Dep. Fed. Hamilton Prado  |
| 10. EM Jardim das Palmeiras   |
| 11. EM Profª Sueli Aparecida Marin  |
| 12. EM Luiz Martins R. Filho  |
| 13. EM Marcelo Schmidt  |
| 14. EM Monsenhor Martins  |
| 15. EM Sérgio Hernani Fitipaldi   |
| 16. EM Sylvio de Araújo   |
| 17. EM Denizard França Machado  |

**ANEXO F**

Escolas sorteadas (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série) e professores que tenham alunos que se encontram em situação de inclusão

**PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO (SP)**  
**Secretaria da Educação**

**Quadro 8.** Escolas sorteadas (1ª à 4ª série) e professores que tenham alunos

| <b>Escolas Municipais de Rio Claro sorteadas (1ª à 4ª série) e professores que têm alunos que se encontram em situação de inclusão</b> |                    |              |                   |                               |
|--|--------------------|--------------|-------------------|-------------------------------|
| <b>Escolas</b>   | <b>Professores</b> | <b>Série</b> | <b>Quantidade</b> | <b>Deficiência</b>            |
| 1. EM Antonio Maria Marrote  | 1. Adriana         | 1ª           | 1                 | DM                            |
|  | 2. Ana             | 2ª           | 1                 | DM                            |
|  | 3. Claudia         | 2ª           | 1                 | DF/DM (Múltipla) - Cadeirante |
| 2. EM Antonio Sebastião da Silva   | 1. Cristiane       | 2ª           | 2                 | DM                            |
|  | 2. Djaine          | 2ª           | 2                 | DM                            |
| 3. EM Armando Grisi  | 1. Eliane          | 1ª           | 2                 | DA                            |
|  | 2. Elisabete       | 1ª           | 2                 | DA                            |
|  | 3. Fernanda        | 2ª           | 2                 | DA                            |
|  | 4. Joelma          | 3ª           | 1                 | DA                            |
|  | 5. Julia           | 3ª           | 1                 | DA                            |
| 5. EM Diva Maruques Gouvêa   | 1. Kátia           | 1ª           | 1                 | DF / DM (Múltipla)            |
|  | 2. Lucilene        | 1ª           | 1                 | DF (Cadeirante)               |
|  | 3. Maria Antonia   | 2ª           | 1                 | DF/DM (Múltipla) - Cadeirante |
| 6. EM Djiliah Camargo de Souza   | 1. Marilaine       | 3ª           | 1                 | DF (Andador)                  |
|  | 2. Nilza           | 4ª           | 1                 | DM                            |
| 11. EM Profª Sueli Aparecida Marin   | 1. Rosemari        | 3ª           | 1                 | DM                            |
|  | 2. Rita            | 4ª           | 1                 | DM                            |
|  | 3. Sabrina         | 4ª           | 1                 | DF - Cadeirante               |
| 13. EM Marcelo Schmidt   | Sonia              | 4ª           | 1                 | Surdez Profunda               |
| 15. EM Sérgio Hernani Fitipaldi  | 1. Sílvia          | 1ª           | 1                 | DV (Baixa Visão)              |
|  | 2. Tania           | 1ª           | 1                 | DA                            |

que se encontram em situação de inclusão.

Fonte: elaborado pela autora.

**ANEXO G**

Professoras sorteadas que participaram da  
entrevista de grupo focal



**PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO (SP)**  
**Secretaria da Educação**

| <b>Professoras sorteadas pertencentes às Escolas Municipais de Rio Claro (1ª à 4ª série) que têm alunos que se encontram em situação de inclusão</b> |                    |              |                   |                    |
|--|--------------------|--------------|-------------------|--------------------|
| <b>Escolas</b>   | <b>Professoras</b> | <b>Série</b> | <b>Quantidade</b> | <b>Deficiência</b> |
| 1. EM Antonio Maria Marrote  | 1. Adriana         | 1ª           | 1                 | DM                 |
| 2. EM Antonio Sebastião da Silva   | 2. Djaine          | 2ª           | 2                 | DM                 |
| 3. EM Armando Grisi  | 2. Elisabete       | 1ª           | 2                 | DA                 |
| 5. EM Diva Marques Gouvêa  | 1. Kátia           | 1ª           | 1                 | DF / DM (Múltipla) |
| 6. EM Djiliah Camargo de Souza   | 2. Nilza           | 4ª           | 1                 | DM                 |
| 12. EM Profª Sueli Aparecida Marin   | 3. Sabrina         | 4ª           | 1                 | DF - Cadeirante    |
| 16. EM Marcelo Schmidt   | Sonia              | 4ª           | 1                 | Surdez Profunda    |
| 19. EM Sérgio Hernani Fitipaldi  | 1. Silvia          | 1ª           | 1                 | DV (Baixa Visão)   |

**Quadro 9.** Professoras sorteadas que participaram da entrevista de grupo focal.  
 Fonte: elaborado pela autora.

**ANEXO H**

Mensagens entregues no início da entrevista

