

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

PATRICIA APARECIDA COIMBRA DE PAULI

COLÉGIO M: INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO?

São Paulo

2016

PATRICIA APARECIDA COIMBRA DE PAULI

COLÉGIO M: INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO?

Monografia apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva e Deficiência intelectual à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Darcy Raiça

São Paulo

2016

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Luís Otávio e Marisa, que me mostraram a importância do estudo;

ao meu marido Gustavo, por sempre me apoiar, incentivar e estar presente;

à Professora Doutora Darcy Raiça, por me conduzir pelo caminho da pesquisa;

à Coordenadora da escola pesquisada, que gentilmente permitiu o desenvolvimento desta pesquisa e aos meus colegas de trabalho, que disponibilizaram seu tempo e sua contribuição.

RESUMO

Pauli, Patricia Ap. Coimbra de. Colégio M: Inclusão ou Integração?. 2016.
Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP 2016.

Esta monografia é resultado de um estudo sobre a aplicação da Lei federal 13.146/15, também denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em um colégio da rede privada de São Paulo. As determinações dessa norma e o conceito de inclusão foram confrontados com as práticas dessa instituição. Para tal análise, foi usada a aplicação de um questionário para três professoras e a leitura de documentos da instituição. Ao final, foi possível constatar que o colégio analisado, assim como toda a educação brasileira, passa por um período de adaptação em que integração e inclusão ainda se confundem.

Palavras-chave: Inclusão e integração, Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, educação inclusiva.

ABSTRACT

Pauli, Patricia Ap. Coimbra de. College M: Inclusion or Integration?. 2016. Monograph presented to the Specialization Course on Inclusive Education and Intellectual Disability from de Pontifical Catholic University of São Paulo – PUC/SP 2016.

This work is a conclusion of a study, at a private school in São Paulo, on how was applied the Brazilian Federal Law 13.146/15. The determinations of this norm and the concept of inclusion were confronted with the practices of this institution. In this analysis, documents of the institution were examined and three teachers were interviewed. In conclusion, it was possible to verify that this college, as well as all the Brazilian education, goes through on a period of adaptation in which integration and inclusion still not defined.

Key words: Inclusion and integration, Brazilian Federal Law 13.146/15, inclusive education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comportamento descrito no documento x Comportamento observado na sala de aula.	28
---	----

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: “Orientações para a sala de aula”, página 5.	26
Imagem 2: “Orientações para a sala de aula”, página 2.	27
Imagem 3: “Orientações para a sala de aula”, página 3.	29
Imagem 4: “Orientações para a sala de aula”, página 6.	30
Imagem 5: “Orientações para a sala de aula”, página 5.	30

SUMÁRIO

1. Introdução	8
2. Embasamento teórico	10
2.1. A legislação	10
2.1.1. Declaração Universal dos Direitos Humanos	10
2.1.2. Constituição Federal de 1988	11
2.1.3. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.....	12
2.1.4. Convenção de Guatemala.....	12
2.1.5. Declaração de Salamanca	13
2.1.6. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	14
2.2. Integração x Inclusão	15
2.3. A inclusão escolar	17
3. A instituição	21
3.1. Grupos observados	23
4. Como tem sido o processo de inclusão?	24
4.1. Ações da escola.....	24
4.1.1. Documento “Orientações para sala de aula”	25
4.1.2. Conversa com professores	31
4.1.2.1. Professora de ciências.....	33
4.1.2.2. Professora de artes.....	35
4.1.2.3. Professora de matemática	37
4.1.2.4. Análise dos questionários	38
4.1.2.5. Síntese da análise dos questionários	46
5. Considerações finais	47
6. Referências	49

Introdução

A educação das pessoas com deficiência passou por diversas etapas, partindo da exclusão total e atingindo, hoje, idealmente, um modelo inclusivo. Essas mudanças refletem a forma da sociedade de ver a pessoa com deficiência e são mantidas por transformações na legislação.

No Brasil, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases, de 1994, já discutiam caminhos para uma educação com menos segregação, mas eles ainda reconheciam a possibilidade da educação da pessoa com deficiência se dar em instituições especializadas. Em 2001, a ratificação da Convenção de Guatemala determina que a educação das pessoas com deficiência se dê, obrigatoriamente, em escolas regulares públicas ou privadas.

No ano de 2015, no Brasil, foi sancionada a lei 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), que entrou em vigor no ano seguinte. A nova lei traz um maior rigor em relação à educação da pessoa com deficiência e dá mais responsabilidades às escolas, sejam elas públicas ou privadas, para que isso aconteça.

As escolas brasileiras estão fazendo mudanças para se adequarem às novas exigências legais. Mas será que as escolas estão aptas a receber os alunos com as diversas deficiências? Será que a mudança na legislação garante que ocorram mudanças dentro do espaço escolar?

Dado o problema, este estudo tem por objetivo analisar a implementação da Lei 13.146/15 em uma escola da rede privada da zona sul de São Paulo, através da observação de documentos e de entrevistas com profissionais da instituição.

O primeiro capítulo do trabalho intitulado “Embasamento teórico” traz o percurso da Legislação brasileira para chegarmos ao modelo de educação inclusiva que temos hoje. Esse percurso foi traçado a partir dos principais textos legais produzidos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1966; até a Lei 13.146, de 2015. Os autores que serão usados para a análise dos dados também são apresentados nessa parte do trabalho.

O segundo, “A instituição”, falará sobre as características do colégio do qual será feita uma análise do processo de inclusão. O perfil desse colégio é traçado, nessa parte, a partir da seleção de partes das suas diretrizes. Também serão apresentados nesse capítulo, as turmas que foram observadas para a realização do trabalho.

No quarto capítulo, “Como tem sido o processo de inclusão?” encontram-se as análises de um documento, que descreve as diversas deficiências e dá instruções aos professores de como trabalhar com os alunos de inclusão, e de um questionário respondido por três professoras, que trabalham com os mesmos alunos.

Finalmente, ao final do trabalho, serão apresentadas as considerações finais, parte na qual as questões iniciais do trabalho serão retomadas e respondidas, dentro do possível.

2. Embasamento teórico

2.1. A legislação

2.1.1. Declaração Universal dos Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos surge no período pós-Segunda Guerra Mundial pela necessidade de se estabelecer condições mínimas para a vida humana, independente de características étnico-culturais e raciais. Esse documento tem o caráter de uma recomendação, já que os Estados são soberanos. A consagração definitiva dessa Declaração se deu em 1966, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos.

Na Declaração dos Direitos Humanos a educação já é reconhecida como um desses direitos:

Artigo 26º

1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.¹

¹ Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf> Acesso em 04 de maio de 2015.

O direito à educação ganha uma maior importância se considerarmos o fato de ele ser essencial para a garantia dos outros direitos presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ele é um direito que dá condições ao homem de garantir todos os seus outros direitos, sendo chamado de direito síntese².

2.1.2. Constituição Federal de 1988

Através da Constituição Federal (CF) do ano 1988 há uma ampliação do reconhecimento dos direitos dos cidadãos. Nela, a dignidade da pessoa humana e a cidadania são considerados fundamentos do Estado. Toda pessoa, seja ela deficiente ou não, é considerada cidadã e, portanto, deve usufruir dos direitos garantidos pela Constituição.

Ainda no texto constitucional, no artigo 208, inciso III, constitui-se como um dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”³. O advérbio “preferencialmente” por admitir diferentes interpretações, deu espaço para que alguns entendessem e defendessem que a educação poderia ser feita em instituições especializadas, nas chamadas “escolas especiais”. Mas, de acordo com a cartilha “O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino” elaborada pelo Ministério Público Federal:

É no contexto de curso 'livre' que nossa Constituição admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento (como qualquer curso livre) e não um substituto do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. Assim, este atendimento não deve substituir o escolar, e precisa ser preferencialmente oferecido nas escolas comuns da rede regular.⁴

² AÇÃO EDUCATIVA. Educação também é Direito Humano. Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. São Paulo, 2005.

³ BRASIL. Constituição Federal de 1988. Artigo 208, inciso III.

⁴ O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino. Procuradoria Federal dos Direitos do cidadão. República Federativa do Brasil: 2003. Página 8.

Entende-se, portanto, que a educação da pessoa com deficiência deve ser feita dentro de uma instituição regular, podendo haver uma complementação em instituições especializadas no contra turno.

2.1.3. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

Em 1996, entra em vigência uma nova norma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa nova norma traz a possibilidade da educação da pessoa com deficiência ser feita exclusivamente em escolas especiais⁵, contradizendo assim a Constituição. Em 2013, em redação dada pela Lei nº 12.796, há uma adequação da norma, com a Constituição Federal.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ao superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

2.1.4. Convenção de Guatemala

Em 1999, a Convenção de Guatemala é elaborada e alguns Estados afirmam garantir a não desigualdade das pessoas com deficiência.

*Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.*⁶

⁵ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Artigo 58.

⁶ BRASIL. Decreto 3.956 de 8 de outubro de 2001.

A Convenção de Guatemala é ratificada pelo Brasil pelo Decreto Legislativo 198/2001 e pelo Decreto 3956 de 2001. A partir disso, o Estado brasileiro garante medidas para que a discriminação não aconteça.

Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:

a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração.⁷

2.1.5. Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca, Espanha, 1994, foi um documento considerado um “divisor de águas” para a educação inclusiva. É a partir deste documento que as normas mencionadas nos itens anteriores foram produzidas, exceto a Constituição federal que é anterior à Declaração.

A Declaração afirma a necessidade de mudanças e melhorias na educação das pessoas com deficiência e questiona a eficiência da escola. Entende-se que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”⁸. Nesse documento vê-se que a escola é quem deve se adaptar ao aluno, e não o contrário.

Nesse documento, foram estabelecidas algumas prioridades, como o aprimoramento do sistema educacional inclusivo, a descentralização dos

⁷ BRASIL. Decreto 3.956 de 8 de outubro de 2001. Artigo 3.

⁸ Declaração de Salamanca. Espanha: 1994.

mecanismos para planejamento, revisão e avaliação desse sistema educacional, o treinamento de professores, entre outros.⁹

2.1.6. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

No ano de 2015, o Brasil dá mais um passo no sentido de uma sociedade mais inclusiva: a criação da Lei 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

O objetivo dessa lei é “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, art. 1º).

Para que esse objetivo seja alcançado, algumas mudanças em relação à legislação anterior foram instituídas, o que causou preocupação e um movimento das instituições escolares para a adaptação à nova norma.

No capítulo IV, intitulado “Do direito à educação”, as funções do Estado e das escolas privadas são determinados: garantir as condições materiais e pedagógicas para o ingresso e permanência do aluno na escola, a formação de professores, a disponibilização de funcionários e de recursos. Para as escolas privadas, cabe ainda uma exigência: “sendo vetada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações”. Segundo a Lei, cabe ao poder público assegurar, criar desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar todo esse processo. (BRASIL, 2015, Art. 28).

Fica evidente que essa Lei representa um grande salto dentro da educação de pessoas com deficiência, já que reconhece a importância dessa se desenvolver ao máximo, sendo respeitadas as suas características, os seus interesses e suas necessidades (BRASIL, 2015, Art. 27). Além disso, é

⁹ Declaração de Salamanca. Espanha: 1994.

reconhecida a importância do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade nesse processo.

2.2. Integração x Inclusão

A diversidade na escola e a melhoria da qualidade da educação são dois aspectos que beneficiariam a todos, sendo que esse último garantiria que a educação inclusiva se desse em um processo natural. (MANTOAN, 1993, p. 2)

A educação brasileira vive hoje um período de mudança de paradigma: da integração para a inclusão. As transformações na legislação brasileira afetam diretamente a educação inclusiva e acarretam grandes mudanças nas práticas escolares.

A integração surgiu de um questionamento das práticas de segregação, em países nórdicos (Nirje, 1969 *apud* MANTOAN, 1993, p. 3). Mas hoje, esse modelo deve ser superado para dar espaço à inclusão.

No primeiro modelo, o aluno transita entre as diversas escolas, e somente aqueles alunos que não são desafiadores é que frequentam a escola regular. Há aqui um sistema de individualização, em que cada aluno deve se adaptar à metodologia da escola. O aluno que não consegue se adaptar à escola, deve frequentar uma instituição especializada.

Esse modelo “parte do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social” (SASSAKI, 2005 p. 4). Há, portanto, uma busca pela normatização, somente aqueles alunos que se aproximam do modelo “normal” é que podem frequentar a escola regular.

O segundo modelo é caracterizado como um modelo de inserção radical, completo e sistemático. Nele, todas as crianças e adolescentes devem frequentar o ensino regular. Ele reconhece que a sociedade, incluindo a escola, é que deve mudar e não o aluno que deve se adaptar a ela.

O modelo de integração surge da necessidade de inserir as pessoas que, até então, viviam à margem do sistema educacional e, conseqüentemente, da vida profissional. A inclusão, diferente dessa, pressupõe a não existência da exclusão, já que é um processo anterior a ela.

De acordo com Mantoan, há dois aspectos muito importantes para a inclusão: a formação da equipe e o apoio à família. Através da formação de uma rede que envolve a equipe de trabalho, o aluno e a família é que se pode chegar, efetivamente, à inclusão. (1993, p. 6)

A educação inclusiva deve ser construída com base nos seguintes eixos: “o convívio, o reconhecimento, o questionamento da diferença e da aprendizagem como experiência racional, participativa e significativa para o aluno” (MANTOAN, 2013, p. 1). Para que essa educação ocorra, deve haver uma mudança de olhar de toda a sociedade. A escola deve deixar de observar e de categorizar, a partir de oposições, os alunos. A inclusão pressupõe a diferença: todo ser humano é único e suas particularidades transformam o meio em que vivem.

Dessa forma deixa-se de olhar o aluno como um laudo ou um diagnóstico e passa-se a vê-lo como um ser humano com características próprias.

Deixar a visão assistencialista e baseada na incapacidade do sujeito e passar a encarar o assunto como uma questão de direito humano e de respeito à diferença é o caminho que tem levado o Brasil a oferecer condições de igualdade de oportunidade e vida digna a uma parcela da população historicamente discriminada. (MANTOAN, 2013, p. 1)

É evidente que estamos vivendo hoje, no Brasil, um movimento inclusivo. As legislações, os cursos de formação de professores e as escolas estão em um movimento para se adaptar a esse novo modelo. Mas é evidente que essa mudança não se dá da noite para o dia. Esses dois modelos, a

integração e a inclusão, devem coexistir até que o processo inclusivo se dê por completo.

Sassaki chama a nossa atenção para a coexistência desses dois modelos e para as possíveis nomenclaturas usadas atualmente: algumas pessoas usam a nomenclatura como descrita acima, integração e inclusão; outras usam integração e integração total; há quem empregue integração como uma palavra polissêmica, que abarcaria os dois conceitos; finalmente, há o uso de todas essas palavras com o conceito de integração descrita acima. (2005, p. 5 e 6)

É natural que, nesse momento, haja ainda uma confusão com esses conceitos, principalmente quando observamos o seu emprego na escola. Diretores, professores e coordenadores que atuam hoje, em geral, não se formaram em um modelo inclusivo. Vivemos em um momento de apropriação desses conceitos, e isso pode gerar um uso confuso de suas designações.

É importante, então, ao entrarmos em um grupo ou em uma instituição esclarecermos o que eles entendem por inclusão.

2.3. A inclusão escolar

Toda a sociedade passa, atualmente, por um processo de mudança de paradigma. Mas na escola é que esse processo ganha mais força e chama mais a atenção.

O modelo escolar brasileiro se mantém o mesmo há muitas décadas. Ele se alicerça em uma visão fragmentada do conhecimento e no conceito de normatização. Nessa escola, não há espaço para o aluno que não aprende da forma tradicional, para o aluno que resolve os problemas usando um novo caminho.

A escola inclusiva se depara, portanto, com muita indisposição, já que se baseia em um novo modelo escolar. Nele, a diferença é um pressuposto e não mais um problema; o conhecimento é construído a partir da diversidade da visão do aluno; assim, o coletivo se constitui pela diferença e, ao mesmo tempo, fortalece a subjetividade.

Legalmente, o Brasil prevê a educação de pessoas com deficiência nas escolas regulares, desde a Constituição de 1988. Mas, então, por que ela ainda não se deu de forma efetiva e por que propostas inclusivas geram ainda tanta polêmica?

A escola, e todos os sujeitos que dela fazem parte, sentem-se seguros nesse modelo tradicional. Nele, ela não é responsabilizada pelo fracasso dos alunos e os professores não se autoavaliam. Há, portanto, uma responsabilização do próprio aluno quando ele não caminha no ritmo do grupo. Mas que ritmo é esse considerado ideal? Quem determinou como o aluno deve aprender?

A insegurança muito ressaltada pelos professores ao serem questionados sobre a inclusão reflete esse antigo padrão. Ele se sente inseguro porque o modelo inclusivo quebra a dicotomia do bom e do mau aluno e propõe um novo olhar, no qual o percurso de aprendizado de cada um é considerado e respeitado. Para Mantoan (2015) há um impasse nessa construção de uma escola inclusiva, já que ela resulta de uma mudança da mente e que a mudança da mente, por sua vez, surge de uma mudança das instituições.

Justamente por conta desse impasse é que o processo se dá de forma tão complexa. Não conseguimos mudar a mente sem mudar a escola, então essas mudanças se dão de forma simultânea. Alunos, professores e famílias estão aprendendo a prática inclusiva durante o processo. Professores sentem-se inseguros, já que se formaram em outro modelo e, muitas vezes, resistem ao desconhecido. Apesar dessa resistência, vê-se que a escola transforma-se dia a dia.

Mantoan (2015) apresenta como modelo escolar inclusivo a pedagogia da diferença. Ela propõe uma mudança completa no sistema educacional e considera que as práticas muitas vezes consideradas de inclusão reforçam a exclusão.

Para a autora, a escola inclusiva trabalha com todos os alunos da mesma forma, sem a diferenciação das atividades ou da avaliação. A escola, para ela, deve mudar a fim de ser igual para todos os alunos e de não gerar a necessidade de adaptações curriculares pensadas especificamente para os alunos com deficiência.

Esse modelo pode parecer utópico aos olhos de muitos, mas, para Mantoan, utópica é a escola que considera homogêneo o seu grupo de alunos.

Como, então, seria a escola inclusiva?

Para a educação se dar de forma efetiva, segundo a autora, a escola deve sofrer uma grande transformação, a começar pela elaboração de um projeto político-pedagógico com a parceria da família e da comunidade. O poder deve ser descentralizado: toda a comunidade escolar deve fazer parte da tomada de decisões que, até então, estava nas mãos da direção da instituição.

Outro aspecto muito importante é o fim da segregação do conhecimento: todas as disciplinas devem se unir em busca de respostas para situações reais do cotidiano do aluno. O conhecimento não pode ser dividido em disciplinas, já que todas elas são necessárias para uma visão do todo.

Além disso, o professor deve estar atento aos talentos de seus alunos, para incentivá-los. A diferença, na escola inclusiva, deve ser observada, respeitada e aproveitada. Em momento algum ela deve ser neutralizada. Isso exige um olhar mais sensível do professor, para que ele consiga ver e entender de fato o aluno.

Nesse modelo, as características únicas dos alunos devem ser exploradas em atividades em grupos muito diferentes das utilizadas hoje pela maioria das escolas. Nas atividades de hoje, as tarefas são dadas ao grupo e, geralmente, um ou dois alunos as desenvolvem e os outros, muitas vezes os alunos com deficiência, recebem o “mérito” pelo trabalho. No modelo inclusivo, as tarefas dos trabalhos em grupo devem possibilitar que alunos com diferentes habilidades as realizem; assim, todos os membros do grupo deverão se unir na realização de um mesmo trabalho e o mérito, de fato, será de todos. Esse tipo de atividade fará com que aquele aluno com determinada deficiência não seja visto pelos colegas como alguém que atrapalha o grupo e que não realiza tarefa alguma, olhar alimentado pela escola atual. Esse aluno será visto como alguém com um talento diferente, que pode desenvolver tarefas que os outros membros do grupo não conseguiriam.

Mantoan (2015, “Diferenciar para incluir ou diferenciar para excluir?”, par. 4) afirma que: “Diferenciar para incluir é possível quando o aluno ou beneficiário de uma ação afirmativa estiver no gozo do direito de escolha ou não dessa diferenciação.” Não haveria, assim, problema, por exemplo, de um

aluno cadeirante ter a possibilidade de acompanhar as aulas da primeira carteira da sala, ou de um aluno com uma deficiência intelectual ter um tempo a mais ou um material de consulta para a realização de uma atividade; mas o aluno deve ter a possibilidade de escolher ter essas diferenciações ou não.

Para Mantoan (2015, “Diferenciar para incluir ou diferenciar para excluir?”, par. 9) “a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante e ao pluralismo, entendido como aceitação do outro e incorporação da diferença sem conflito, sem confronto”.

3. A instituição

O colégio M é uma instituição católica situada na zona sul de São Paulo. Ele faz parte de uma rede com mais dois outros colégios, sendo um também em São Paulo e outro em Minas Gerais. O colégio possui hoje 819 alunos, distribuídos entre a educação infantil e o ensino médio.

A instituição, em sua proposta pedagógica, enfatiza a preocupação com a formação do ser e com o respeito de suas individualidades.

A educação [...] está alicerçada na abordagem educativa de [...] fundadora do [...], pautada pela: educação do coração, formação integral do ser humano, cultura da solidariedade e da paz e pelo pressuposto de que todos são capazes de aprender.

O Colégio [...], como espaço de construção de projetos de vida, acredita que para que a aprendizagem aconteça, ela deve ser significativa, ou seja, precisa envolver o aluno por inteiro, não apenas seus conhecimentos, mas também seus sentimentos. A cultura do estudante e a sociedade que o cerca estão relacionados ao seu processo pessoal de aprender. Por isso, buscamos integrar nossa proposta curricular à realidade do estudante.

Pesquisador, crítico, criativo, empreendedor e ético – da Educação Infantil ao Ensino Médio – nosso aluno é considerado agente de sua aprendizagem, construtor e protagonista do seu saber, capaz de identificar e solucionar problemas e de trabalhar em equipe.

Nas Diretrizes educacionais da rede da qual o Colégio M faz parte, não há uma referência direta à inclusão. Porém, de forma indireta, aborda-se esse tema ao se falar sobre a concepção de educação dessa rede:

Conhecer se relaciona, intrinsecamente, a uma concepção de ensino e aprendizagem cujo fator decisivo é a atividade mental construtiva do aluno. Isso implica a construção de estratégias didáticas variadas, que conjuguem formas de intervenção pedagógicas às necessidades de aprendizagem dos alunos, assim como a aceitação de que não há uma única maneira ou método ideal de ensinar (ao contrário, há múltiplas maneiras de ajudar o aluno a construir o conhecimento).

Nessas diretrizes, aprender não se confunde com acumular informações nem com valorização de memória; aprender se relaciona às competências para articular informações e habilidades, quando o aluno se

defronta com situações que solicitam dele posicionamento, soluções, produções.

Outro pressuposto valioso é que todos são capazes de aprender, e isso se faz de diferentes formas e em um tempo próprio de cada um, cabendo à escola encontrar formas para alcançar a aprendizagem de todos.

As concepções de educação e de escola inclusiva do Colégio M estão presentes nesse documento. Reconhecer que o processo de aprendizagem não se dá de maneira igual para todos os alunos e que a escola é que deve procurar diferentes meios para auxiliar o aluno nesse processo, demonstra uma visão inclusiva da instituição.

Nesse mesmo documento, são apresentados ao professor alguns instrumentos de avaliação, enfatizando que eles “têm a função de investigar e documentar as conquistas e os avanços de cada aluno, valorizando uma variedade de estilos de aprendizagem e a aquisição de conhecimento como processo que requer cuidado, continuidade e reflexão” (p. 84). São, então, apresentados os seguintes instrumentos: observação e registro, análise de registros dos alunos, provas, autoavaliação, avaliação entre pares e portfólio. Essa diversificação de instrumentos possibilita que o professor adeque a sua avaliação às necessidades dos alunos e que ele possa oferecer a todos os alunos meios diferentes de se observar as aquisições feitas durante o processo de aprendizagem.

Além das características do colégio M até aqui citadas, há outra que favorece o processo de inclusão: a organização dos grupos dentro da escola se dá por ciclos, que são definidos, nas diretrizes, da seguinte maneira: “Os ciclos constituem diretrizes para o agrupamento de professores e para a formulação de planejamentos mais integrados e coerentes, de modo a responder aos pressupostos e às orientações desse documento” (p. 99).

A organização da escola se dá, dentro dessa proposta, da seguinte forma:

- Educação infantil e 1º ano (1 e 2 anos, 3 a 6 anos);
- Ciclo I: 2º, 3º e 4º anos (7 a 9 anos);
- Ciclo II: 5º, 6º e 7º anos (10 a 12 anos);
- Ciclo III: 8º, 9º e 1º EM (13 a 15 anos);

- Ensino Médio: 2º e 3º anos EM (16 e 17 anos).

De acordo com as Diretrizes, o Colégio M, com essa organização, visa à construção de ciclos que

permitirão, então, uma proposta didático-metodológica mais adequada ao desenvolvimento das crianças e jovens, com cuidados mais específicos e propostas de ensino mais próximas das possibilidades e forças cognitivas de cada período de séries ou anos escolares. (P. 100)

Pode-se, portando, observar que há uma preocupação da instituição em construir, junto a toda a equipe escolar, uma concepção de escola inclusiva, que respeita o tempo do aluno e as diferentes formas de se aprender e que não vê a aprendizagem como um processo estanque e sim como um processo extremamente dinâmico e complexo.

Cabe aqui observarmos a relação desse documento com as práticas escolares: essas concepções teóricas refletem, verdadeiramente, a e na ação do professor e de toda equipe do colégio?

Para responder essa pergunta, abaixo será apresentada uma comparação entre a teoria e algumas práticas ditas inclusiva do Colégio M. As séries escolhidas para essa observação serão os 6ºs, 7ºs, séries que fazem parte do Ciclo II e nas quais há a presença dos professores especialistas.

3.1. Os grupos observados

Há hoje no Colégio M duas turmas de 6ºs e três turmas de 7ºs anos. As duas séries possuem, ao todo, 108 alunos, sendo 37 alunos no 6º ano e 71 no 7º.

O corpo docente é composto por 10 professores que atuam em ambas as séries. A coordenação também é a mesma para os grupos em questão.

4. Como tem sido o processo de inclusão?

4.1. Ações da escola

Em uma conversa com a coordenadora do ciclo II, ela afirmou que há uma grande preocupação com a inclusão de alunos com deficiências físicas e intelectuais no colégio, mas que as ações inclusivas ainda estão sendo elaboradas, aplicadas e avaliadas. Ela disse que, no colégio, atualmente, há um grande número de crianças com síndromes, transtornos e deficiências, principalmente crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

A coordenadora afirmou que seu trabalho pauta-se no diálogo entre as famílias, os alunos, os especialistas que acompanham essa criança e seus professores. Os professores têm pouco contato com todos esses sujeitos, exceto com o aluno, já que, em geral, as reuniões são feitas pela coordenadora e as informações são passadas aos professores.

Até outubro de 2016, os professores poderiam escolher entre adaptar ou não as provas para os alunos de inclusão. A partir dessa data, foram instruídos a construir avaliações que se adequassem melhor aos estudantes. O formato dessa avaliação ficou a critério do professor, mas a coordenação se colocou à disposição para auxiliá-los nesse processo.

Além da adaptação da prova, há também casos em que elas são aplicadas de formas diferentes: alguns estudantes fazem a prova fora da sala de aula, outros a fazem com um escriba, outros ainda têm a oportunidade de voltar a alguns enunciados durante as aulas. Cada professor decide, de acordo com a sua vivência com o estudante, a forma que considera ser mais adequada.

A coordenadora afirmou, ainda, que o colégio está estudando a possibilidade de alguns alunos serem avaliados por outros instrumentos, como, por exemplo, por relatório, já que a tradicional nota de 0 a 10 acaba, em alguns casos, gerando frustração e sendo pouco eficaz para demonstrar os avanços de certos estudantes.

4.1.1. Documento “Orientações para sala de aula”

Ainda no primeiro trimestre do ano letivo de 2016, os professores do Colégio M receberam um documento chamado “Orientações para sala de aula”. Esse documento foi construído a partir das observações iniciais dos professores. De acordo com a coordenação, a intenção era não rotular os alunos e deixar que os professores tivessem um primeiro contato com eles sem saber de suas deficiências.

Foi solicitado que os professores observassem os alunos e que fizessem registros em uma planilha, caso algo específico chamasse a sua atenção. A partir dessas observações, das conversas com as famílias e do histórico do aluno, a coordenação construiu esse documento.

A ideia inicial do documento, que parte do olhar do professor, apresenta algumas características positivas e outras negativas. É interessante que a instituição perceba a importância de não rotular os alunos, possibilitando que o professor os conheça sem uma intervenção inicial. Ao mesmo tempo, há um desgaste inicial do professor que acaba tendo que, por tentativa e erro, entender como é o seu aluno.

O documento em si apresenta diversos problemas. A instituição que não gostaria de rotular o aluno acaba por fazê-lo, já que o documento apresenta, junto ao nome da criança, o seu diagnóstico e algumas instruções básicas diretamente ligadas a ele. Assim, a individualidade de cada um dos alunos acaba sendo apagada e dá lugar a uma série de comportamentos padrões de um diagnóstico.

Abaixo, um trecho do documento, no qual podemos observar a sua estrutura.

Imagem 1: “Orientações para a sala de aula”, página 5.

<p>Transtorno opositor desafiador – TOD</p>	<p>Acompanhamento com psicóloga</p> <p>Transtorno disruptivo, caracterizado por um padrão global de desobediência, desafio e comportamento hostil. A criança ou adolescente discute excessivamente com adultos, não aceitam responsabilidade por sua má conduta, incomodam deliberadamente os demais, possuem dificuldade de aceitar regras e perdem facilmente o controle se as coisas não seguem a forma que eles desejam (SERRA-PINHEIRO et al., 2004, p.273).</p> <p>Em crianças com transtorno desafiador opositor (TDO), geralmente apresentam um padrão contínuo de comportamento não cooperativo, desafiante, desobediente e hostil incluindo resistência à figura de autoridade. O padrão de comportamento pode incluir:</p> <p>Frequentes acessos de raiva</p> <p>Discussões excessivas com adultos, muitas vezes, questionando as regras</p> <p>Desafio e recusa em cumprir com os pedidos de adultos</p> <p>Deliberada tentativa de irritar ou perturbar as pessoas</p> <p>Culpar os outros por seus erros e mau comportamento</p> <p>Muitas vezes, ser suscetível ou facilmente aborrecido pelos outros</p> <p>Frequente raiva e ressentimento</p> <p>Agressividade contra colegas</p> <p>Dificuldade em manter amizades</p> <p>Problemas acadêmicos (PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO, ATENÇÃO)</p> <p>Embora não haja nenhuma causa claramente compreendida, acredita-se ser uma combinação de genética, ambiente, incluindo:</p>
--	--

Essa ação pode, portanto, ser considerada excludente e não de inclusão, já que não considera que o ser humano é único e que suas individualidades devem ser respeitadas, conceito chave da inclusão, de acordo com Mantoan (2013).

A escola deve considerar, ao entregar um documento sobre o perfil dos alunos, que professores com diversas formações e formas de enxergar a deficiência o receberá. Alguns deles podem, no decorrer do ano letivo, perceber que aquele aluno com determinada deficiência não apresenta todas as características clássicas do diagnóstico e se surpreender com a potencialidade que vai além do que foi descrito. Outros, por sua vez, podem fechar o olhar para o aluno e passar a ver apenas as características do documento. Esse tipo de ação poderia trazer grandes prejuízos para os alunos, fazendo com que os professores deixassem de estimular aquelas áreas que julgam não serem possíveis de se desenvolver.

Por exemplo, a estudante 1 do 6º ano, diagnosticada com transtorno do espectro autista, deverá, de acordo com o documento, apresentar uma série de comportamentos como: não fazer amigos, ser retraído, mostrar falta de empatia e pouco interesse. Um professor com pouco conhecimento sobre a inclusão

poderá, então, pensar que o melhor para essa aluna é deixá-la ficar sozinha e tranquila, já que ela não fará amigos mesmo. Dessa forma, justamente uma das áreas na qual ela precisaria de mais estímulos deixará de ser estimulada.

Abaixo, um trecho do documento em que o comportamento da estudante 1 é descrito, a partir das características típicas de seu diagnóstico.

Imagem 2: “Orientações para a sala de aula”, página 2.

Estudante 6º B	Observações
TEA – Transtorno Espectro	<p>O TEA é uma condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro, antes, durante ou logo após o nascimento. Esses distúrbios se caracterizam pela dificuldade na comunicação social e comportamentos repetitivos. Embora todas as pessoas com TEA partilhem essas dificuldades, o seu estado irá afetá-las com intensidades diferentes. Assim, essas diferenças podem existir desde o nascimento e serem óbvias para todos; ou podem ser mais sutis e tornarem-se mais visíveis ao longo do desenvolvimento.</p> <p>Algumas pessoas com TEA podem ter dificuldades de aprendizagem em diversos estágios da vida, desde estudar na escola, até aprender atividades da vida diária, como, por exemplo, tomar banho ou preparar a própria refeição. Algumas poderão levar uma vida relativamente “normal”, enquanto outras poderão precisar de apoio especializado ao longo de toda a vida.</p> <p>O autismo é uma condição permanente, a criança nasce com autismo e torna-se um adulto com autismo. Assim como qualquer ser humano, cada pessoa com autismo é única e todas podem aprender.</p> <p>As pessoas com autismo podem ter alguma forma de sensibilidade sensorial. Isto pode ocorrer em um ou em mais dos cinco sentidos – visão, audição, olfato, tato e paladar – que podem ser mais ou menos intensificados. Por exemplo, uma pessoa com autismo pode achar determinados sons de fundo, que outras pessoas ignorariam, insuportavelmente barulhentos. Isto pode causar ansiedade ou mesmo dor física.</p> <p>Alguns indivíduos que são sub sensíveis podem não sentir dor ou temperaturas extremas. Algumas podem balançar rodar ou agitar as mãos para criar sensação, ou para ajudar com o balanço e postura ou para lidar com o stress ou ainda, para demonstrar alegria.</p> <p>As pessoas com sensibilidade sensorial podem ter mais dificuldade no conhecimento adequado de seu próprio corpo. Consciência corporal é a forma como o corpo se comunica consigo mesmo ou com o meio. Um bom desenvolvimento do esquema corporal pressupõe uma boa evolução da motricidade, das percepções espaciais e temporais, e da afetividade.</p> <p>Interação social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não faz amigos • Não participa de jogos interativos • É retraído • Pode não responder a contato visual e sorrisos ou evitar o contato visual • Pode tratar as pessoas como se fossem objetos • Prefere ficar sozinho, em vez de acompanhado • Mostra falta de empatia <p>Resposta a informações sensoriais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem a visão, audição, tato, olfato ou paladar ampliados ou diminuídos • Pode achar ruídos normais dolorosos e cobrir os ouvidos com as mãos • Pode evitar contato físico por ser muito estimulante ou opressivo • Esfrega as superfícies, põe a boca nos objetos ou os lambe • Parece ter um aumento ou diminuição na resposta à dor <p>Brincadeiras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não imita as ações dos outros • Prefere brincadeiras solitárias ou ritualistas • Não faz brincadeiras de faz de conta ou imaginação <p>Comportamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acessos de raiva intensos • Fica preso em um único assunto ou tarefa (perseverança) • Baixa capacidade de atenção • Poucos interesses • É hiperativo ou muito passivo • Comportamento agressivo com outras pessoas ou consigo • Necessidade intensa de repetição • Faz movimentos corporais repetitivos

Um professor que tenha passado alguns dias com essa estudante perceberá que o seu comportamento é muito diferente do descrito no documento. Alguns exemplos disso:

Tabela 1: Comportamento descrito no documento x Comportamento observado na sala de aula.

Comportamento descrito no documento	Comportamento observado na sala de aula
Mostra falta de empatia	Há outro aluno na sala que, assim como ela, apresenta características muito diferentes das características de outras crianças do grupo. Em algumas situações em que a sala fez piadas com esse aluno, a estudante 1 defendeu o colega. Certo dia, em uma aula de língua portuguesa em que os alunos estavam lendo Odisseia, ao saber que Ulisses, o protagonista da história, não podia voltar para a casa porque os deuses não deixavam, a estudante 1 disse: “Ele deveria voltar, porque toda pessoa boa deveria poder voltar para a sua casa”.
Não imita as ações dos outros	Certo dia, ao saber que em uma sexta-feira não haveria aula, alguns alunos fizeram um gesto de brinde, e a estudante 1, com sua garrafa, levantou para brindar com os colegas.
Baixa capacidade de atenção	É muito comum a estudante 1 estar em silêncio, como se não estivesse prestando atenção na aula, quando surge uma questão de seu interesse e ela a responde.
Poucos interesses	A estudante 1 tem grande interesse por literatura. Adora ler diferentes livros e se interessa por diversos tipos de histórias. Além

	disso, gosta muito de lego, das aulas de música de das personagens da turma da Mônica.
--	--

Já as orientações que seguem são muito gerais e são úteis para o trabalho com qualquer criança dessa faixa etária, não sendo necessário, portanto, serem dirigidas a um determinado aluno, como pode ser visto no trecho do documento que segue.

Imagem 3: “Orientações para a sala de aula”, página 3.

	<p>Orientações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar preferências e materiais de agrado para a criança na aula o no pátio para estabelecer um vínculo com a escola e as pessoas do ambiente escolar. • Trabalhar por períodos curtos, de cinco a dez minutos, em atividades de complexidade crescente, incorporando gradativamente mais materiais, pessoas ou objetivos. • Falar pouco, somente as palavras mais importantes (geralmente um autista não processa muita linguagem cada vez). • Utilizar gestos simples e imagens para apoiar o que é falado e permitir a compreensão (os autistas são mais visuais que verbais). • Desenvolver rotinas que a criança possa prever ou antecipar (pela repetição e com o apoio de imagens que mostram o que vai ser feito no dia). • Estimular a participação em tarefas de arrumar a sala, ajudar a entregar materiais às outras crianças, etc. • Entregar objetos no canal visual. O adulto deve ter o objeto na mão diante dos olhos para que a criança possa pegar o objeto tendo o rosto do adulto dentro do seu campo de visão. • Respeitar a necessidade de estar um momento sozinho, de caminhar ou dar saltos ou simplesmente perambular para se acalmar (pode ser utilizado como prêmio após uma atividade). • Tentar conhecer as capacidades de cada criança para utilizá-las como entrada para as atividades de ensino (pintar, recortar, etc.). • Evitem falar muito, muito alto e toda situação que envolva muito estímulo (pode ser até nocivo para a criança). <p>Orientações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabeleça limites e regras • Faça elogios, incentive-o e cumprimente-o sempre que ele conseguir cumprir uma atividade. Quando precisar repreendê-lo, tome cuidado com a forma com que vai fazer isso. O excesso de críticas prejudica a autoestima da criança. • Busque formas de aumentar a autoestima e coloque disciplina em sua rotina. • Ensine a adquirir formas de organização adequadas, como calendário de atividades diárias • Seja claro e objetivo. Evite usar palavras de difícil entendimento ao se comunicar com seu filho, procure usar palavras mais fáceis e frases curtas • Ao falar com seu filho, fique à sua frente, olho no olho e fale com calma até ter certeza de que ele o compreendeu • Jamais exponha a criança ou crie constrangimentos a ela
--	---

A escola deve ter muita cautela para não voltar à visão médica da deficiência. É importante que ela limite-se ao pedagógico e não caia em comportamentos padrões. Olhar o aluno e perceber que ele é um ser único, com características próprias é essencial para que a inclusão ocorra de forma efetiva. Um diagnóstico fechado, acompanhado por comportamentos

padronizados e por práticas em formato de um manual pode ser muito perigoso, já que, na tentativa de se incluir, acaba-se excluindo.

Outro problema encontrado nesse documento é que, ao comparar estudantes com o mesmo diagnóstico, é possível perceber que as características e as instruções são as mesmas, ignorando-se as peculiaridades de cada uma das crianças.

Os trechos seguintes do documento mostra que as características de dois alunos, com um mesmo diagnóstico, são apresentadas de maneira idêntica, assim como ocorre com outros alunos.

Imagem 4: “Orientações para a sala de aula”, página 6.

Estudante 7º C	Observações
<p>DPCA Desvio do Processamento Auditivo Central</p>	<p>O DPAC é caracterizado por afetar as vias centrais da audição humana, ou seja, as áreas cerebrais relacionadas às habilidades auditivas e de interpretação das informações sonoras. Na maior parte dos casos, o sistema auditivo periférico (tímpano, cóclea, nervo auditivo) encontra-se totalmente preservado, daí o motivo do DPAC dificilmente levar a nomenclatura de Surdez Central. A principal consequência do distúrbio está no processamento das informações captadas pelas vias auditivas. Assim, a pessoa ouvirá claramente a fala humana, mas terá dificuldades em decodificar e interpretar a mensagem recebida.</p> <p>Orientações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verifique se a criança está olhando para você antes de falar; - se o educando não estiver olhando, chame-o pelo nome ou toque-a levemente, antes de iniciar a fala; - aumente a intensidade da voz; - utilize frases mais curtas; - utilize uma linguagem rica em entonação; - fale pausadamente; - confirme a compreensão antes de trocar o assunto; questione a criança para garantir a compreensão; - monitore a atenção; - encoraje participar em atividades diversas; - facilite a inclusão do educando em atividades e trabalho em grupo; - elogie sempre que possível, valorize seus pontos positivos e esforços; - evite ao máximo evidenciar as dificuldades. <p>OBS: O ALUNO DEVERÁ SENTAR NAS PRIMEIRAS CARTEIRAS, LONGE DE ESTÍMULOS DISTRATORES.</p>

Imagem 5: “Orientações para a sala de aula”, página 5.

<p>DPCA Desvio do Processamento Auditivo Central</p>	<p>O DPAC é caracterizado por afetar as vias centrais da audição humana, ou seja, as áreas cerebrais relacionadas às habilidades auditivas e de interpretação das informações sonoras. Na maior parte dos casos, o sistema auditivo periférico (tímpano, cóclea, nervo auditivo) encontra-se totalmente preservado, daí o motivo do DPAC dificilmente levar a nomenclatura de Surdez Central. A principal consequência do distúrbio está no processamento das informações captadas pelas vias auditivas. Assim, a pessoa ouvirá claramente a fala humana, mas terá dificuldades em decodificar e interpretar a mensagem recebida.</p> <p>Orientações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verifique se a criança está olhando para você antes de falar; - se o educando não estiver olhando, chame-o pelo nome ou toque-a levemente, antes de iniciar a fala; - aumente a intensidade da voz; - utilize frases mais curtas; - utilize uma linguagem rica em entonação; - fale pausadamente; - confirme a compreensão antes de trocar o assunto; questione a criança para garantir a compreensão; - monitore a atenção; - encoraje participar em atividades diversas; - facilite a inclusão do educando em atividades e trabalho em grupo; - elogie sempre que possível, valorize seus pontos positivos e esforços; - evite ao máximo evidenciar as dificuldades. <p>OBS: O ALUNO DEVERÁ SENTAR NAS PRIMEIRAS CARTEIRAS, LONGE DE ESTÍMULOS DISTRATORES.</p>
--	---

Não há dúvidas de que, ao produzir um documento como esse, há uma tentativa da escola de olhar para esses alunos e de chamar a atenção do professor para a inclusão. Mas, apesar de bem intencionada, como vimos na análise acima, esse documento não inclui e, pelo contrário, contribui para a exclusão desses alunos.

Alguns caminhos poderiam ser seguidos para tornar esse documento mais inclusivo:

- 1) A instituição poderia disponibilizar na biblioteca e instruir os professores a buscar mais informações sobre as diversas deficiências. Apesar desses materiais ainda oferecerem um olhar médico, caberia ao professor observar o que daquele olhar se aplica ao seu aluno. Esse processo deixaria de ser passivo e o professor teria um momento de estudo que o auxiliaria em sua relação e sua prática docente;
- 2) A escola poderia solicitar para os professores anteriores desses alunos que compusessem relatórios dos estudantes. Assim, baseado em experiências anteriores, o professor atual poderia ter algumas sugestões de atividades de sucesso desenvolvidas com esses estudantes. O olhar aqui deixaria de ser geral e passaria a ser mais individual.

4.1.2. Conversa com professores

Três professoras que dão aula para as séries em questão, responderam a um questionário, de forma oral ou escrita. Foram escolhidas três professoras que fazem parte de diferentes áreas do conhecimento: uma de ciências naturais, uma de linguagens, códigos e suas tecnologias e a última de matemática. As três professoras estão na instituição há menos de três anos.

A escolha dessas três professoras se deu por elas trabalharem disciplinas muito diferentes. Portanto, esperava-se que a forma de trabalho em sala fosse também diferente. Além disso, os percursos profissionais dessas professoras são distintos: a primeira é do Rio Grande do Sul e veio de uma escola tradicional, na qual trabalhava como coordenadora e professora de

ciências; a segunda trabalhou, até entrar no colégio, na educação informal; e a terceira, com mais tempo de atuação na educação, começou sua carreira no mundo corporativo.

O objetivo dessa entrevista é observar como essas professoras, de diferentes áreas, formações e percursos profissionais veem e trabalham com os alunos de inclusão.

Para isso, essas professoras receberam um questionário, com as seguintes questões:

- 1) Fale um pouco sobre sua formação. Inclua nessa fala qualquer coisa que você tenha feito que você considere importante para você ser a profissional que é hoje.
- 2) Você estudou ou estuda algo relacionado à inclusão?
- 3) Como você trabalha em sala e como avalia os alunos 1 e 2?
- 4) Quais são as suas dificuldades em relação ao trabalho com esses dois alunos?
- 5) Fale um pouco sobre a inclusão. O que você pensa sobre esse assunto?

A professora de ciências e a professora de matemática escolheram respondê-lo por escrito. Já a professora de artes o fez por áudios. Não houve interação entre a aplicadora do questionário e as professoras, durante a elaboração das respostas.

Abaixo, estão as respostas dadas a esse questionário organizadas em três textos. As respostas estão na íntegra, apenas com algumas adequações que favorecessem a construção de um texto único, sem alteração alguma de significação. Com as respostas escritas na forma de um único texto, espera-se que o leitor consiga perceber uma unidade na fala dessas professoras, já que as perguntas estão organizadas em um percurso progressivo, que gera, ao final, a visão de inclusão desse professor.

Os alunos 1 e 2, citados no questionário, estão no sexto ano, portanto são alunos das três professoras que responderam ao questionário.

A aluna 1 tem um diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro Autista). Ela tem muita dificuldade com o registro escrito, porque escreve com letra bastão e aglutina as palavras. A maior parte da aula sua participação é oral.

Além disso, apresenta um tempo de concentração menor do que as outras crianças da sala.

O aluno 2, que faz parte do outro 6º ano do colégio, foi diagnosticado com Síndrome de Protheus. Ele tem grande dificuldade motora e lê as palavras sílaba a sílaba; o que o impossibilita de ler e entender um texto de forma autônoma. Sua escrita e leitura assemelha-se a de uma criança de 7 anos, no fase silábica alfabética.

4.1.2.1. Professora de ciências

Minha formação é em ciências biológicas e fiz uma pós-graduação em gestão escolar que possibilitou maior contato com algumas questões relacionadas à docência, principalmente com relação a questões legais e de inclusão.

Meus estudos referentes à inclusão surgiram na pós-graduação, com duas disciplinas específicas, e de estudos individuais, pois, devido à nova Lei de Inclusão, novos alunos surgiram com uma demanda que nós, como professores e coordenadores, não sabíamos resolver. A matrícula de um aluno tetraplégico que havia perdido a capacidade da fala forçou a escola em que eu trabalhava a repensar suas metodologias e a fazer trabalhos de formação com professores sobre a inclusão. Além disso, minha mãe optou por trabalhar com inclusão, o que me deu acesso à literatura mais especializada sobre o tema.

Tenho três aulas semanais com os alunos 1 e 2. A aluna 1 não participa de, praticamente, nenhum trabalho, a não ser os que incluem trabalhos manuais (que ela adora), práticas de laboratório e algumas discussões.

O aluno 2 já participa um pouco mais das aulas oralmente, mas tem muita dificuldade em resolver os trabalhos que a aluna 1 resolve com facilidade.

As provas que eles realizam são diferenciadas. A aluna 1 consegue, com provas objetivas, desenvolver algumas habilidades. Já o aluno 2, mesmo com provas objetivas e menores, apresenta dificuldade na interpretação das questões. Oralmente, ele desenvolve melhor os conceitos.

Como professora, não faço atividades diferenciadas para eles, em sala de aula. Para o aluno 2, tento adaptar algumas atividades avaliativas. Mas a aluna 1 não realiza praticamente nenhuma atividade, com exceção das citadas anteriormente, quando ela quer.

A maior dificuldade em trabalhar com esses alunos é o tempo. Não para que as atividades sejam desenvolvidas por mim, mas para que possam ser aplicadas em sala. Com a carga de conteúdos que se precisa concluir em um trimestre, fica difícil entender essa demanda como deveria. Não desenvolver a inclusão em sala com os alunos, de modo geral, é outra dificuldade que sinto. Com a expectativa que se tem do ensino hoje, fico um pouco frustrada com o trabalho que exerço em sala com esses alunos.

A inclusão, para mim, sempre foi um assunto problematizador e alvo de discussões. Tenho um lado que sempre questiona até que ponto é bom para algumas crianças conviver com os outros alunos, dentro da expectativa que os pais têm e que a sociedade tem da escola. Esses alunos estão ali, “inclusos”, mas, na verdade, não estão inseridos na turma, no contexto e na realidade da escola. Nenhuma escola em que já trabalhei se preocupa em fazer uma escola de inclusão de verdade: trabalhar com os alunos e professores sobre isso, fazer com que o aluno pertença à escola e ao processo real de ensino e aprendizagem. As escolas não estudam metodologias e não discutem o assunto. Por outro lado, socializar as crianças é importante em toda e qualquer circunstância. Somos seres sociais e precisamos disso como espécie. Olhando assim, parece-me óbvia a inclusão como alternativa.

Meu mal estar é: como tudo no Brasil, criam-se políticas educacionais sem nenhum preparo de base e de estrutura. Obrigam-se as escolas a trabalharem com inclusão, mas não há nenhum trabalho de formação para isso. Concluí minha graduação em 2011 e não tive nenhuma disciplina ou grupo de discussão sobre o tema. E logo em seguida tu de deparas, em sala de aula, com situações que nem tu nem a escola têm ideia de como resolver ou trabalhar. Quem sofre com isso, muitas vezes, são as crianças que não estão dando conta de fazer o que se espera e se comparam com as outras.

Meu sentimento em relação à inclusão é ambíguo. Ela gera em mim frustração, mas, ao mesmo tempo, satisfação. O que me falta mesmo é preparo e ações da instituição. Talvez, antes de tudo, repensar o papel da

escola na sociedade, reconstruir o currículo. Algumas escolas têm força de vontade, recebem seus alunos de braços abertos, mas não sabem o que fazer com eles depois. Isso é triste e desmotivador.

Apesar de tudo isso, a importância de desenvolver nas crianças a chance de conviver com o outro, de respeitar e de acolher o que é diferente do óbvio e socialmente aceito é fundamental para a formação da cidadania e da empatia. Nesse sentido, a inclusão tem uma função social muito importante e de muita relevância. Perde-se a chance de se construir um mundo melhor e mais justo, por falta de preparo e pela função de mercado que a escola ainda tem.

4.1.2.2. Professora de artes

Fiz faculdade de artes visuais. Trabalhei em projetos com caráter não pedagógicos, mas dentro de escolas de educação infantil; então, eu não era professora, mas trabalhava dentro de um programa de desenvolvimento. Depois, trabalhei nos educativos de museus e no Instituto Ayrton Senna.

Todas essas experiências foram muito importantes para eu me constituir na profissional que sou hoje, para eu me voltar para as diferenças de ritmos e de habilidades que cada pessoa tem, para eu respeitar o tempo de desenvolvimento de cada um, o tempo de aprendizado, e até para entender o quando cada um pode oferecer com o conhecimento acumulado e desenvolver aquilo que já tem mais facilidade, as características que as pessoas têm habilidade, de facilidade para desenvolver a aprendizagem no sentido de potencialidade. Aquilo que cada um tem mais forte é o que eu costumo trabalhar na criança. Por exemplo, se a criança tem mais facilidade para desenhar, eu vou estimular o desenho; se a criança tem mais facilidade para ouvir, eu vou indicar atividades nas quais ela use mais a audição.

Nunca estudei nada específico sobre inclusão. Atualmente, estou estudando psicomotricidade, que estuda o desenvolvimento humano psicomotor, e isso tem trazido umas clarezas em relação aos déficits que a gente pode encontrar no ensino fundamental II, de crianças que tiveram alguma lacuna na fase de desenvolvimento motor inicial e psicomotor.

Dentro das possibilidades de trabalho que eu tenho, porque tenho uma aula por semana com os sextos anos, eu trabalho com os alunos 1 e 2, abordando as atividades individualmente, para cada um. Na hora de avaliar, eu avalio o processo geral de cada um deles, eu levo em consideração aquilo que eles conseguiram produzir, a partir daquilo que eles conseguem oferecer. Eu nunca vou avaliar uma produção desses alunos, com relação à forma. Na verdade, não avalio nenhum de meus alunos assim. Os alunos 1 e 2 têm um patamar determinado para atingir, considerando aquilo que eles podem oferecer. Eu não espero que eles cumpram a atividade completamente, mas, dentro do que eles conseguem desenvolver, eu considero o processo. E eu não acho pouco, acho que é isso que eu tenho que considerar: o processo deles diante daquilo que foi proposto.

A maior dificuldade que tenho em relação ao trabalho com esses alunos é a falta de tempo necessário para eu me sentar com cada um deles e desenvolver um processo em que, efetivamente, eles tenham ganhos de aprendizagem e de desenvolvimento de processo de criação. Eu tenho apenas uma aula por semana e outros dezesseis alunos dentro da sala, portanto eu não consigo dedicar a eles um tempo de real qualidade para que eles realmente evoluam dentro do processo criativo. Todo o trabalho parte do que eles conseguem desenvolver, do que eles conseguem produzir, e eu checo o processo dentro disso. A aluna 1, inclusive, atinge resultados mais avançados do que o aluno 2. O último se recusa muito a produzir. Algumas vezes, em algumas atividades, eu consegui que ele entendesse que o que ele tem para oferecer é isso e que é bom, e que, se ele se dedicar, ele também vai conseguir atingir um resultado, dentro daquilo que ele pode oferecer. Foi bacana! Mas falta tempo para que eu consiga, realmente, fazer os dois entenderem que, dentro das limitações deles, eles também têm um processo criativo que é bacana.

Acredito que toda política pública tem uma boa intenção e uma péssima realização. Seria lindo se a inclusão acontecesse com condições. Do jeito que ela acontece e do jeito que ela é proposta fica muito difícil, porque os profissionais de pedagogia, por exemplo, têm pouca instrução para lidar com as inclusões, e essas crianças vão evoluindo, no cenário educativo e na sua vida escolar, como elas conseguem evoluir, sem um trabalho direcionado.

Para a inclusão dar certo, teria que haver profissionais preparados para trabalhar com as limitações dessas crianças de inclusão e para investir naquilo que elas podem realmente aprender dentro do seu quadro de desenvolvimento. Não adianta, por exemplo, eu querer que uma criança com um grau de autismo avançado produza um texto escrito. Então, teria que haver um trabalho voltado para o desenho, voltado para a audição, para que esse menino possa desenvolver, na sua vida escolar, habilidades que lhe deem prazer e sensação de aprendizado e, não colocar esse menino dentro de um padrão no qual ele tenha que fazer coisas que os comprometimentos dele não permitem. Acho que a inclusão deveria preparar profissionais para trabalhar com as potencialidades dos meninos que são de inclusão e não fazê-los cumprir alguma coisa mínima dentro do padrão que já é estabelecido do desenvolvimento.

4.1.2.3. Professora de matemática

Formei-me em Química pela Universidade Mackenzie. Na época, trabalhava em um banco e uma cliente me perguntou se eu não gostaria de “dar aula” na escola pública. Como estudei em escola pública, imaginei que seria péssimo, mas ela sempre me visitava e contava sobre os projetos desenvolvidos na sua escola, que era uma escola modelo.

Durante esse período, resolvi fazer licenciatura em Química e Matemática e, em uma dessas visitas, a cliente me convenceu a participar de uma reunião na sua escola, para observar como elas funcionavam. Foi aí que eu me encantei. O grupo desenvolvia materiais, jogos, testava no próprio grupo para depois aplicar, em sala de aula. As reuniões eram aos sábados, mas sempre muito animadas. Assim comecei a trabalhar na Escola Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, lecionando matemática.

Hoje, faço um curso de neurociência aplicada à educação.

Os alunos 1 e 2 são bons oralmente. A aluna 1 gosta de geometria; já o 2 se dá melhor nos cálculos mais simples. Procuro valorizar as atividades feitas por eles, em aula.

Em relação às provas, procuro adaptar a linguagem, diminuir o número de questões, usar imagens. Mas confesso que tenho dificuldade com o aluno 2,

porque ele acumula defasagem de conteúdo, o que pode gerar baixa-estima. Não sei ao certo até quanto posso cobrar. Ele não dá conta.

A aluna 1 não aceita ajuda, mas consegui criar um vínculo com ela, o que facilita o trabalho. Faço questão de incluí-los nas atividades em sala.

Sobre a inclusão, acho importante, mas muitos professores e escolas não estão preparados para esse processo. Foi essa dificuldade que me fez buscar o curso. Incomodava-me não saber como agir com a criança ou deixá-la de canto na sala. Isso é inclusão?

4.1.2.4. Análise dos questionários

Foi feita uma seleção de trechos das respostas das professoras que respondem, direta ou indiretamente, cada uma das questões propostas.

Algumas ideias das professoras foram elencadas abaixo e dispostas juntas, a fim de que se possa, através da comparação, entender o conceito dessas professoras de inclusão.

- 1) Fale um pouco sobre sua formação. Inclua nessa fala qualquer coisa que você tenha feito que você considere importante para você ser a profissional que é hoje.**

Os percursos de formação das três professoras foram muito diferentes. Mesmo assim, nenhuma delas cita alguma experiência com a deficiência ou a inclusão na graduação. Os contatos com questões relacionadas à inclusão se deram, para todas elas, a partir da sua inserção no mercado de trabalho e na pós-graduação.

Minha formação é em ciências biológicas e fiz uma pós-graduação em gestão escolar que possibilitou maior contato com algumas questões relacionadas à docência, principalmente com relação a questões legais e de inclusão.

[...]

Concluí minha graduação em 2011 e não tive nenhuma disciplina ou grupo de discussão sobre o tema. (Professora de ciências)

Fiz faculdade de artes visuais. Trabalhei em projetos com caráter não pedagógicos, mas dentro de escolas de educação infantil. [...] Depois, trabalhei nos educativos de museus e no Instituto Ayrton Senna. (Professora de artes)

Formei-me em Química pela Universidade Mackenzie. Na época, trabalhava em um banco e uma cliente me perguntou se eu não gostaria de “dar aula” na escola pública.

[...]

Durante esse período, resolvi fazer licenciatura em Química e Matemática. (Professora de matemática)

2) Você estudou ou estuda algo relacionado à inclusão?

As três professoras, ao enfrentarem dificuldades em trabalhar com alunos de inclusão, resolveram se dedicar ao estudo desse tema. Os caminhos de estudo foram distintos: enquanto a professora de ciências o fez de forma autônoma, aproveitando-se dos conhecimentos e da experiência da mãe que estudava inclusão e por estudos na pós-graduação; as professoras de artes e matemática o fizeram em cursos formais.

Meus estudos referentes à inclusão surgiram na pós-graduação, com duas disciplinas específicas, e de estudos individuais, pois, devido à nova Lei de Inclusão, novos alunos surgiram com uma demanda que nós, como professores e coordenadores, não sabíamos resolver. A matrícula de um aluno tetraplégico que havia perdido a capacidade da fala forçou a escola em que eu trabalhava a repensar suas metodologias e a fazer trabalhos de formação com professores sobre a inclusão. Além disso, minha mãe optou por trabalhar com inclusão, o que

*me deu acesso à literatura mais especializada sobre o tema.
(Professora de ciências)*

*Hoje, faço um curso de neurociência aplicada à educação.
(Professora de matemática)*

A professora de artes não reconhece a sua pós-graduação em psicomotricidade como um estudo sobre inclusão, apesar de afirmar que alguns aspectos trabalhados no curso favorecem o seu olhar e o seu trabalho com alunos com deficiência.

Nunca estudei nada específico sobre inclusão. Atualmente, estou estudando psicomotricidade, que estuda o desenvolvimento humano psicomotor, e isso tem trazido umas clarezas em relação aos déficits que a gente pode encontrar no ensino fundamental II, de crianças que tiveram alguma lacuna na fase de desenvolvimento motor inicial e psicomotor. (Professora de artes)

3) Como você trabalha em sala e como avalia os alunos 1 e 2?

Nessa questão, as três professoras demonstraram ter um olhar voltado para as particularidades dos alunos. Ficou claro que estão familiarizadas com as dificuldades e as facilidades de cada um deles; e que reconhecem a necessidade do uso de diferentes metodologias para atingi-los.

A aluna 1 não participa de, praticamente, nenhum trabalho, a não ser os que incluem trabalhos manuais (que ela adora), práticas de laboratório e algumas discussões.

O aluno 2 já participa um pouco mais das aulas oralmente, mas tem muita dificuldade em resolver os trabalhos que a aluna 1 resolve com facilidade. (Professora de ciências)

Todo o trabalho parte do que eles conseguem desenvolver, do que eles conseguem produzir, e eu checo o processo dentro disso. A aluna 1, inclusive, atinge resultados mais avançados do que o aluno 2. O último se recusa muito a produzir. Algumas vezes, em algumas atividades, eu consegui que ele entendesse que o que ele tem para oferecer é isso e que é bom, e que, se ele se dedicar, ele também vai conseguir atingir um resultado, dentro daquilo que ele pode oferecer. Foi bacana! (Professora de artes)

Os alunos 1 e 2 são bons oralmente. A aluna 1 gosta de geometria; já o 2 se dá melhor nos cálculos mais simples. Procuro valorizar as atividades feitas por eles, em aula. (Professora de matemática)

O trabalho com a oralidade é citado como um dos tipos de trabalho que são positivos com ambos os alunos. Além disso, eles são avaliados por métodos diferentes dos outros, nas três disciplinas.

As provas que eles realizam são diferenciadas. A aluna 1 consegue, com provas objetivas, desenvolver algumas habilidade. Já o aluno 2, mesmo com provas objetivas e menores, apresenta dificuldade na interpretação das questões. Oralmente, ele desenvolve melhor os conceitos. (Professora de ciências)

Eu trabalho com os alunos 1 e 2, abordando as atividades individualmente, para cada um. Na hora de avaliar, eu avalio o processo geral de cada um deles, eu levo em consideração aquilo que eles conseguiram produzir, a partir daquilo que eles conseguem oferecer. Eu nunca vou avaliar uma produção desses alunos, com relação à forma. Na verdade, não avalio nenhum de meus alunos assim. Os alunos 1 e 2 têm um patamar determinado para atingir, considerando aquilo que eles podem oferecer. Eu não espero que eles cumpram a atividade completamente, mas, dentro do que eles conseguem desenvolver, eu considero o

processo. E eu não acho pouco, acho que é isso que eu tenho que considerar: o processo deles diante daquilo que foi proposto. (Professora de artes)

Em relação às provas, procuro adaptar a linguagem, diminuir o número de questões, usar imagens. (Professora de matemática)

A professora de matemática cita, ainda, o vínculo como algo importante no trabalho com um dos alunos.

A aluna 1 não aceita ajuda, mas consegui criar um vínculo com ela, o que facilita o trabalho. Faço questão de incluí-los nas atividades em sala. (Professora de matemática)

4) Quais são as suas dificuldades em relação ao trabalho com esses dois alunos?

As professoras apresentam, nessa questão, algumas dificuldades que enfrentam no trabalho com esses alunos. O tempo é apresentado como um problema para as professoras de ciências e de artes, já que são disciplinas com poucas aulas, sendo ciências três/semana e artes uma/semana. A professora de matemática não pontua o tempo como um ponto de dificuldade.

A maior dificuldade em trabalhar com esses alunos é o tempo. Não para que as atividades sejam desenvolvidas por mim, mas para que possam ser aplicadas em sala. (Professora de Ciências)

A maior dificuldade que tenho em relação ao trabalho com esses alunos é a falta de tempo necessário para eu me sentar com cada um deles e desenvolver um processo em que, efetivamente, eles tenham ganhos de aprendizagem e de desenvolvimento de processo de criação. Eu tenho apenas uma

aula por semana e outros dezesseis alunos dentro da sala, portanto eu não consigo dedicar a eles um tempo de real qualidade para que eles realmente evoluam dentro do processo criativo.

[...]

Mas falta tempo para que eu consiga, realmente, fazer os dois entenderem que, dentro das limitações deles, eles também têm um processo criativo que é bacana. (Professora de artes)

Outras dificuldades apresentadas são: o excesso de conteúdo que deve ser trabalhado no ano, o que acaba gerando menos possibilidade de se trabalhar no tempo do aluno; a relação desses alunos com o grupo, que muitas vezes acaba sendo conflituosa; e a defasagem de conteúdo com as quais esses alunos chegam às séries iniciais do fundamental II.

Com a carga de conteúdos que se precisa concluir em um trimestre, fica difícil entender essa demanda como deveria. Não desenvolver a inclusão em sala com os alunos, de modo geral, é outra dificuldade que sinto. Com a expectativa que se tem do ensino hoje, fico um pouco frustrada com o trabalho que exerço em sala com esses alunos. (Professora de ciências).

Mas confesso que tenho dificuldade com o aluno 2, porque ele acumula defasagem de conteúdo, o que pode gerar baixa-estima. Não sei ao certo até quanto posso cobrar. Ele não dá conta. (Professora de matemática)

5) Fale um pouco sobre a inclusão. O que você pensa sobre esse assunto?

Ao serem questionadas sobre a inclusão, as três professoras se mostraram receptivas a esse processo, mas sinalizaram problemas que devem ser solucionados para a inclusão se dar de forma efetiva.

A professora de ciências afirma que o que vê nas escolas não é a inclusão, e sim a integração; e que a escola, a família e toda a sociedade são responsáveis por esse processo falho, já que criam expectativas, muitas vezes, inatingíveis por esses alunos.

Tenho um lado que sempre questiona até que ponto é bom para algumas crianças conviver com os outros alunos, dentro da expectativa que os pais têm e que a sociedade tem da escola. Esses alunos estão ali, “inclusos”, mas, na verdade, não estão inseridos na turma, no contexto e na realidade da escola. Nenhuma escola em que já trabalhei se preocupa em fazer uma escola de inclusão de verdade. (Professora de ciências).

Apesar disso, ela enfatiza o papel de socialização da escola e os ganhos que as crianças com e sem deficiências têm ao conviverem.

Por outro lado, socializar as crianças é importante em toda e qualquer circunstância. Somos seres sociais e precisamos disso como espécie.

[...]

Apesar de tudo isso, a importância de desenvolver nas crianças a chance de conviver com o outro, de respeitar e de acolher o que é diferente do óbvio e socialmente aceito é fundamental para a formação da cidadania e da empatia. Nesse sentido, a inclusão tem uma função social muito importante e de muita relevância. (Professora de ciências)

Para finalizar, a professora de ciências fala sobre a importância de se rever o currículo e o papel da escola na sociedade.

Meu sentimento em relação à inclusão é ambíguo. Ela gera em mim frustração, mas, ao mesmo tempo, satisfação. O que me falta mesmo é preparo e ações da instituição. Talvez, antes de

tudo, repensar o papel da escola na sociedade, reconstruir o currículo.

As três professoras sinalizam a falta de preparo dos professores e das escolas, que acabam aceitando os alunos sem criar condições apropriadas para fazer com eles um bom trabalho.

As escolas não estudam metodologias e não discutem o assunto.

[...]

Meu mal estar é: como tudo no Brasil, criam-se políticas educacionais sem nenhum preparo de base e de estrutura. Obrigam-se as escolas a trabalharem com inclusão, mas não há nenhum trabalho de formação para isso. (Professora de ciências)

Para a inclusão dar certo, teria que haver profissionais preparados para trabalhar com as limitações dessas crianças de inclusão e para investir naquilo que elas podem realmente aprender dentro do seu quadro de desenvolvimento.

[...]

Acho que a inclusão deveria preparar profissionais para trabalhar com as potencialidades dos meninos que são de inclusão e não fazê-los cumprir alguma coisa mínima dentro do padrão que já é estabelecido do desenvolvimento. (Professora de artes)

Sobre a inclusão, acho importante, mas muitos professores e escolas não estão preparados para esse processo. Foi essa dificuldade que me fez buscar o curso. Incomodava-me não saber como agir com a criança ou deixá-la de canto na sala. Isso é inclusão? (Professora de matemática)

4.1.2.5. Síntese da análise dos questionários

Abaixo estão elencados alguns pontos importantes citados nos questionários.

- Apesar de as professoras terem se formado em diferentes cursos e instituições, nenhuma delas teve contato com a inclusão, na graduação;
- As professoras mostraram-se interessadas e dispostas a discutir a inclusão e a receber os alunos de inclusão nas suas turmas;
- As três, ao se depararem com os alunos de inclusão e sentirem-se despreparadas para tal tarefa, foram buscar caminhos de estudo, seja ele pela pós-graduação ou pelo estudo autônomo;
- Uma das professoras questiona até que ponto a inclusão é o melhor modelo para os alunos com e sem deficiência;
- Todas elas mostram-se preocupadas e atentas às características desses alunos e, fazem adaptações para potencializar o trabalho com eles;
- As três professoras trabalham com os dois alunos pela oralidade, já que o registro escrito é uma das dificuldades de ambos;
- Apesar de serem a favor da inclusão, as professoras percebem o despreparo dos professores e das instituições como obstáculos para que esse processo aconteça.

5. Considerações finais

Não há dúvidas de que, desde a Declaração Universal de Direitos Humanos, na década de 60, até os dias atuais, a sociedade brasileira caminhou muito na direção de uma igualdade de possibilidades para as pessoas com deficiência. Mas não é preciso um olhar muito criterioso para perceber que ainda estamos longe de atingir um patamar ideal.

Apesar de, hoje, falar-se tanto em inclusão; percebe-se que ainda há uma grande confusão em relação a esse conceito. A exclusão total ainda existe, mas o que mais é visto no nosso modelo atual é a integração, assim como definidos por Sasaki.

Mesmo com o avanço legal, as escolas e os professores ainda não se sentem preparados para trabalhar com as pessoas com deficiência. Poucos profissionais sentem-se seguros ao trabalhar com esses alunos. Além disso, existe ainda certa resistência de alguns professores que questionam se, de fato, a inclusão é o melhor caminho tanto para a criança com deficiência como para todos os outros alunos.

O Colégio M não é diferente desse quadro nacional geral. A escola demonstra, desde os seus documentos até a sua práxis, um interesse em receber os alunos de inclusão. Porém, ainda enfrenta grandes dificuldades nesse processo.

O primeiro problema observado é a aplicação de um conceito médico na escola. Os limites entre escola, família e equipe de apoio são muito tênues. É comum que os papéis se confundam e que a escola assuma responsabilidades ou posturas que não dizem respeito a ela. Encontrar esse limite e deixar muito clara qual é a função da escola e o que ela pode e deve ou não assumir é muito importante para que toda a equipe escolar não se sinta sobrecarregada e despreparada. A Lei 13.146/15 gerou ainda mais confusão, no que diz respeito a esse aspecto, já que mudou alguns limites que estavam tradicionalmente definidos.

A insegurança e a sensação de despreparo dos professores foi outro problema encontrado no Colégio M. A licenciatura é um curso muito simples, diante da complexidade da sala de aula, principalmente de uma sala de aula inclusiva. É natural que um professor, ao se formar, não se sinta ainda a

vontade diante de seus alunos. Com o tempo, porém, essa realidade vai se transformando. Esse processo também deve acontecer com a inclusão: conforme as crianças com deficiência vão saindo de instituições especializadas e adentrando à educação regular, os professores irão se acostumando e ganhando confiança no bom trabalho. Mas, para que isso aconteça, terá que existir um desconforto inicial; isso é inevitável.

Rever o currículo dos cursos de licenciatura e pedagogia é outra ação que deve ser feita. É necessário que um professor não tenha que buscar cursos externos para poder discutir a inclusão. Esse assunto deve fazer parte da graduação.

O currículo das escolas também deve ser reavaliado. Uma escola inclusiva deve respeitar o tempo do aluno e deve priorizar a qualidade em detrimento da quantidade. Essa mudança dará mais segurança e tranquilidade para que os professores possam trabalhar com todos os alunos, sem excluir nenhum deles do processo de aprendizagem. Uma escola de qualidade para todos não é uma escola com um currículo enorme e que só atinge uma faixa restrita de crianças. A escola de qualidade para todos deve fazer uma seleção de conteúdos e metodologias que ajudem todos seus alunos a crescer e a se desenvolver social e cognitivamente.

Esse trabalho, apesar de evidenciar algumas fragilidades da inclusão hoje, mostrou que a educação das pessoas com deficiência está caminhando na direção certa. Apesar do Colégio M cometer ainda muitos erros, mesmo tentando acertar; sua abertura e disponibilidade para pensar esse processo e o fato dos professores estarem buscando caminhos para trabalhar com os alunos com deficiência mostram que nos aproximamos, cada dia mais, do modelo de inclusão, distanciando-nos do modelo de integração.

6. Referências

AÇÃO EDUCATIVA. Educação também é Direito Humano. Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. São Paulo, 2005.

BRASIL. Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL, Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n.º 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino. Procuradoria Federal dos Direitos do cidadão. República Federativa do Brasil: 2003.

BRASIL. nº 13.146/15. Lei Brasileira da inclusão da pessoa com deficiência Brasília, DF: 2015.

Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. Convenção da Guatemala. Guatemala, 2001.

Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE *In*: Conferência Mundial sobre NEE. UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf Acesso em 04 de maio de 2015.

MANTOAN, M. T. E. “Inclusão escolar” [recurso eletrônico] – O que é? Por quê? Como fazer? / Maria Teresa Eglér. – São Paulo: Summus, 2015.

_____. “Carta da profª Mantoan aos Senadores”. Campinas: 2013. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/category/opinioao/maria-teresa-mantoan/> Acesso em 22 de novembro de 2016.

_____. “Inclusão escolar total: uma questão de tempo”.
Campinas: 2013. Disponível em:
<https://inclusaoja.com.br/category/opiniao/maria-teresa-mantoan/> Acesso em 22
de novembro de 2016.

_____. “Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para
Todos”. Campinas: Unicamp, 1993.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da inclusão e suas implicações
educacionais (2005). Disponível em: < [http://www.ines.gov.br/wp-
content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf](http://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf)> Acesso em 20 de novembro de
2016.