**MARIA INÊS DE ARAÚJO CAVALCANTI MENDES**

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE PROFESSORES CONSTROEM SOBRE A APRENDIZAGEM DE ALUNOS NUMA ESCOLA PÚBLICA INCLUSIVA: UM CENÁRIO DE CONTRADIÇÕES

Orientadora: Otaviana Maroja Jales Costa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Instituto de Educação**

**LISBOA**

**2012**

**MARIA INÊS DE ARAÚJO CAVALCANTI MENDES**

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE PROFESSORES CONSTROEM SOBRE A APRENDIZAGEM DE ALUNOS NUMA ESCOLA PÚBLICA INCLUSIVA: UM CENÁRIO DE CONTRADIÇÕES

Dissertação apresentada para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof[a]. Doutora Otaviana Maroja Jales Costa

Co-orientadora: Prof[a]. Doutora Maria Odete Emydgio Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Instituto de Educação**

**LISBOA**

**2012**

**NÃO ME CONSOLA A PALAVRA**

Não me consola a palavra.
Consolam-me seus caminhos sem volta,
seus códigos perfurando os sons,
as brancas paragens onde se esconde.

Quem dirá a palavra que já não tenha sido dita?
Quem cantará as rimas que já não tenham
sido feitas?

Será a palavra um estigma na memória?
Uma voz escorrendo nos casarões da infância?

Ou o consolo da palavra não será
sua eterna submissão
ao estigma de todos os desterros?

Carlos Alberto Jales, *Áspero Silêncio*, p.123

Para meu Tio Zé, que na sua eterna infância guarda consigo todo o mistério da vida adulta. Não sabe ele que justamente por isso, foi minha primeira fonte de inspiração para a realização deste trabalho.

A ele todo o meu carinho e respeito.

## AGRADECIMENTOS

Cada etapa de nossa vida vem repleta de desafios, expectativas e... obstáculos. Mas para que servem os obstáculos se não para serem rompidos? Foi assim na realização deste trabalho que ora apresento, apresentando com ele, um pouco do que de mais profundo eu sou.

Carregada de esperança, às vezes envolta em dúvidas, mas seguindo sempre na direção daquilo que eu acredito: que o ser humano ainda é a parte mais bonita do projeto de Deus. A Ele minha eterna gratidão e meu humilde serviço.

- Agradeço a minha família, porque me apoiou na realização deste trabalho, a ela o meu amor incondicional.
- De forma especial a Moacir, meu marido, pelo seu amor que me preenche e conforta, o meu amor para sempre.
- Aos meus filhos Lucas e Sara, a parte mais bonita de mim.
- Aos meus orientadores, Otaviana e Carlos, por ultrapassarem a barreira do saber para encontrar em cada orientando, uma competência, uma motivação, uma possibilidade de mudar a partir do conhecimento.
- Aos meus amigos, Carlos e Otaviana, por se tornarem imprescindíveis à minha vida.
- Às colegas da escola campo de pesquisa, pela disponibilidade que tornou possível a realização deste trabalho, em especial a coordenadora Filomena pelo carinho dispensado durante toda a pesquisa.

A vocês, o meu reconhecimento e gratidão para sempre.

## RESUMO

Esta dissertação de Mestrado tem por objetivo investigar as representações dos professores sobre a aprendizagem de alunos com deficiência no cotidiano escolar de uma escola inclusiva; as concepções, expectativas, avanços e impasses que permeiam a atuação dos educadores que desenvolvem seu trabalho numa escola pública inclusiva. A base teórica desta pesquisa esteve respaldada na teoria das Representações Sociais e em autores como, Durkheim (1987), Moscovici (1978), Mantoan (2005), Maroja (1998), Emygdio (2011), Sassaki (1997), Nóvoa (1992), entre outros que ao longo de vários anos vem se preocupando em discutir as representações sociais bem como a temática da inclusão no contexto escolar. A amostra deste estudo foi constituída por oito professoras que trabalham na escola campo de pesquisa, no município de João Pessoa. A coleta de dados foi realizada a partir dos instrumentos de pesquisa como, a observação, o diário de campo, o relato de experiência, a exposição e análise de um filme e a entrevista semi estruturada. As respostas obtidas mostraram que para realizar a educação inclusiva faz-se necessário refletir sobre o conceito, o preconceito, as crenças e concepções acerca da inclusão escolar.

Constatamos o desejo de maiores condições de trabalho, no que tange a capacitação, mais recursos pedagógicos e a efetiva participação da família, no processo escolar. Observamos ainda, que é impossível trabalhar numa escola inclusiva cultivando o preconceito, a individualidade, a intolerância e a insensibilidade. Ficou evidente a necessidade de maiores discussões, estudos, ações, espaços adequados para o atendimento especializado e envolvimento de todos os atores da educação para que se efetive de forma satisfatória o processo de inclusão escolar.

**PALAVRAS-CHAVE**: Representações Sociais. Inclusão escolar. Pessoas com deficiência. Escola inclusiva.

**ABSTRACT**

This Master's thesis aims to investigate the role of teachers on the learning of students with disabilities in daily school life of an inclusive school, perceptions, expectations, advances, and impasses that permeate the work of educators who develop their work in a public school inclusive. The theoretical basis of this research was supported by authors such as Durkheim (1987), Moscovici (1978), Mantoan (2005), Maroja (1998), Emygdio (2011), Sassaki (1997), Nóvoa (1992), among others that the over several years has been bothering to discuss the social representations and the theme of inclusion in the school context. The study sample consisted of eight teachers who work in the school field research, the city of João Pessoa. Data collection was performed from the research instruments such as observation, field diary, the story of experience, exposure and analysis of film and a semi-structured interview.

The responses showed that to achieve inclusive education it is necessary to reflect on the concept, prejudice, beliefs and conceptions of educational inclusion. We note the desire for better conditions of work, when it comes to training, teaching resources and more effective participation of the family, the school process. We note further that it is impossible to work in an inclusive school cultivating prejudice, individuality, intolerance and insensitivity. It was evident the need for further discussions, studies, actions, adequate space for the specialized care and involvement of all stakeholders in education that is accomplished satisfactorily the process of inclusive education.

**KEYWORDS**: Social Representations. Inclusion school. People with disabilities. Inclusive school.

# ÍNDICE GERAL

**INTRODUÇÃO**..... 10
**CAPÍTULO 1**
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**..... 13
**1.1 Teoria das Representações Sociais: seus fundamentos, seus teóricos**..... 15
**1.2 As Representações Sociais: uma perspectiva da compreensão do humano**..... 22
**1.3 Educação Inclusiva: do desejo à prática, o desafio entre o real e o ideal**..... 28
**1.4 Um olhar do professor sobre a Educação Inclusiva** ..... 33
**CAPÍTULO 2**
**PROBLEMÁTICA**..... 37
**2.1 Objetivo Geral** ..... 37
**2.2 Objetivos Específicos**..... 38
**CAPÍTULO 3**
**METODOLOGIA** ..... 39
**3.1 Universo da pesquisa ou população**..... 41
**3.2 Amostra ou sujeitos da pesquisa**..... 41
**3.3 Características gerais do município de João Pessoa**..... 41
**3.4 Contextualizando a escola campo de pesquisa** ..... 44
**CAPÍTULO 4**
**PROCEDIMENTOS** ..... 46
**CAPÍTULO 5**
**ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO**..... 52
**5.1 Observação** ..... 52
**5.2 Diário de campo**..... 53
**5.3 Relato de experiências das professoras** ..... 53
**5.4 Assistindo a um filme e refletindo o cotidiano de nossa escola-campo de pesquisa: Análise do filme SIMPLES COMO AMAR** ..... 56
**5.5 Entrevista com as professoras** ..... 67
**5.6 Análise dos desenhos selecionados - dando espaço à criatividade**..... 82

**CONCLUSÃO**..... 88
**BIBLIOGRAFIA** ..... 92
**APÊNDICES** ..... I
**ANEXOS** ..... VI

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Estado da Paraíba.....41
Figura 2 – Mapa da Cidade de João Pessoa.....42
Figura 3 - Mapa do Bairro Pedro Gondim, localização da escola onde se realizou a pesquisa, na rua: Manoel Franca, S/N – João Pessoa .....43

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é identificar as Representações Sociais que são construídas pelos professores de alunos numa escola pública de João Pessoa, que trabalha com educação inclusiva, visando compreender como, a partir destas representações, se dá a aprendizagem na escola.

O que norteou este projeto foi a experiência com crianças com Síndrome de Down que tiveram oportunidade de uma assistência escolar especializada, numa fundação para pessoas deficientes, nos primeiros seis anos de vida e de outras, com quem também tive a oportunidade de trabalhar numa escola regular e cuja atenção a esse respeito lhes foi negada.

Vejo na escola a possibilidade de se estabelecer contato com novas perspectivas de integração de crianças com deficiências e outras ditas normais, dando-lhes a oportunidade de exercer em comunidade seu papel de cidadão. A experiência com esta categoria de aluno, tanto em escola quanto no trabalho por mim adquirida na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência – FUNAD, em João Pessoa, levou-me a acreditar que é possível criar novas maneiras de valorizar o potencial inerente a toda pessoa, apesar de suas dificuldades e deficiências, por meio do trabalho desenvolvido na escola e da presença pedagógica exercida pela família.

Motivou-me ainda a fazer esta pesquisa a convivência diária com um tio portador de deficiência intelectual, que fez desde minha infância a presente vida adulta um "lugar" mais generoso para compreender o outro. Essa pessoa a quem me refiro ocupa até hoje um espaço de cidadania tanto na família como no bairro onde vive, participando e interagindo de maneira lúdica das atividades dos locais de convivência para idosos. Apesar de sua deficiência, todos os dias ele nos ensina o valor de se sentir incluído mesmo com suas limitações, que hoje não são poucas.

Percebendo tal convivência de imprescindível valor para o exercício da generosidade humana e compreensão da construção das Representações Sociais nos diversos espaços da sociedade, bem como a necessidade de estender tal conhecimento, ao possibilitar a integração de aspectos afetivos, mentais e sociais expressos no cotidiano da família, da escola e da sociedade, é que me senti provocada a me envolver neste projeto. Nascida e criada numa família de educadores, percebi logo cedo que o acesso à escola e à educação contribuem consideravelmente para o processo de desenvolvimento do ser humano, e que, quando se trata de pessoas com algum tipo de deficiência este acesso se constitui um decisivo instrumento para a quebra

de barreiras que dificultam a aquisição da aprendizagem e a garantia de seus direitos como cidadãos.

Antes mesmo de ter iniciado minha vida profissional já me interessavam aspectos dos alunos "ensinados" por minha mãe, no salão da fazenda, onde, em dois turnos do dia, ela dividia as tarefas de dona de casa com seu saber profissional para uma clientela de todas as faixas etárias; éramos, eu e meus irmãos, juntos, aprendizes, e ao mesmo tempo auxiliares de aprendizagem, no exercício das aulas para a comunidade oriunda da fazenda e seus arredores.

Aquilo era mesmo apaixonante, e hoje acredito que, mesmo sem perceber, intimamente sabia que não viveria impune àquele universo onde se misturavam filhos e pais analfabetos que buscavam, no mesmo espaço de escola, adquirir um saber que lhes modificasse a forma de enxergar a vida.

Ainda na adolescência, tendo concluído o curso de magistério, iniciei minha carreira profissional no Colégio Arquidiocesano Pio XII, que, já naquela época, recebia crianças com deficiência para o trabalho educacional junto com crianças ditas normais, de tal modo que pude viver a experiência de conviver e trabalhar em sala de aula com essa categoria de alunos.

Alguns anos depois, com a criação da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência - FUNAD, já formada em Psicologia, é que me vi totalmente envolvida e decidida a investir profissionalmente na causa da pessoa com deficiência e, de forma especial, no trabalho educacional com a pessoa com a Síndrome de Down.

Especializei-me em Psicologia Escolar e Clínica, escolhendo como tema: "Um olhar sobre o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down", onde procurei me debruçar um pouco mais sobre os aspectos relevantes do modo como essas crianças se desenvolviam e como suas relações com a família exerciam influência sobre sua qualidade de vida e sua consequente repercussão na escola.

Esta pesquisa que ora empreendo foi idealizada em decorrência das experiências com estas pessoas, e o interesse por este campo de estudo originou-se a partir das relações estabelecidas com as pessoas com algum tipo de deficiência. Assim, o objetivo do trabalho é investigar as representações sociais que os professores de alunos, como de uma escola inclusiva, constroem sobre a aprendizagem destes, a fim de compreender como ocorre esse processo junto a alunos ditos normais, numa escola pública regular. Por todas as razões aqui expostas, a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici, oferece-me uma alternativa de estudo do tema ora proposto.

A prática profissional como professora e psicóloga me leva a observar as interações dos procedimentos e das técnicas educativas como ferramentas de base interdisciplinar aos

processos de facilitação da aprendizagem, reeducação e terapêutica dos indivíduos com deficiências, vislumbrando desta maneira, oportunidades que levem em conta o desenvolvimento global e a transposição de barreiras, respeitando a diversidade inerente a cada pessoa, mas resguardando-lhes o direito inquestionável de ser como é.

# CAPÍTULO 1

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

"Dois e Dois são Quatro"

Como dois e dois são quatro
Sei que a vida vale a pena
Embora o pão seja caro
E a liberdade pequena
Como teus olhos são claros
E a tua pele, morena
como é azul o oceano
E a lagoa, serena

Como um tempo de alegria
Por trás do terror me acena
E a noite carrega o dia
No seu colo de açucena

- sei que dois e dois são quatro
sei que a vida vale a pena
mesmo que o pão seja caro
e a liberdade pequena.

Ferreira Gullar

Este trabalho que ora empreendo tem no seu contexto a contribuição de importantes teóricos da educação que fundamentaram suas teorias em formas semelhantes de compreender o ser humano; são eles: Durkheim, Moscovici, Otaviana Maroja Jales, Cecília Minayo, Denise Jodelet, Maria Odete Emydgio da Silva, dentre outros.

Minha motivação para esta pesquisa segue na direção da compreensão do outro com suas diferenças e potencialidades, e o ato de escutar os professores de alunos que trabalham com escola inclusiva dará o contorno ideal a este projeto, já que esses educadores são agentes formadores de opinião e por sua convivência constituem-se numa parcela da sociedade capaz

de participação nas mudanças educacionais e sociais de que tanto fala a categoria educacional, mas que ainda permanece recheada de contradições.

O grande desafio da educação no país, atualmente, é assegurar a todos os indivíduos o acesso à escola de qualidade e o direito aos serviços educacionais de maneira a favorecer uma instituição onde pessoas com algum tipo de deficiência, assim como aquelas ditas normais, ocupem no ambiente escolar o mesmo espaço de aprendizagem e convivência, interagindo com igualdade de participação, preservando sua identidade com o objetivo maior para o alcance da autonomia moral, assim como o desenvolvimento de suas estruturas sociais e psicopedagógicas. Assegurar a pessoa com deficiência o direito à escola de qualidade não se constitui apenas em dar-lhe amor, carinho e compreensão, mas na verdade representa um exercício do direito à cidadania, e o educador que com ela trabalha coloca-se no centro da questão em pauta, que são as representações sociais por ele construídas.

A educação da pessoa com deficiência deve ser compreendida numa dimensão sociocultural em que suas potencialidades sejam evidenciadas e as limitações sejam superadas. À escola cabe, portanto, adequar-se às necessidades desses indivíduos capacitando seu corpo docente, oferecendo-lhes formação adequada. Tal capacitação requer dos educadores uma reflexão acerca de seu papel transformador numa sociedade em que o preconceito e a desigualdade ainda se configuram como barreira social. Isso impede os seres humanos de viverem o seu projeto de vida. Para tanto, os educadores e pais de alunos com deficiência precisam estar dispostos às mudanças, revendo seus conceitos e valores, possibilitando uma nova visão da formação do ser humano, independentemente de suas limitações.

O tema em foco traz um interesse especial provocando muito mais do que a elaboração de um trabalho acadêmico; é também a oportunidade de penetrar no universo das relações sociais, afetivas e psicológicas que envolvem a forma como professores representam e interagem com esses indivíduos, considerando ainda que este trabalho pode conter um olhar diferenciado sobre as diferenças humanas e sua capacidade de transpor seus próprios limites, que venha servir de instrumento de compreensão da diversidade humana dentro do espaço da escola, buscando caminhos de aprendizagem que possibilitem efetivar direitos que são conferidos aos alunos por leis, mas nem sempre cumpridos, apesar dos avanços propagados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96, Art. 58), assim como a Lei da acessibilidade, promulgada em 2004, pelo decreto Lei de nº 5.296, garante a essa categoria de pessoas acesso à escola regular de forma igualitária, embora tal garantia ainda não se efetive de maneira completa, dando-lhes oportunidades iguais de participação como membros ativos da sociedade. Temos por objetivo então, analisar o tema à luz da Teoria das Representa-

ções Sociais, que se apresenta, em nossa concepção, como instrumento de fundamental importância para compreender o processo de construção dessas representações manifestadas por professores de alunos com deficiências, numa escola pública regular, junto a alunos ditos normais. As razões citadas acima justificam, no nosso entender, a escolha do objeto da pesquisa que delinearemos.

## 1.1 Teoria das Representações Sociais: seus fundamentos, seus teóricos

O termo representação surge na sociologia com Emile Durkheim. Sua produção teórica objetivava consolidar a sociologia como ciência e conferir-lhe *status* científico. Com tal intuito, Durkheim (1987) delineou o objeto e o método desta teoria num momento em que predominava o método das ciências da natureza, transportando para a sociologia a necessidade de objetividade, verificação e experimentação. Sua inegável contribuição possibilitou o desenvolvimento de conceitos caros às ciências sociais que, juntamente com a análise precisa, orientou e continua orientando a prática sociológica. Em *As regras do método sociológico* (1999), Durkheim define os fatos sociais como objeto da sociologia, argumentando tratar-se de "coisas".

No intuito de elucidar tais fatos e com o objetivo de diferenciá-los do objeto da psicologia, o autor enuncia suas principais características: anterior e exterior ao indivíduo – precede ao indivíduo, existindo fora de suas consciências individuais; coercitivo – se impõe independentemente da vontade individual; gerais e coletivos – comum a todos os membros do grupo. Após a caracterização, o autor afirma que "é fato social toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, ou então, ainda que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter". (Durkheim, 1987, p.11). O enunciado, transcrito no parágrafo anterior, fundamental em sua produção teórica, não foi bem recebido ou compreendido na época da publicação do livro.

Por isso, no prefácio à segunda edição, retoma-se a questão e, para clarificá-la, distingue-se, ou melhor, opõe coisa e ideia. É coisa tudo o que não pode ser compreendido por uma simples análise mental e sim "por meio da observação e da experimentação, passando progressivamente dos caracteres mais exteriores e mais imediatamente acessíveis para os menos visíveis e mais profundos". (Durkheim, 1987, p.21).

Para o autor, todos os objetos científicos são coisas e como tal devem ser tratados. São desconhecidos, ignorados, e exigem, para se fazerem conhecidos, uma análise objetiva que parta do exterior. Os objetos, tratados como coisas, pressupõem uma construção, que vai do simples ao complexo. Com o intuito de afirmar a sociologia como ciência, o autor questiona se os fatos sociais podem ser conhecidos por meio de uma interrogação da consciência. Afirma que não. As instituições sociais, em sua grande maioria, são herdadas de gerações anteriores e não é por meio de uma simples interrogação que se descobrem suas causas e razões.

Além disso, "o que importa saber não é a maneira pela qual tal pensador concebe individualmente determinada instituição, mas sim a concepção que dela formula o grupo; somente esta concepção é socialmente eficaz". (Durkheim, 1987, p.24).

Os fatos sociais têm uma existência independente dos fatos individuais. São exteriores às consciências individuais, existem nas partes porque antes existem no todo. E é isso que os diferencia do objeto da psicologia. Cabe à sociologia analisar os estados da consciência coletiva, suas leis e representações, que são extremamente diferentes dos de natureza individual, com os quais deve preocupar-se aquela ciência. É na diferenciação entre as duas disciplinas e, consequentemente, na ideia de que a sociedade não pode ser explicada por meio das consciências individuais que o autor introduz o conceito de representações coletivas.

É interessante que no período que antecede à publicação de *As regras do método sociológico*, como o autor utilizava o conceito de consciência coletiva, o que faz supor que tal termo sofreu uma reelaboração.

> (...) o que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo está constituído de maneira diferente do indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza. Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos, nem os mesmos objetos, não poderiam depender das mesmas causas. (Durkheim, 1987, p. 26).

É preciso, então, considerar a natureza social e não a individual e atentar para o fato de que o mundo todo é feito de representações. Estabelecida a diferença entre os objetos, resta saber se há semelhanças entre representações coletivas e individuais, uma vez que ambas são representações. O autor enfatiza que a religião, os mitos e as crenças exprimem uma realidade diversa da realidade do indivíduo e, portanto, devem ser estudados de forma diferente.

Em outra obra, *As formas elementares da vida religiosa*, Durkheim (1983) novamente utiliza o termo representações coletivas. Nela, o autor analisa o sistema religioso primitivo – cultos australianos – para compreender as suas formas elementares, como o próprio título in-

dica, e a natureza religiosa do homem. Todavia, ressalta que a escolha das religiões primitivas se dá por uma questão de método (histórico), pois todas as religiões possuem as mesmas causas e respondem às mesmas necessidades. As religiões se apoiam no real e o exprimem. Durkheim (1983) destaca que:

> (...) na base de todos os sistemas de crenças e de todos os cultos deve necessariamente haver um certo número de representações fundamentais e de atitudes rituais que, malgrado a diversidade das formas que umas e outras puderam revestir, em todas as partes têm a mesma significação objetiva e em todas as partes preenchem as mesmas funções. (Durkheim, 1983, p.208).

Contudo, as formas elementares da vida religiosa são mais perceptíveis nas sociedades chamadas primitivas, pois não há "roupagens", "ornamentos" em sua religião. Nessas sociedades há uma forte presença da consciência coletiva, definindo as formas de agir e de pensar do grupo uma vez que, segundo Durkheim, "tudo é comum a todos". Existe uma representação coletiva, estruturada na religião, que possibilita aos indivíduos conceber o mundo de forma homogênea. Nesse sentido, a religião é um sistema de representações do mundo, de onde deriva inclusive a cosmologia da sociedade. Noções como tempo e espaço, compreendidas enquanto categorias de entendimento nascem do pensamento religioso. São representações coletivas, fundadas na prática religiosa.

Completa afirmando Durkheim (1983) que:

> A religião é uma coisa eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas; os ritos são maneiras de agir que nascem no seio dos grupos reunidos e que são destinados a suscitar, a manter ou refazer certos estados mentais desses grupos. Mas então, se as categorias são de origem religiosa, elas devem participar da natureza comum a todos os fatos religiosos: elas também devem ser coisas sociais, produtos do pensamento coletivo. (Durkheim, 1983, p.212).

As representações compreendem, nesse caso, um sistema de ideias que, juntamente com os ritos e o culto, compõe um sistema de práticas que procura exprimir o mundo. No século XIX, a teoria social clássica estava preocupada com a formação de uma moral única para a sociedade, inspirada no positivismo de Comte, pois a ciência, por meio do espírito científico, seria a nova religião da humanidade. Assim, a moral da sociedade era constituída com base nos princípios da razão humana, objetivos e laicos. Nesse processo, o papel das institui-

ções, principalmente aquelas ligadas à produção do conhecimento e da elaboração das concepções de mundo, possuía um papel fundamental. O próprio marxismo como vertente interpretativa como um todo, contrapondo a filosofia e a teoria positivista, mas com outros pressupostos, metodologias e categorias analíticas, constituiu-se numa teoria social gerada com intuito de dar visão totalizadora que abarcasse e explicasse os diversos fenômenos que compõem as formas de representar a realidade social.

No século XX, a intensificação da especialização do próprio conhecimento científico e a consequente constituição de novas áreas do conhecimento, bem como os avanços das tecnologias fizeram com que diferentes vertentes teóricas emergissem e proliferassem na sociedade, porém sem a preocupação com a formação de uma "moral" ou pensamento "único" para explicar a complexidade da vida em sociedade. Isso nos remete à teoria das representações sociais.

Nas Ciências Sociais a ideia de representação parte do conceito de representações coletivas, de Emile Durkheim. O autor utilizava os adjetivos "social" e "coletivo" indistintamente, pois na sua concepção eles tinham a mesma significação.

Ao se referir às representações coletivas, Durkeim as definiu como as formas de conhecimento, do senso comum ao pensamento científico, ou as ideias produzidas socialmente e que não podem ser explicadas como fenômenos da vida individual, tampouco podem ser explicados pelos fenômenos psicológicos. As representações coletivas são as formas de pensamento que a sociedade elabora para expressar sua realidade. Essas formas são incorporadas e interiorizadas pelos indivíduos por meio da vida em sociedade que se norteia pelas regras que formam a estrutura social.

Como essas formas de pensamento não são universais nem são dadas à consciência *a priori*, formam-se os sistemas de representação coletivos nos quais se torna possível criar esquemas de percepção, juízos que fundamentam as maneiras sociais de agir, pensar e sentir dos indivíduos.

Durkheim estudou as representações coletivas nas sociedades primitivas por meio das crenças em seus estudos sobre religião. Nessa abordagem, as crenças, solidificadas nas tradições culturais, instituições sociais fixas e no cultivo de mitos entre os grupos tribais eram responsáveis por constituição de sociedades mais sedimentadas.

Conforme afirma Moscovici (2003), teórico das Representações Sociais:

> A sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores – as ciências, religiões e ideologias oficiais – e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar na vida cotidiana e se torna parte da realidade comum. (Moscovici, 2003, p.48).

Em outras palavras, existe uma necessidade contínua de reconstituir o 'senso comum' ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma sociedade pode operar. Do mesmo modo, as coletividades hoje não poderiam funcionar se não criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte importante na teoria das representações sociais.

A teoria das Representações Sociais, segundo Moscovici (1978), tem como objetivo compreender as formas e racionalidades existentes na vida cotidiana e fundamenta-se nas relações do homem como sujeito que elabora o conhecimento, socializando-se, construindo valores e ideias que circulam na sociedade. Moscovici define as Representações Sociais na intenção de demonstrar o dinamismo social que existe no interior dessas mesmas representações. Sobre a teoria das Representações Sociais, Denise Jodelet (*apud* Spink, 1993, p.32) grande colaboradora de Moscovici, diz: "Representações Sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social".

As Representações Sociais têm alcançado receptividade entre educadores interessados na compreensão da prática pedagógica, construindo uma nova visão da instituição educacional. Tal interesse deve-se ao fato da crescente conscientização do educador no sentido de ver o aluno a partir de uma reflexão ampla dos valores e aspectos inerentes à vida do indivíduo. O estudo das Representações Sociais, fortalecido por Serge Moscovici em 1978, na sua publicação acerca das Representações Sociais da Psicanálise, trouxe à Psicologia um instrumento de suma importância para o conhecimento dos saberes do senso comum como modelos e formas de aquisição de conhecimento sobre os objetos e experiências da realidade cotidiana dos sujeitos em comunidade. A escolha da teoria das Representações Sociais como marco de nossa investigação se justifica por ser uma elaboração que corresponde à dinamicidade, à velocidade das relações do mundo moderno.

Neste aspecto, as Representações Sociais mostram como se dão e se constroem o modo, o comportamento, a interação entre o grupo e o indivíduo. Por seu caráter dinâmico, as Representações Sociais, como o nome indica, situa-se e tem raízes na zona de interação do

indivíduo com a sociedade. Representar não é somente reapresentar, trazer o passado ao presente, mas trazê-lo de maneira viva, modificada pelo encontro do homem com a cultura, isto é, entre o indivíduo e o grupo. O indivíduo sofre influências do coletivo, mas se modifica e se transforma pelas múltiplas contribuições do coletivo sobre sua vida.

Além disso, os estudos que fazem das Representações Sociais a tela onde se projetam seus dados formam um amplo panorama. Pesquisas sobre saúde, economia, escola, religião, esportes, terapias e outros temas, demonstram como as Representações Sociais tomadas como fundamentos teóricos têm enriquecido o conhecimento humano de maneira significativa. Segundo Maroja Jales (1998), dificilmente haverá compreensão do processo de formação e elaboração das representações se não compreendermos que vivemos num mundo com outras pessoas, que nos movimentamos no terreno das relações com o outro, influenciando-o e sofrendo dele suas influências. Só representamos o mundo porque estamos nele, modificando-o e modificando-nos por causa dele. As representações nascem, portanto, no cruzamento do objetivo com o subjetivo, no espaço em que o indivíduo se encontra com o grupo.

Explorar as representações sociais que professores constroem cotidianamente sobre educandos com algum tipo de deficiência, especialmente quando estes pertencem a uma sociedade construída de sistemas extremamente complexos e heterogêneos como os políticos, educacionais, religiosos, jurídicos, etc.; exige do pesquisador uma investigação contextualizada na "concepção e na ação".

Apesar de o homem ainda não ter desenvolvido plenamente a percepção de que não vive no mundo e sim com o mundo, o estudo das representações leva-nos a esse compromisso. O homem não é, pois, um ser social por condição inata, é um animal que apesar de sua capacidade de raciocínio só desenvolverá suas potencialidades por meio do convívio, das relações travadas com o grupo a que pertence.

É no processo de interação estabelecido cotidianamente entre os atores sociais que as representações se constroem e vão sendo apreendidas e internalizadas, podendo também no futuro serem refutadas. Ou seja, é no processo de socialização que o homem se torna "humano" de tal forma a diferenciar-se dos outros animais.

Identificar nos professores as manifestações que se constroem no decorrer de suas relações com o ambiente e com outros indivíduos é o que nos convoca a maiores reflexões das condições em que essas representações são formuladas, analisando de forma criteriosa sua evolução histórica e suas repercussões espaço-temporais. Analisando, ainda, a trajetória existencial do homem, dá para perceber que a sobrevivência do homem sempre esteve condicionada à sua capacidade de aprender. É na sua condição de "aprendente", que se estabelecem as

relações com o meio e com os outros da sua espécie para conseguir a satisfação de suas necessidades.

> Nossa evolução orgânica foi toda ela uma evolução cognitiva no qual desde sempre coincidiram processos vitais e processos cognitivos. Assim, oriundos de aprendizagens, ser aprendente é a nossa natureza e história e nossa maior dignidade. (Assmann, 1998, p.53).

Tal constatação revela que as conquistas humanas se dão dentro de um processo educativo coletivo. A partir dessas relações, no decorrer de sua existência, o homem foi construindo suas ideias, crenças, valores, hábitos, e desse modo delineando sua maneira de viver que corresponde às necessidades da cada grupo.

Desta maneira surge o homem como "ser" que se constrói num vivo processo evolutivo de interação orgânica. Assim o gênero humano constrói suas visões de mundo a partir do diálogo interno e externo que envolve as diversas formas de conhecimento e de relações.

> Se não vivesse num campo de alteridade, o indivíduo não precisaria falar, pensar, agir, pois seu caminho seria retilíneo e determinado. Porque vive numa sociedade, embora seja um indivíduo singular é que o indivíduo é, ao mesmo tempo, único e coletivo. (Maroja Jales, 1998, p.26).

Sendo o homem esse ser tão diverso, é preciso desvendar aspectos concretos e abstratos desse universo particular, sendo, pois, fundamental explorar todos os condicionamentos que delimitam o campo de atuação do professor. É necessário reconhecer as limitações para definir com exatidão os fatores de uma problemática tão complexa. Procuramos buscar reunir nos dados empíricos indicadores que suscitem interesse na comunidade educativa, em olhar de forma comprometida para esses educadores, ora criticados, ora reverenciados no cenário da educação.

O professor é, pois, alguém que se destaca na comunidade por trazer à tona questões emergentes para a sociedade e por vezes inquietá-la de maneira a produzir questionamentos e consequentemente mudança de atitudes que consistem em traduzir a necessidade de um olhar mais "humano", sobre o seu semelhante.

## 1.2 As Representações Sociais: uma perspectiva da compreensão do humano

Diariamente o ser humano é confrontado com uma gama de informações e questões que por afetá-lo de alguma forma, exigem que sejam compreendidas. Nas relações diárias seja com amigos ou familiares essas questões vem à tona e ao indivíduo é exigido a sua manifestação de alguma maneira, procurando explicações, fazendo julgamento ou tomando posição.

Essas interações vão criando os universos conceituais que são formulados a partir de ideias particulares da realidade social que vão se formando e ganhando consistência. (Jovcheliovitch, 1999).

Dessa forma, aquilo que inicialmente era tido como simples opiniões, agora passa a fazer parte do sujeito como teorias do senso comum, construções essas que tendem a orientar a conduta do indivíduo no mundo social, projetando neles valores e aspirações sociais. (Alves-Mazzotti, 1994).

Assim, representações sociais são conhecimentos práticos do senso comum, que representam um conjunto de ideias originadas a partir da vida cotidiana, por meio de relações sociais que são estabelecidas entre grupos sociais ou pessoas de um mesmo grupo. As opiniões, imagens e atitudes são veículos dessa representação que norteiam comportamentos e identificam sujeitos nos grupos sociais, intervindo diretamente na realidade e nos processos de produção de conhecimento do indivíduo, determinando o tipo de relações entre eles. (Moscovici *apud* Castro, 2006). Entretanto, mesmo sendo as representações sociais um construto social, não serão as mesmas para todos, por estarem ligadas tanto ao conhecimento do senso comum quanto ao contexto sociocultural em que cada indivíduo está inserido. (Oliveira, 2004).

Desta maneira, essas concepções são frutos de um processo historicamente construído onde estão inseridas crenças e valores que o indivíduo adquire no decorrer de seu desenvolvimento e essas por sua vez, encontram-se disseminadas na cultura, instituições, práticas sociais, comunicações interpessoais (Moscovici, 1999), e principalmente nos pensamentos individuais (Silva & Sadigursky, 2008), podendo levar, muitas vezes a visões distorcidas e estereotipadas a respeito de um determinado assunto.

Cabe evidenciar que a família e a escola são instituições que também exercem grandes influências no desenvolvimento do indivíduo e formam as suas representações sociais. Essas instituições têm um ponto em comum, preparar indivíduos para atuarem na sociedade, uma vez que nascem em um mundo já estruturado pelas representações sociais e

que por meio destas, eles se desenvolverão e farão parte de um conjunto sistemático de relações e práticas sociais. (Duveen, 1999).

A família, por exemplo, é responsável por proporcionar o primeiro contato da criança com o mundo, atribuindo-lhe valores culturais próprios do meio no qual está inserida. A escola por sua vez, é a segunda instituição social de maior importância para o indivíduo, sendo responsável pelo conhecimento mais sistematizado, mas que também contribui através de seus valores e crenças, os quais podem ou não entrar em conflito com aqueles pré-estabelecidos pela convivência familiar. (Pereira-Silva & Dessen, 2007). Assim, essas instituições transmitem suas culturas e especificam papéis desempenhados no cotidiano, ditando, desse modo, a maneira de se expressar, além de ter a responsabilidade de preparar pessoas para atuarem na sociedade, bem como desempenhar funções que lhes permitam continuar de forma independente sua vida social.

O mesmo ocorre com as representações sociais, que orientam e regulam as práticas sociais a partir de interpretações que regem a relação com o mundo. Tais representações influenciam no cotidiano, nas atitudes e tomadas de decisões direcionando a relação eu-outro. As pessoas quando internalizam, ressignificam ou reafirmam um conceito sobre um determinado fenômeno, passam a agir a partir do que foi internalizado.

Da mesma forma, os pais agem com seus filhos em função de crenças e valores desenvolvidos ao longo de suas vidas. (Pereira-Silva & Dessen, 2007).

Por isso, a vinda de um filho já traz consigo a representação de realizações dos pais. É natural que a família crie uma série de expectativas quanto ao futuro do bebê que está por vir, pois esperam, sobretudo, que ele seja o filho "ideal", e esteja dentro dos padrões das representações sociais criadas e cultivadas pelo meio em que está inserido, representando desse modo a sua continuação. (Holanda, Collet & Costa, 2008).

Ocorre tal fato, segundo Cavalcante (2003 *apud* Welter *et al*., 2008), porque existe uma expectativa social de que a família moderna produza indivíduos "sadios", cooperativos e eficientes, próprio do pensamento mecanicista, que vê o homem, não como sujeito transformador de sua realidade, mas, sim, como uma espécie de "máquina" a ser consumida pelo mercado, e por isso deve ser eficiente (normal).

Porém, a maneira como cada família vai lidar com o fato de ter um filho com deficiência orgânica pode variar de acordo com fatores relacionados à personalidade, crenças, valores e conhecimento a respeito da deficiência.

Para muitos pais, por exemplo, trata-se da "perda" de um filho idealizado, ou seja, saber que a criança tão esperada tem uma deficiência gera, na maioria das vezes, reações nega-

tivas. Essas reações são reflexos da sociedade onde os pais estão enraizados, visto que as crianças com necessidade educacionais especiais, ao nascerem, já são rotuladas pela sociedade, que vê o indivíduo a partir de sua capacidade de produção, determinando quem serve ou não nesse sistema. Por isso, acabam criando atitudes preconceituosas, e privando as mesmas de experiências essenciais para seu desenvolvimento. (Goffman, 1988).

Para Voivodic e Storer (2002), a sociedade tem dificuldade para conviver com as diferenças, pois ao longo da história surgiram ideias preconcebidas a respeito da deficiência, e isto tem influenciado no modo de relacionamento, bem como, nas atitudes e nas interações com as crianças com deficiência. É necessário, portanto, que haja um amplo e contínuo esclarecimento sobre as potencialidades dessas crianças com necessidades educacionais especiais, para que mudanças atitudinais se manifestem fortalecendo as famílias e proporcionando a elas condições de interagir com as mesmas.

Dessa forma, a representação da pessoa com um déficit intelectual, sob o enfoque de um modelo hegemônico de economia de mercado, consiste em considerar o indivíduo "diferente" como aquele que não será "útil", "nem produtivo" nesse sistema.

Frigotto (1995), ao analisar a educação escolar nesta perspectiva, mostrou que a escola segue as necessidades do mercado, bem como seus saberes e objetivos encontram-se estruturados, de modo a qualificar pessoas para uma ação individual e competitiva. Baseados nesses valores de êxito, rendimento e "capacidade", as pessoas em condição de deficiência não são consideradas "produtivas", logo não são, também, competitivas. Portanto, não há o que investir nas mesmas. Para Nidelcoff (1989), em virtude de a sociedade valorizar especialmente aqueles considerados produtivamente capazes, a escola é levada a formar pessoas que darão bons resultados. Assim, por meio de mecanismo seletivo, a escola exclui alunos com necessidades educacionais, haja vista que os mesmos não atenderão às expectativas do mercado. Porém, Melo (2008), ao falar a propósito do sistema capitalista em relação à inserção de pessoas com deficiência na escola, esclarece que esses sujeitos em condição de deficiência passam a ser vistos como mão de obra ativa, e por isso precisam adentrar o espaço da sala de aula para se tornarem produtivos e atenderem a um mercado que avalia a partir da capacidade de produção. Vale ressaltar, ainda, que essa expectativa com relação à qualificação da pessoa com deficiência é mínima.

Observa-se que, para esta categoria de indivíduos, o déficit intelectual, como ainda não superou o estigma de "anormalidade" presente na sociedade, constitui um desafio ainda maior. Isso pode ser constatado, quando, por exemplo, um aluno com alguma deficiência frequenta a escola regular de ensino, e sua presença tende a causar impacto em vários

membros da comunidade escolar (professores, diretor, supervisor, dentre outros). (Freitas & Castro, 2004). Tal impacto consiste em representações sociais construídas ao longo dos anos e que agora precisam ser desconstruídas e desmistificadas de forma que atendam à nova realidade, a qual busca uma educação para todos, respeitando, sobretudo as diferenças individuais. (Wuo, 2007).

Por isso, a representação que se tem de um aluno é muito importante, já que ela definirá a forma de relação que será estabelecida entre educando e educador. Isso pressupõe que se um professor não acreditar na potencialidade de aprender das pessoas com necessidades educacionais especiais, não lhes oferecerá condições necessárias para que superem suas dificuldades, ou seja, a educação da pessoa com necessidade educacional especial deve ser compreendida numa dimensão mais ampla, não só educacional ou terapêutica, mas também social e política, com o objetivo de desenvolver suas potencialidades respeitar e aprimorar sua participação na sociedade, e não apenas focar nas suas dificuldades. (Freitas & Castro, 2004).

A escola, portanto, tem um caráter socializador e promotor do desenvolvimento cognitivo de todos os alunos, e por isso precisa ter um novo olhar, para além da deficiência, para que assim as representações sociais sejam modificadas. Por isso, a representação que se tem de um aluno é muito importante, já que ela definirá a forma de relação que será estabelecida entre educando e educador. Tal fato pressupõe que se um professor não acreditar na potencialidade de aprender das pessoas com necessidades educacionais especiais, não lhes oferecerá condições necessárias para que superem suas dificuldades, ou seja, a representação que um professor manifesta diante de seu aluno será decisiva na sua interação com ele. (Nuernberg, 2008).

Da mesma forma, Coll (2000) afirma que o comportamento efetivo que um professor apresenta diante dos seus alunos é sempre e inevitavelmente mediado pelas representações sociais, ou seja, pelo que pensa e espera deles, quanto às intenções, motivações, potencialidades e interesses que lhes atribui. E ainda afirma que o início dessas representações ocorre a partir de duas fontes: a primeira diz respeito às informações diretas que são aquelas percebidas por meio de observações feitas em seu primeiro contato com o aluno. A segunda é a chamada informação indireta, que se refere às obtidas a partir de outros professores, comentário dos pais e por meio de relatórios orais ou escritos do serviço técnico pedagógico. A partir dessas fontes, o professor começa a construir a representação inicial, que, no decorrer do processo educativo, pode ser mantida ou anulada, na medida em que ele obtém mais informações a respeito do aluno. (Coll, 2000).

Essas interpretações que os docentes fazem de seus alunos se baseiam também na

imagem de "aluno ideal", que é aquela construída pelo professor a partir de suas experiências pessoais e profissionais, sendo influenciada por fatores ideológicos, que dizem respeito à função da escola, seu papel na sociedade, pensamento pedagógico do professor, dentre outras. (Coll, 2000).

Assim, no decorrer da prática pedagógica a imagem do "aluno ideal" se confronta com a imagem do aluno real, que é aquela com o qual se convive na prática. Com isso, os professores passam a organizar, selecionar e interpretar as informações, relativas ao seu aluno, resultando em uma representação sobre ele que foi construída a partir de fatores ideológicos disponíveis na sociedade. (Coll, 2000). Os estudos clássicos de Rosenthal e Jacobson (1968 *apud* Coll & Miras, 1996) têm apontado que as expectativas dos professores funcionam como "profecias de autocumprimento". Isso significa que a expectativa que se tem de um aluno pode chegar a afetar consideravelmente de forma positiva ou negativa o rendimento do mesmo.

Quando um professor cria expectativa em relação ao aluno e de alguma forma profetiza um acontecimento, mesmo de forma involuntária, este tende a modificar sua conduta para com o mesmo, aumentando a possibilidade da profecia de se cumprir. E essas profecias de autocumprimento poderão influenciar tanto nas expectativas positivas quanto negativas.

Nessa perspectiva, o êxito confirmará o sucesso àqueles a quem a sociedade, por acreditar, forneceu meios para triunfar. E o fracasso por sua vez confirmará o desprezo àqueles que a sociedade condicionou como incapazes. (Nidelcoff, 1989). Portanto, é necessário que se compreenda que as expectativas que os professores criam de seus alunos podem influenciar ou interferir significativamente no aprendizado e desenvolvimento desses indivíduos. Isso ocorre em virtude de esses profissionais tomarem como base, no seu fazer pedagógico, a visão clínica a qual acredita que as dificuldades no desenvolvimento cognitivo das crianças com déficit intelectual ou mesmo outras deficiências são resultantes apenas de suas limitações orgânicas. Duarte (2001) explica que essa preocupação em responsabilizar a criança pelo seu "sucesso ou fracasso" é uma característica da pedagogia do "aprender a aprender" pautado nos ideais neoliberais, que desvaloriza o importante papel desempenhado pelo professor como mediador do processo ensino- aprendizagem.

Na perspectiva da teoria do "aprender a aprender", aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do sujeito, ao passo que aprender a partir da intermediação do outro seria algo que não produziria essa autonomia, muito pelo contrário seria um obstáculo para a mesma. O que ocorre na verdade, é que essa pedagogia minimiza o papel do professor no processo ensino-aprendizagem, e se o aluno "fracassar", a responsabilidade não será do professor, mas, sim, do próprio discente, e em se tratando de crianças com alguma deficiência, será de-

corrente de sua condição genética.

Levados por essa concepção acima comentada, pais e professores não se sentem responsáveis pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas crianças, e passam a adotar uma prática limitada com aqueles indivíduos que apresentam alguma limitação. Resultados de outras pesquisas apontaram que as representações dos professores variam de aluno para aluno, pois quando se trata de crianças comuns os professores se sentem responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento das mesmas, ao passo que quando se trata de crianças com deficiência, os professores consideram o trabalho da família mais significativo que o seu e por isso atribuem a ela maior responsabilidade. Este comportamento ocorre em virtude do medo que esses profissionais têm de fracassar, por reconhecerem sua falta de preparo em lidar com crianças com necessidades educacionais especiais.

Todavia, muitos pais apesar de reconhecerem o despreparo da maioria dos professores em lidar com essas crianças, percebem os avanços das mesmas em decorrência de sua frequência à escola regular. (Pereira-Silva & Dessen, 2007). Diante desse pressuposto, é importante ressaltar que as políticas educacionais especiais relacionadas à perspectiva da educação inclusiva, estão na contramão da história e das práticas observadas na maioria das escolas de todo o país. Por esse motivo a inclusão é um conjunto de ações que precisa ser considerado, pois se tem revelado benéfico para as crianças com necessidades educacionais especiais, muito embora, haja ainda desafios a serem superados para que se efetive. (Luiz *et al.*, 2008).

Mesmo diante de condições adversas percebe-se que as crianças com necessidades educacionais especiais desenvolvem-se mais quando encontram-se inseridas em classes regulares de ensino. Isso se deve ao fato de a escola regular apresentar um espaço dinâmico, onde a diversidade humana se faz presente, havendo assim um maior contato entre as crianças com deficiência e sem deficiência, e por isso há maior possibilidade de interação e trocas sociais, mesmo que essas trocas aconteçam lenta e gradativamente. (Mantoan, 2003).

Por esse motivo, a inclusão é uma prática que precisa ser considerada, pois se tem revelado benéfica para as crianças com necessidades educacionais especiais, muito embora, haja muitos desafios a serem superados para que se efetive. (Luiz *et al.*, 2008). O governo elabora leis e decretos para obrigar a escola e a sociedade a fazer a inclusão, no entanto não tem garantido acessibilidade arquitetônica e pedagógica às crianças com necessidades educacionais especiais, uma vez que não disponibiliza recursos financeiros para que estas instituições estejam preparadas estrutural e pedagogicamente. Muito menos tem oferecido aos professores uma formação inicial e continuada sólida e crítica. (Silveira & Neves, 2006). E com a

ausência do Estado, os pais, professores e escola acabam por serem os únicos responsáveis pela efetivação do processo da educação inclusiva.

Portanto, entende-se que o Estado por meio de políticas públicas deve garantir às escolas condições pedagógicas e arquitetônicas para receber todas as crianças em condição de deficiência. Além disso, deve oferecer também aos professores uma formação consistente, para que estes possam proporcionar a todos os alunos, independentemente de terem deficiência ou não, as mesmas oportunidades de formação, sem com isso negar a singularidade presente em cada um.

Tais argumentos justificam a razão pela qual utilizaremos a Teoria das Representações Sociais nesta investigação.

### 1.3 Educação Inclusiva: do desejo à prática, o desafio entre o ideal e o real

Considerar a importância da educação inclusiva é lembrar que cerca de 10% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, conduta típica, ou, mesmo alta habilidade, e ver como fator indispensável que a escola esteja preparada para lidar com as diferenças e trabalhar tais questões preparando-se para os desafios.

Sabe-se que o sistema de ensino não está preparado para atender tal demanda e que os direitos que são conferidos aos alunos nem sempre são conhecidos pela maioria dessas pessoas, inclusive pelos profissionais que atuam em educação. A escola, no entanto, deve colocar-se como um canal de mobilidade ascendente, que supera as contradições sociais, que desenvolve a cidadania, para que o homem seja respeitado na sua totalidade. A escola será mais democrática e justa à medida que acolher e educar a todos, respeitando as diferenças individuais, estimulando o desenvolvimento e as potencialidades de cada um, dando-lhes oportunidade de realizar aquilo de que são capazes, independentemente de suas limitações, que devem ser consideradas, mas respeitadas.

O termo inclusão já traz implícito a ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído. A inclusão está, então, respaldada na tensão inclusão/exclusão, com a luta das minorias na defesa dos seus direitos. Para falar sobre inclusão escolar é preciso repensar o sentido que se está atribuindo à educação, além de atualizar nossas concepções e ressignificar o processo de construção de todo o indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática.

Também se faz necessária uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais que

se concentram mais no aprendiz, levando em conta suas potencialidades e não apenas as disciplinas e resultados quantitativos, favorecendo uma pequena parcela de educandos.

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio, e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades da cada indivíduo.

O paradigma da inclusão vem, ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e permanência no ensino regular. No entanto, o paradigma da segregação é forte e enraizado nas escolas e com todas as dificuldades e desafios a enfrentar, acaba por reforçar o desejo de manter "alunos especiais" em espaços especializados.

Contudo, a inclusão suscita inúmeros questionamentos aos professores e técnicos que atuam nessa área. Por isso é necessário avaliar a realidade e as controvertidas posições e opiniões sobre o termo.

Outro aspecto a ser considerado é o papel do professor, pois é difícil repensar sobre o que estamos habituados a fazer, além do mais a escola está estruturada para trabalhar com a homogeneidade e nunca com a diversidade. A tendência é sempre focar as deficiências dos nossos sistemas educacionais no desenvolvimento pleno da pessoa, e por isso se fala em fracasso escolar, no déficit de atenção, na hiperatividade e nas deficiências, onde o problema fica centrado na incompetência do aluno. Isso é cultura na escola, onde não se pensa como está se dando o processo ensino-aprendizagem e qual o papel do professor no referido processo.

É preciso refletir sobre a educação de um modo mais amplo para pensarmos em inclusão das pessoas com algum tipo de deficiência. Há também que se lembrar que todos os alunos vêm com conhecimentos de realidades que não podem ser desconsiderados, pois fazem parte de sua história de vida, exigindo uma forma diferenciada no sistema de aprendizagem.

Na verdade a inclusão depende da mudança de valores da sociedade e a vivência de um novo paradigma que não se faz com simples recomendações técnicas, como se fossem receitas prontas, mas com reflexões dos professores, direções, pais, alunos e comunidade.

Segundo Kunc (1992, p.45), a valorização da diversidade "é o princípio fundamental da educação inclusiva. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir com o mundo".

Para Emygdio (2009), o percurso das pessoas com deficiência, ao longo dos tempos, está relacionado com as características econômicas, sociais e culturais de cada época. Da se-

gregação absoluta à assistência, ainda que por caridade, do abandono às primeiras preocupações com a educação, ainda que por razões científicas, da luta das minorias pelos seus direitos, o que conduziu ao movimento de integração, ainda que perspectivada em termos de "normalização", até o reconhecimento de que a inclusão social e escolar é um direito, pelo que a sociedade e a escola têm de adaptar-se às características de cada um. O caminho percorrido pelas pessoas em situação de deficiência tem sido longo e penoso.

Diz ainda Emygdio (2011) que entre os documentos que mais se destacam para o enquadramento da inclusão está aquele que ficou conhecido como a Declaração de Salamanca, em 1994, colocando-se como, indiscutivelmente, um marco de referência. Esta Declaração resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Acesso e Qualidade, que foi organizada pela UNESCO em colaboração com o governo da Espanha e com a participação de delegados de oitenta governos e vinte e cinco organizações internacionais.

A inclusão é uma questão de direitos: à educação, ao trabalho, ao lazer, isto é, à participação na sociedade em todos os níveis, que se entrecruzam com valores, ética e deontologia.

Do ponto de vista legislativo, e no que diz respeito à educação, é fundamental que existam documentos que lhe deem suporte e legitimidade, diz Maria Odete Emygdio, (2011).

No Brasil, a educação inclusiva tem como suporte a Constituição Federal Brasileira de 1988 que apresenta como fundamento a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III). Partindo do princípio de que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é construir uma sociedade livre, justa e solidária; promover o bem comum, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso I e IV); a educação é assegurada como um direito (art. 205) e o ensino tem como um dos seus princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, aborda a importância de universalizar o acesso à educação e a promoção da equidade. Com ideia semelhante, nasce, em 13 de julho de 1990, a Lei 8069, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que encontra a mesma ideia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394/96. No entanto o marco fundamental para a inclusão em nosso país é a Declaração de Salamanca, em 1994.

Esta conferência intitulada Conferência Mundial em Educação Especial, provocou no Brasil um envolvimento com as recomendações da educação inclusiva, no sentido de que todas as escolas estivessem preparadas para receber a todos os alunos. O "Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possí-

vel, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter". (Declaração de Salamanca,1994, p.5.).

Para Mantoan (2003, p. 12), nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, pois "um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social e o cultural". Na medida em que novas redes de relações estão surgindo e se tornando mais complexas vão se estabelecendo novas formas de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos. Neste contexto de mudanças, a escola não pode continuar ignorando o que está acontecendo ao seu redor, nem anulando ou marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos.

Como também não desconhecer que a aprendizagem está diretamente relacionada à capacidade de expressão dos mais variados modos de saber, e isto tem uma implicação na forma de representar o mundo a partir de nossas origens, valores e sentimentos.

A inserção verdadeira de todas as crianças numa educação inclusiva solicita mudanças profundas que venham conviver com as peculiaridades e potencialidades de cada indivíduo, onde é preciso considerar todas as manifestações intelectuais, sociais, culturais e físicas.

De acordo com Mantoan (2003, p.33), mudar a escola para a inclusão é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais são: recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência; formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

Romeu Sassaki (2005, p. 21) diz que é visível o crescente número de aliados ao movimento em prol da educação inclusiva. Quando os princípios da educação inclusiva são implementados de forma aceitável, obtêm-se imediatamente os seguintes resultados: as escolas regulares se transformam em unidades inclusivas, enquanto as escolas especiais vão se tornando centros de apoio e capacitação para professores, profissionais e demais componentes dos sistemas escolares; medidas, as mais diversas de adequação dos sistemas escolares às necessidades dos alunos, são implementadas nas seis dimensões de acessibilidade, quais sejam:

Acessibilidade arquitetônica - sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos in-

ternos e externos da escola e nos transportes coletivos;

Acessibilidade comunicacional - sem barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e virtual;

Acessibilidade metodológica – sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de ação comunicatória e de educação de filhos;

Acessibilidade instrumental – sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo, de atividades da vida diária e de lazer, esporte e recreação;

Acessibilidade programática – sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas, em regulamentos e em normas de um modo geral;

Acessibilidade atitudinal – por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Incorporação dos conceitos de autonomia, independência e empoderamento nas relações entre as pessoas que compõem cada comunidade escolar. Práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas, na convivência harmoniosa, na participação ativa e central da família e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais e à sociedade como um todo. A tarefa principal da educação é, portanto, atender a todos.

É na década de 1990 que o discurso da educação inclusiva ganha centralidade nas políticas educacionais e encontra amparo nas declarações internacionais nas quais se destacam a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Dakar (2000), Declaração de Madri (2002), a Declaração de Sapporo (2002). Esses documentos têm a finalidade de chamar a atenção dos países em desenvolvimento para a necessidade de reafirmar o compromisso com a educação, sempre sob o aspecto da política como elemento capaz de reduzir as distorções sociais. No Brasil a dualidade entre o ensino comum e o especial tem sua marca nas propostas de atendimento definitivas no âmbito das políticas educacionais das pessoas com deficiência e deve ser oferecido na rede regular de ensino, sem descartar a possibilidade do atendimento especializado, sob o argumento das condições dos alunos ou da inviabilidade de sua efetivação na escola comum, uma vez que esta não dispõe de recursos e procedimentos especiais. Tais argumentos encontram respaldo legal, também, no Plano Nacional de Educa-

ção e nas Diretrizes Nacionais de Educação para a Educação Especial na Educação Básica (2001), no Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado; o parecer CNE/CEB nº. 13/2009 dispõe, ainda, sobre as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado em educação básica, modalidade Educação Especial.

No campo educativo, identificamos que a evolução paradigmática, desde a total segregação até chegarmos à inclusão, é resultado de muitos questionamentos e de movimentos sociais preocupados em erradicar toda forma de exclusão. Tal paradigma coloca a escola diante da necessidade de rever posturas e linhas de ação no que diz respeito aos educandos, numa visão de "Educação para Todos".

Muitas concepções e também muitas práticas acompanharam a evolução histórica da Educação Especial, passando pela fase de exclusão, seguida da fase de segregação institucional, da integração até chegarmos à fase da inclusão. (Sassaki, 1997).

Para Teresa Mantoan (2003), integrar representa uma concepção de inserção parcial, uma vez que considera a coexistência dos dois modelos educacionais: regular e especial. A inclusão, por sua vez, propõe que todos os alunos, sem exceção, frequentem as salas de aula do ensino comum.

Ao falarmos de inclusão, falamos dos relacionamentos interpessoais, decorrentes desse processo, que se caracterizam pelo movimento do respeito às diferenças, da percepção do potencial do indivíduo e do respeito às suas limitações, que resultam da interação entre aqueles educandos que são incluídos e aqueles que os recebem como parte do grupo. De tal forma que mais que mera retórica legalista, a inclusão exige total reformulação do processo pedagógico e relacional das escolas, que precisam adaptar-se à condição singular de cada aluno.

Todo aparato, no entanto, pressupõe uma vontade individual dos atores da educação, sem a qual as leis tornam-se meros instrumentos que de nada servirão, senão para justificar o fazer político. A conscientização da comunidade escolar e o desejo do educador de mudar a história é que farão o diferencial nesta visão de que cidadão livre é aquele capaz de acessar o seu direito em todos as áreas, inclusive na área da educação.

## 1.4 Um olhar do professor sobre a Escola Inclusiva

O professor é, sem dúvida, o ator principal no cenário da escola inclusiva. Com o processo de inclusão em marcha, as escolas, e em particular, as salas de aula, estão cada vez mais

diversificadas, e ele precisa compreender o desenvolvimento do aluno e encontrar a melhor maneira de alcançar uma metodologia que venha garantir ensino de qualidade. Para que isso aconteça, ele precisa estar capacitado e disposto às possíveis mudanças decorrentes do processo em busca de novas habilidades. Para adquirir as habilidades essenciais de um bom professor, sabe que precisa investir em formação continuada, que enfatize a sua importância, tanto na construção do conhecimento, como na criação de atitudes e valores do cidadão.

Com a perspectiva inclusiva nas escolas, o professor precisa estar preparado para receber a todos os alunos. Diante desta realidade complexa, voltada para o trabalho que atinja de forma positiva a todos os educandos, parece ser fundamental que os professores que se encontram envolvidos na escola estejam dispostos a mudar suas concepções, métodos, práticas e tenham a formação como projeto profissional.

Para Mantoan (2003, p. 43), referir-se a uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar é estar diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Para a autora, "ensinar na perspectiva inclusiva, significa resinificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis".

Escola inclusiva é aquela que percebe e compreende as carências, as potencialidades e o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Sabemos que aqueles que não têm acesso à higiene, ao carinho, a atenção ou a alimentação sempre estiveram nas escolas e constituem um grande número quando se fala em exclusão.

Segundo Martins (2006, p. 89), a autêntica inclusão não pode ser desvirtuada por uma centralidade dos meios em detrimento dos fins, pela priorização de conteúdos escolares e de seus modos de transmissão, deixando intacta a formação do aluno, que estes, sim, devem ajudá-lo a construir representações, concepções e compreensões do mundo. Portanto, é preciso que o processo de inclusão leve em conta a grade de leitura que a pessoa faz do mundo, grade de leitura que só pode ganhar sentido no contexto vivencial do educando. Diz ainda que: "a abordagem da educação inclusiva preconizada pela Declaração de Salamanca só terá condições de se tornar realidade mediante a adoção desta nova ética que exige, em caráter de urgência, que as escolas estejam aptas a poder atender todos os alunos e a oferecer-lhes as melhores condições de uma educação de qualidade, a fazer da escola o espaço de inclusão de todos os alunos, num clima de bom acolhimento, e sem nenhum tipo de discriminação".

Sabemos, no entanto, que uma grande vontade de mudança ainda não é suficiente para que o professor estabeleça as transformações necessárias e urgentes de que a escola necessita.

As leis precisam sair do papel e entrar de forma consequente na escola, dando contornos de qualidade a sala de aula; a qualificação pedagógica e o suporte psicológico colocam-se como elementos prioritários na busca da inclusão escolar que não pode nada, ou pode muito pouco, sem a participação da família inserida definitivamente no processo. As políticas públicas devem estabelecer metas concretas e seguras para que o educador desenvolva com dignidade o papel transformador da sociedade que começa, necessariamente, dentro de casa.

Neste processo de informações e mudanças, novas exigências são colocadas para a escola, na medida em que os professores se veem como seus atores. Desta forma, falar sobre a questão da formação e qualificação dos professores parece-nos muito complexo, e mesmo assim, completamente motivador.

Nóvoa (1992) enuncia que os professores foram acometidos, ao longo da história, por definições diversas até ocorrer uma nova abordagem em relação à educação e sua profissão. Nesse processo, González (2002), observa quatro orientações conceituais que demarcaram as ações formativas dessa categoria profissional.

a) Orientação prática: refere-se à visão do professor como um artesão e a principal estratégia formativa é a aprendizagem obtida na prática, através da qual o professor vai criando a sua própria forma de trabalho, com regras, métodos e técnicas também próprios, ausentes de embasamento teórico.

b) Orientação acadêmica: essa é uma formação orientada para o domínio dos conceitos e da estrutura disciplinar da matéria ensinada pelo professor, cujo ensino centra-se na transmissão de conhecimentos científicos.

c) Orientação tecnológica: sob esse enfoque o professor surge como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação. Há uma desarticulação entre a formação teórica e prática em que o professor é mero executor de tarefas ou procedimentos teóricos metodológicos, pensados e organizados por "especialistas" que "ensinam" ao professor "o que" e "como" agir em sala de aula.

d) Orientação personalista: nessa orientação, volta-se o olhar para os processos biográficos dos professores, que imprimem sua marca pessoal ao ato educativo, no sentido de que, cada professor desenvolve estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenômeno educativo. Aprender, portanto, passa a ser mais que adquirir conhecimentos ou habilidades; é, também, um processo de transformação e desenvolvimento pessoal.

e) Orientação social reconstrucionista: concebe a reflexão como um instrumento básico de aprendizagem, que o professor, ao refletir sobre sua prática, estará gerando algum tipo de conhecimento que poderá contribuir para o aprimoramento de sua ação.

A visão de uma escola não segregadora vem impondo, pois, a articulação de novas concepções acerca da formação de professores, historicamente calcada em padrões de turmas homogêneas. A educação inclusiva surge como um território repleto de desafios que irão exigir do professor mais do que aplicação de conhecimentos e técnicas de ensino, requerendo dele, desprendimento e capacidade de rever teorias e ideias, muitas delas concebidas durante o seu processo inicial.

# CAPÍTULO 2

# PROBLEMÁTICA

> "O maior desafio para qualquer pensador é enunciar o problema de tal modo que possa permitir uma solução".
>
> Bertrand Russell

As argumentações anteriores, apresentadas neste trabalho, justificam as razões que nos levam a investigar as representações que os educadores constroem sobre a aprendizagem de alunos numa escola inclusiva, observando-se a repercussão destas em sua vida profissional e pessoal, de onde chegamos à nossa problemática:

Que Representações Sociais professores constroem acerca da aprendizagem de alunos numa escola pública inclusiva?

## OBJETO DE ESTUDO

As Representações Sociais de professores sobre a aprendizagem de alunos numa escola pública inclusiva.

Partimos para a apresentação dos objetivos que norteiam esta pesquisa.

## OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo Geral

Analisar as Representações que professores constroem sobre a aprendizagem de alunos numa escola pública inclusiva.

## 2.2 Objetivos Específicos

- Identificar se as Representações de professores influenciam na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais numa escola pública inclusiva;

- Colher informações sobre as ações da escola em relação ao aluno com necessidades educativas especiais;

-Verificar como a formação docente influencia na atuação dos professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

# CAPÍTULO 3

# METODOLOGIA

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino".

Paulo Freire

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, visto que há aspectos da realidade dos educadores que não podem ser simplesmente quantificados, daí porque centraremos o olhar na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Foram utilizados vários tipos de procedimentos, como observações, entrevistas semi-estruturadas, charges, relatos de experiências dos educadores, utilização e análise de filme que envolve o tema, com o objetivo de possibilitar a caracterização das representações manifestadas por professores durante o trabalho proposto aos alunos com necessidades educativas especiais, numa escola pública inclusiva. Segundo Minayo (1999), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações dos processos e dos fenômenos que podem ser traduzidos a operacionalizações de variáveis.

Na concepção de Richardson (1999), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

A presente pesquisa foi realizada com educadores de uma escola pública que trabalha com educação inclusiva na cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba. A abordagem qualitativa "corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou a uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais". (Bardin, 1977, p.115). Assim, conseguimos, por exemplo, recorrer à indicadores de frequência na sistematização dos resultados, além de categorias mais descritivas acerca das mensagens dos sujeitos da pesquisa. Desta forma, para desvendarmos o fenômeno das representações sociais no contexto da sala de aula com alunos incluídos, em-

pregamos uma abordagem de análise do conteúdo. De acordo com Minayo (2000), a análise de conteúdo é muito mais do que uma técnica de análise de dados. É uma abordagem metodológica com métodos e possibilidades próprias.

Para iniciarmos a pesquisa de campo, entramos em contato com a escola, campo de pesquisa, em busca da autorização para a execução da pesquisa. A coordenação, assim como os professores, logo colocaram-se à disposição, o que facilitou todo o processo. A partir da identificação dos professores demos início à aplicação dos instrumentos principais: a observação, o relato de experiências, a análise do filme *Simples como Amar*, cuja temática incorpora conteúdo à nossa pesquisa. Utilizamos também entrevista semiestruturada, pois se acredita que com estes instrumentos, a atitude, as opiniões e os discursos possam ser percebidos.

Importante citar que o meio social onde os colaboradores estão inseridos foi levado em conta no momento da análise dos resultados obtidos. Assim, variáveis como o ambiente de trabalho, a formação profissional, a cultura dos colaboradores também foram considerados. Segundo Maroja Jales (1998), é preciso que o método (caminho) seja vivido pelo pesquisador, que este também se torne um participante, e não um mero espectador, de um drama que se desenrola fora dele. E, se o método é o caminho a percorrer, no próprio percurso se operam as mudanças. O pesquisador não apenas impõe seu olhar ao objeto, mas o próprio objeto modifica o olhar do pesquisador, numa relação profundamente rica, incrivelmente dinâmica. Nem um nem outro têm a predominância, mas caminham lado a lado, construindo o percurso.

Ora, o maior interesse do pesquisador está no prazer de interagir com os elementos da pesquisa, inserir-se na história de outros, e por fim encontrar sua própria história ali refletida, e, por que não dizer, repercutida e redescoberta.

O cerne deste trabalho incide naquilo que nos parece peculiar, único, entretanto, em virtude da complexidade dos sistemas sociais e de suas interdependências que remete à inviolável necessidade de um estudo contextualizado, este formato de pesquisa configura-se como aberto e flexível.

Convém ressaltar que os resultados obtidos nessa investigação que pretende identificar as representações sociais de professores acerca da aprendizagem de alunos em processo de inclusão, poderão reaplicar-se em outras instituições de ensino, visto que o objetivo da pesquisa não é encerrar-se em si mesma, mas aliada a outros campos do conhecimento abrir caminhos e possibilidades de reflexão e mudança da escola, como canal de transformação do ser humano.

## 3.1Universo da pesquisa ou população

A pesquisa que empreendemos realizou-se em uma instituição de ensino da rede pública de ensino na cidade de João Pessoa, estado da Paraíba, que denominaremos simplesmente de escola A. A escola escolhida atende aos objetivos propostos pelo projeto por acolher alunos ditos normais no mesmo ambiente em que atende alunos com deficiência; são estes professores o objeto da pesquisa. A escola escolhida possui ainda uma estrutura física e pedagógica adequada ao desenvolvimento da referida pesquisa por trabalhar, inclusive, com o suporte de uma cooperativa educacional que contribui bastante para o êxito das atividades pedagógicas da mesma. Atende à comunidade de classe média baixa e alunos oriundos de outros segmentos sociais que se identificam com o modelo pedagógico utilizado, caracterizado pelo bom desempenho escolar demonstrado em estatísticas realizadas por órgãos competentes do estado da Paraíba.

Por se tratar de uma investigação de caráter qualitativo, trabalhamos com a subjetividade, com sentimentos íntimos, com percepções e opiniões dos educadores, elementos que justificam o reduzido número de sujeitos da pesquisa pela natureza de nossa investigação.

Uma amostragem muito ampliada representaria uma séria dificuldade em lidar com estes elementos.

## 3.2 Amostra ou sujeitos da Pesquisa

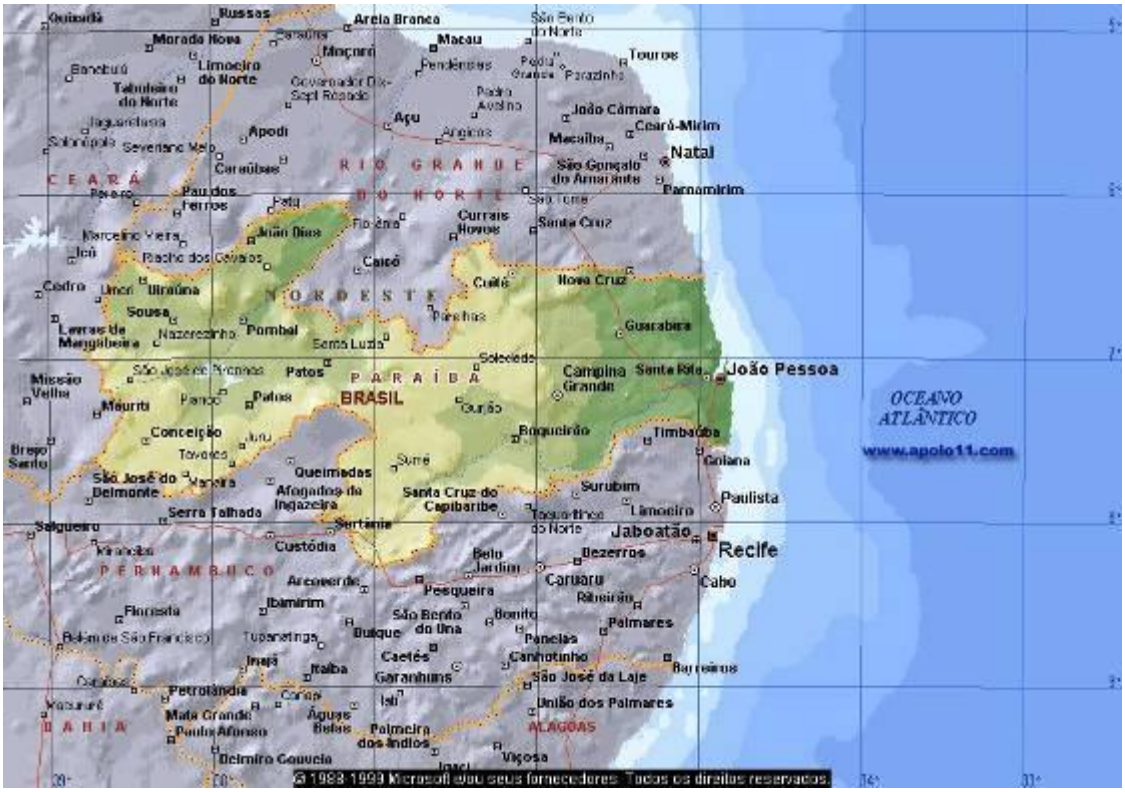
Professores são os sujeitos da pesquisa, em número de 08, que desenvolvem seu trabalho pedagógico na escola campo de pesquisa localizada no município de João Pessoa, Paraíba.

O número de sujeitos se justifica pela natureza de nossa investigação, pois trabalharemos com subjetividade, sentimentos íntimos, percepções e opiniões destes educadores, como já enfatizamos, com um estudo qualitativo.

## 3.3 Características gerais do município de João Pessoa

João Pessoa é a capital e o município mais populoso do estado da Paraíba; é também conhecida como a cidade "onde o sol nasce primeiro", devido ao fato de no município, estar localizada a Ponta do Seixas, que é o ponto mais oriental das Américas. João Pessoa é a terceira cidade mais antiga do Brasil e também a última a ser fundada no país no século XVI, fundada pela cúpula da Fazenda Real numa Capitania Real da Coroa Portuguesa. A cidade é notável pelo clima agradável, por ser a maior em economia e arrecadação de impostos do estado, pela beleza de suas praias e especialmente pelos belos e vários monumentos de arquitetura e arte barroca. Foi fundada em 4 de novembro de 1585 com o nome de Nossa Senhora das Neves. João Pessoa tem 733.154 habitantes, segundo dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE.

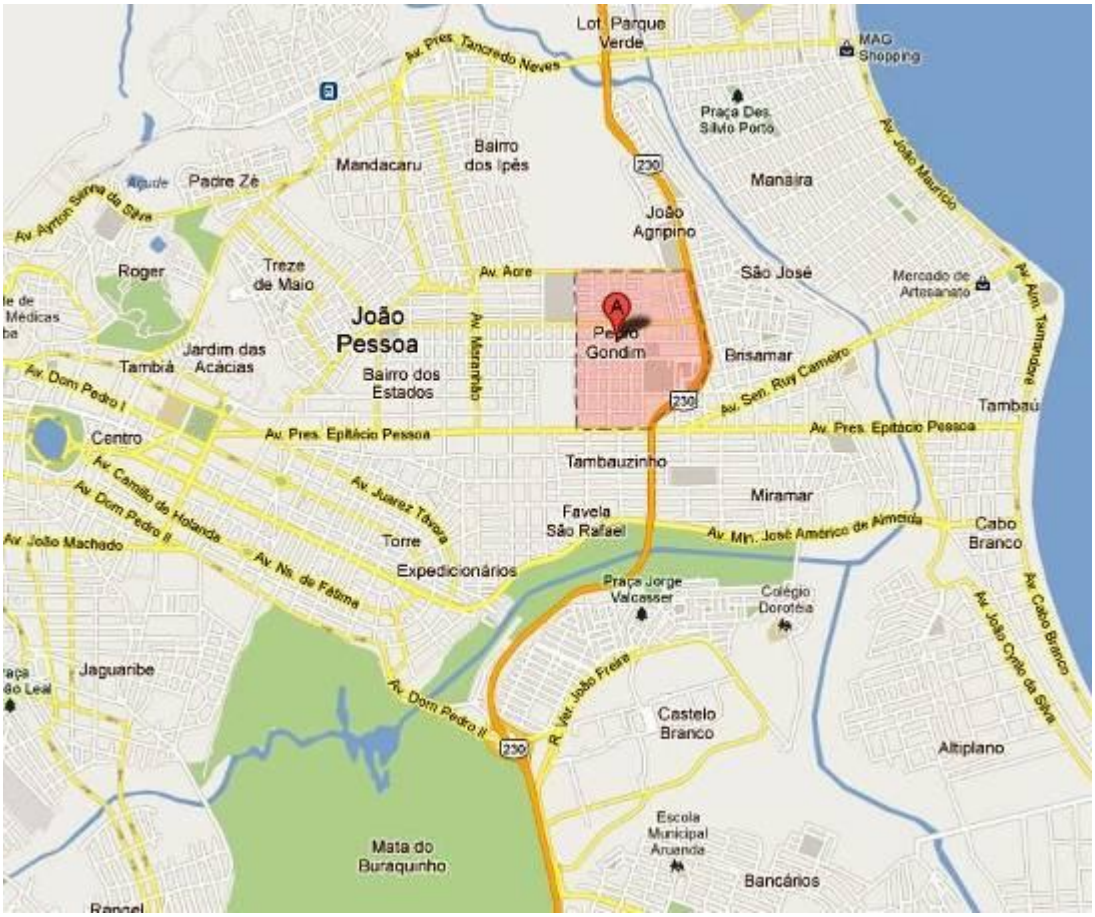
**Mapa do Estado da Paraíba** - Figura 1



**Mapa da cidade de João Pessoa -** Figura 2



**Mapa do Bairro Pedro Gondim, localização da escola onde se realizou a pesquisa, na rua: Manoel Franca, S/N – João Pessoa** - Figura 3




## 3.4 Contextualizando a escola campo de pesquisa

Inicialmente criada em 1979, a escola campo desta pesquisa foi transformada em Centro Estadual, através do Decreto Estadual nº 15.664 e reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação da Paraíba em, 2001 pela Resolução CEE nº 340/2001. Está localizada à Rua Orestes Lisboa, s/n, no Bairro Pedro Gondim, na região leste da cidade. A transformação da escola em Centro Educacional foi fruto da parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e Cultura da Paraíba – SEEC/PB e a Cooperativa de Ensino de João Pessoa Ltda.– CEJP através do Convênio 166/1992, visando a contribuir com a melhoria da Escola Pública no estado.

A Cooperativa, segmento da sociedade civil organizada vem a 19 anos contribuindo para a oferta de ensino público de qualidade, realizando um trabalho voltado para a educação inclusiva, contando hoje com 1600 alunos distribuídos em três turnos. Suas instalações oferecem espaços pedagógicos e administrativos diversificados que aqui listamos: Coordenação administrativa, Secretaria, Reprografia, Setor de manutenção, que dispõe de oficina e limpeza, Coordenação pedagógica, Serviço de Orientação Educacional, a escola conta ainda, com uma profissional de Nutrição.

As salas de aula são distribuídas em blocos com nomes de bairros da cidade, assim denominados:

Bloco A (Manaíra), dispõe de 10 salas para até 35 alunos;

Bloco B (Miramar), dispõe de 10 salas para até 35 alunos;

Bloco C (Mangabeira), dispõe de 06 salas para até 35 alunos;

Laboratórios de: Matemática, Língua Portuguesa, Artes, Sala de Recurso Multifuncional, Sala de multimídia, Espaço de convivência, Pavilhão, Pátio das cerâmicas.

Na área de desportos, a escola dispõe de: Ginásio coberto com quadra poliesportiva, Quadra de vôlei, Quadra de futsal, Campo de futebol e Salas de dança, Biblioteca, Cantina Cozinha, Almoxarifado e Banheiros. Seu trabalho pedagógico vai das primeiras séries ao ensino médio. Funcionando em três turnos. Tal estrutura facilita o desempenho de todo o corpo docente que dispõe de recursos instrumentais para a realização de seu trabalho.

## CAPÍTULO 4

## PROCEDIMENTOS

Sentir primeiro, pensar depois
Perdoar primeiro, julgar depois
Amar primeiro, educar depois
Esquecer primeiro, aprender depois

Libertar primeiro, ensinar depois
Alimentar primeiro, cantar depois

Possuir primeiro, contemplar depois
Agir primeiro, julgar depois

Navegar primeiro, aportar depois
Viver primeiro, morrer depois.

Mário Quintana

Pensando na tipologia da pesquisa, associada aos objetivos propostos para a execução desse trabalho, escolhemos alguns instrumentos que servirão de suporte na coleta dos dados pesquisados. Entretanto, é importante lembrar que nenhuma técnica isoladamente poderá responder às questões de pesquisa e, neste sentindo, é imprescindível ressaltar que a utilização de um conjunto metodológico coerente, que corresponda aos requisitos da problemática proposta é que propiciará eficácia no resultado do trabalho, especialmente quando se conhece a dinâmica e complexidade da pesquisa qualitativa que abre espaço para uma quantidade de recursos metodológica dada a especificidade desse campo.

A partir das observações e diário de campo, entrevistas e relatos de experiências, interpretamos a essência contida nas respostas dos participantes da pesquisa, evidenciando o conteúdo e impressões relatadas pelos participantes quando da apresentação do filme "Simples como amar". Analisamos, deste modo, passo a passo cada instrumento utilizado na pesquisa conforme descrevemos:

Envolvida por questões sobre como as professoras do ensino regular vêm lidando com a inclusão numa escola pública, busco alcançar uma compreensão da experiência de ser professora na escola inclusiva, isto é, investigar como esse profissional percebe a experiência de

trabalhar junto aos alunos com necessidades educativas especiais num cenário cheio de contradições.

Então, pesquisar me afigurou algo sem receitas prévias, em que a única maneira de aprender como se faz uma pesquisa é pesquisando. (Richardson,1999).

Buscando a compreensão do fenômeno social, Minayo (2002) complementa esta visão, dizendo que a pesquisa qualitativa, por trabalhar com os motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, tem a possibilidade de aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas. Em sintonia com a abordagem qualitativa, utilizamos a observação e a entrevista semiestruturada como procedimentos centrais da pesquisa. Descreveremos agora cada instrumento utilizado na pesquisa:

**INSTRUMENTO I - A Observação:**

Para Lüdke e André (1986), a observação é um recurso importante a ser utilizado pelo pesquisador quando se trata de pesquisa qualitativa, pois permite que se estabeleça contato íntimo com o universo pesquisado e uma maior aproximação da perspectiva dos sujeitos, bem como do significado que atribuem à realidade que os cerca e às próprias ações. A partir da observação, procuramos uma proximidade com as professoras, sujeitos da pesquisa. Isso facilitou o estreitamento dos vínculos entre a pesquisadora e as participantes, chegando a um estado de confiança e envolvimento com a pesquisa. Com a realização das observações, foi necessária a adoção de um **Diário de Campo**, onde todas as anotações acerca das vivências no cotidiano escolar.

O diário de campo é um instrumento, um recurso pessoal que acompanha o pesquisador de modo que este pode registrar nele, diariamente, suas concepções, angústias, questionamentos e informações que, na maioria das vezes não são obtidas por intermédio da utilização de outras técnicas. (Neto, 2002).

Partimos da observação, tendo já estabelecido um vínculo com as professoras sujeitos da pesquisa, para outro importante instrumento que foi o **relato de experiências**, momento em que expressaram suas concepções acerca da inclusão escolar, e puderam, também, externar suas opiniões em relação ao processo ensino e aprendizagem da escola escolhida. Este instrumento funcionou como outro ferramenta introdutória à entrevista semiestruturada que, para o tipo de pesquisa aqui desenvolvida, apresenta-se como uma das mais importantes técnicas utilizadas, um dos melhores instrumentos para coleta de dados. Para Maroja Jales (1998), basta observar a vida cotidiana para deduzirmos o lugar que ela ocupa: cientistas soci-

ais, profissionais de imprensa, pesquisadores de marketing, políticos, líderes religiosos, fazem da entrevista um recurso fundamental para alcançar seus objetivos.

**INSTRUMENTO II - O Diário de Campo:**

Este valioso instrumento constitui parte indissociável da Observação e se faz igualmente indispensável ao trabalho de pesquisa. De acordo com Trivinõs (1995 *apud* Moura et. al., 1998, p. 154-155), as anotações de campo consistem fundamentalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes...), que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que estão em volta deste.

Também as anotações de campo devem registrar "as reflexões" do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos". Elas representam ou podem representar as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras expressões de explicações.

Este instrumento nos serviu de suporte para os registros diários de todas as observações feitas no campo da pesquisa. Estávamos sempre a recorrer a ele para registrar as tantas informações coletadas circunstancialmente, além daquelas obtidas através do uso de outras técnicas, sejam a respeito das manifestações do sujeito, bem como do ambiente. O Diário de Campo também serviu ainda para registrar as reflexões e análises originárias das observações, sendo utilizado também como arquivo de questionamentos, significados e explicações.

Desta forma, pretendemos implementar nossa pesquisa buscando responder às questões anteriormente colocadas.

**INSTRUMENTO III - O Relato de Experiências das Professoras:**

Este instrumento da pesquisa se constituiu num recurso tão importante quanto a análise do filme proposto aos sujeitos da pesquisa; de tal forma que à medida que as professoras faziam seus relatos de experiências, colocavam ali suas impressões e até desabafos em relação ao trabalho realizado e suas esperanças de trazer para seu cotidiano as mudanças necessárias ao avanço das metodologias pedagógicas numa escola que se caracteriza por ser inclusiva.

A pesquisa qualitativa verifica uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo que não pode ser traduzido em números. (Minayo, 2007). A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.

O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Lakatos et al.,

1986). A pesquisa que empreendemos, portanto, é de caráter qualitativo, sendo utilizados os instrumentos acima descritos. A metodologia se apresenta como o caminho que trilhamos para alcançar os objetivos propostos.

**INSTRUMENTO IV - A Entrevista:**

Diferentemente das técnicas dos questionários, dos formulários, da pesquisa de opinião, a entrevista, se bem conduzida, permite uma excelente interação entre o pesquisador e o pesquisado. Se a entrevista não foi totalmente estruturada, mas deixou lugar para a livre expressão, os resultados certamente serão muito compensadores. O entrevistador deve, por exemplo, demonstrar um grande respeito pelo entrevistado, não querendo obter, a todo custo, respostas que ele, o entrevistador, julga importante saber. Respeitar horários, garantir o sigilo das respostas, compreender o universo e o horizonte intelectual do sujeito são aspectos fundamentais da entrevista.

Do mesmo modo o entrevistador deve ser dotado de uma boa capacidade de ouvir o entrevistado, de não forçar suas respostas, de respeitar seu ritmo, criando um clima de confiança e aceitação. Somente desta maneira a pessoa entrevistada responderá com tranquilidade, pois percebe que não está sendo manipulada ou simplesmente utilizada pelo entrevistador.

**INSTRUMENTO V - Assistindo a um filme e refletindo o cotidiano de nossa escola-campo de pesquisa**

Análise do filme "Simples como amar". Este filme trata das dificuldades e conquistas de um casal de jovens, ambos portadores de déficit intelectual, sua convivência com a família, seus amigos, os preconceitos na escola, no trabalho e na comunidade em que vivem.

A apresentação deste filme às professoras, sujeitos da pesquisa, teve como objetivo perceber suas concepções acerca do processo de inclusão tendo com ilustração aspectos como: afeto, sexualidade, preconceitos dentro da própria família e na sociedade, assim como a desmistificação da deficiência como impossibilidade para a realização de projetos pessoais da pessoa com deficiência na vida adulta.

**INSTRUMENTO VI – ANÁLISE DO DESENHO**

O desenho se apresenta como um dos meios privilegiados de comunicação que o indivíduo dispõe para se expressar. Desenhando, a pessoa se revela, expressa os sentimentos, a capacidade intelectual, a atitude perceptiva, o gosto estético e o desenvolvimento físico e social. (Lowenfeld, 1976).

Desenhar é uma atividade criadora que implica numa capacidade de pensamento simbólico. O gesto gráfico, a maneira como nos expressamos a partir do desenho, das cores e das formas, exprimimos certos elementos do estado emocional. O desenho é um dos meios de se entrar em contato com a criança, podendo ser considerado como mediador nas relações que com ela se estabelece. (Winnicott, 1984).

Para tal representação selecionamos alguns desenhos das professoras sujeitos da pesquisa com o intuito de observar suas impressões sobre a vida, a cotidiano e sentimentos inerentes ao ser humano.

Desde os tempos imemoriais, o desenho é uma das formas mais empregadas pelos homens para expressar ou representar o mundo onde habitam. Das imagens presentes nas cavernas do garatugismo, passando pelo grafitismo até as expressões mais abstratas, o ser humano sempre quis comunicar-se, fazer-se presente, e enviar as mensagens aos outros, representar o meio em que vive, os estados da alma que experiência.

O desenho é uma manifestação semiótica típica de uma fase simbólica, como afirmam Piaget e Inhelder (1973), presente no desenvolvimento humano. Em Vygotsky (1988), o desenho pode ser compreendido como um ato que vem antes da escrita.

Os povos pré-históricos (anteriores à conquista da escrita o utilizavam como um estágio anterior à conquista da escrita) o utilizavam como um estágio anterior ao período da completa motricidade. Em outras palavras, a representação gráfica é quase uma prévia do pensamento racional, pois sem possuir as ferramentas da lógica e da organização mental, o homem se valia de um instrumento para explicar e interagir com o mundo que cercava, isto é, o desenho.

Desta forma, pedimos às professoras, sujeitos do estudo, que por um desenho, expressassem como concebiam a inclusão, uma vez que trabalham com crianças incluídas numa escola considerada como normal ou regular.

Os desenhos indicam bem como essas professoras chegam a representar o princípio da inclusão que não deixam de refletir todo o conjunto de teorias sobre o tema.

Consideramos também que é perfeitamente válido que um não especialista pode analisar um desenho, pode tentar decifrar o que este representa, uma vez que a expressão gráfica é a primeira grande manifestação do homem diante dos enigmas de sua existência, a primeira grande presença simbólica no seu processo de construção do conhecimento, como bem ressaltou Pillar (1996).

Em qualquer idade, em qualquer fase do seu desenvolvimento, o ser humano representa por meio de imagem a cultura na qual está mergulhado. Parece que ao desenhar, estamos tentando falar utilizando outro meio, outro instrumento. O grafismo não é somente um meio de comunicação, mas uma maneira que encontramos para explicar o mundo no qual estamos enraizados. Desenhar também é falar, também é exercitar o pensamento. (Anzieu,1989).

## CAPÍTULO 5

## ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO

A partir dos dados coletados efetuamos a análise e interpretação dos mesmos. Este momento da pesquisa foi criteriosamente registrado por tratar-se da fase do trabalho que consiste no cerne de qualquer pesquisa, já que todas as etapas anteriores visam à sua realização.

A interpretação dos dados, portanto, não se constitui tarefa fácil e requer do pesquisador competência e cuidado especial, que deve ter as condições preliminares exigidas numa investigação científica, dentre elas, nível de conhecimento, criatividade, determinação, bom senso e criticidade para que possa haver uma segura análise e verificação adequadas entre os dados obtidos e o modelo teórico proposto.

A análise dos dados é, portanto, um conjunto de procedimentos que se constituirá na sumarização e elaboração das conclusões. No entanto, é oportuno colocar que os resultados da pesquisa não têm caráter definitivo, já que a própria dinâmica das relações sociais permite novas interações pessoais, sempre a permitir novos olhares sobre a investigação.

> É ali na concretude do real, no cotidiano de muitas facetas que o encarnado, não o abstrato homem da especulação está inteiro-emoção, afeto, pensamento, comportamentos... Ali na realidade pré-reflexiva da cotidianidade, estão seu passado e seu presente articulados na sua pessoa. Mais que isso, o cotidiano é o lócus da intercessão dos processos sociais e da subjetividade. Portanto ali, nas "banalidades" do dia a dia, nos atos à toa, estão presentes a biografia social do homem, da cultura, das ideologias e dos fenômenos sociais em geral. Será possível captar essa complexidade toda? (Pimentel, 1996, p.23).

Para analisar os pontos mais importantes e auxiliar nas elucidações, contamos com quadros de registros das respostas obtidas nos instrumentos da pesquisa. Esses registros apontam para os objetivos atingidos na sua totalidade, e nos dá uma visão do trabalho desenvolvido na escola, sob o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa.

O primeiro instrumento da pesquisa por nós utilizados teve uma importância fundamental para a realização dos demais instrumentos. Foi a partir da **Observação** que nosso trabalho foi se configurando, crescendo e nos oferecendo um suporte necessário para os momentos seguintes da pesquisa. Pela observação o investigador tem a possibilidade de conviver

diretamente com o objeto da pesquisa, analisando criteriosamente as muitas variáveis que constituem o contexto no qual o mesmo se encontra inserido. Este fato coloca a observação numa posição de vantagem com relação a outros instrumentos de coleta de dados, posto que possibilita o acesso a informações que outros instrumentos não conseguem revelar.

O segundo instrumento da pesquisa, o **Diário de Campo,** no nosso entender, constitui parte indissociável da Observação e se faz igualmente indispensável ao trabalho de pesquisa. Este instrumento serviu-nos de suporte para os registros diários de todas as observações realizadas no campo da pesquisa. Além disso, no Diário de Campo também foram registradas as reflexões e análises originárias das observações, servindo de arquivo de questionamentos, significados e explicações. São esses momentos relacionais, aliado às práticas que constituem o trabalho de campo.

O terceiro instrumento de coleta de dados utilizado buscou perceber a compreensão das professoras, sujeitos da pesquisa, a partir do **Relato de Experiências**, no seu trabalho com a educação inclusiva na escola campo, aqui denominada de escola A.

O quadro abaixo apresenta a sistematização das respostas coletadas

**RELATO DE EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Iniciou o trabalho com educação inclusiva ao receber um aluno com visão subnormal. Realizou um projeto onde conseguiu, com a aprovação do MEC, implantar um Gibi em Braille. Sente-se realizada no trabalho, ainda que considerando haver muitos obstáculos no processo de inclusão. |
| **Sujeito 2** | Considera que nada é mais importante em sua profissão do que a experiência com “crianças especiais”;<br>Teve em seu trabalho o maior desafio ao trabalhar com criança com múltipla deficiência, o que lhe proporcionou criar estratégias de ensino para facilitar o exercício da profissão em sala de aula. |

| | |
|---|---|
| **Sujeito 3** | A utilização de material lúdico, o mais colorido possível, facilita e dá qualidade ao trabalho com crianças especiais e ajuda a motivar o aluno;<br>Falta qualificação para os educadores exercerem bem seu papel em sala de aula;<br>Acha importante exercitar a sensibilidade dos alunos para melhorar o desempenho da sala de aula. |
| **Sujeito 4** | Sentimento de realização a partir do trabalho desafiador de educar incluindo crianças com deficiência;<br>Sentimento contraditório quanto ao desempenho dos alunos com deficiência e os ditos normais na mesma sala de aula. |
| **Sujeito 5** | Interessa-se por experiências educacionais que incluam a exploração das potencialidades do aluno com deficiência;<br>Considera que a escola já demonstra avanços quanto ao trabalho com educação inclusiva, mas não tem uma visão "romântica" da inclusão. |
| **Sujeito 6** | Começou trabalhando no improviso, com muita dificuldade, tipo: "ensaio e erro";<br>Não recebeu treinamento para trabalhar com crianças com deficiência;<br>Sempre tentou incluir a família do educando no processo escolar;<br>Questiona as leis que falam de educação inclusiva no país. |
| **Sujeito 7** | Trabalha com a necessidade de romper com a ideia de homogeneidade de tarefas em sala de aula;<br>Vê a importância de conscientização da comunidade escolar para a inclusão dos alunos com deficiência. |

| | |
|---|---|
| **Sujeito 8** | Encantamento em trabalhar com a diversidade dos alunos;<br>Pouco investimento dos poderes públicos na capacitação dos Educadores que trabalham com educação inclusiva. |

Fonte: Roteiro para análise do Relato de Experiências das professoras

O que observamos neste quadro representativo é que as professoras demonstram interesse em trabalhar com a categoria de alunos especiais, no entanto se ressentem de uma capacitação. As respostas dadas mostram uma postura positiva em relação à perspectiva de inclusão. Percebemos na fala das educadoras que ainda falta uma ênfase no trabalho cooperativo, na efetiva presença das famílias, como parte integrante da escola.

É importante salientar que a heterogeneidade da clientela gera um espaço de necessidade do diálogo, da solidariedade, do espírito crítico e do estímulo à criatividade. Observamos ainda que as professoras são questionadoras em seu trabalho junto aos educandos com necessidades especiais, sempre buscando o cumprimento das leis que favorecem a inclusão destes. Em espaços de convivência, mantêm uma postura de coleguismo no ambiente escolar e demonstram colaboração mútua. De acordo com Mantoan (2003), respeitar o aluno para que este possa aprender de acordo com suas possibilidades e limitações também é necessário quando se busca uma educação para todos, pois as pessoas crescem e desenvolvem-se com diferentes oportunidades, sejam elas de estímulos, afetos, higiene, atenção, estruturas e outros.

Observamos, ainda, neste quadro, que algumas professoras trabalham com as crianças com necessidades especiais na tentativa de acertar, sem, contudo, utilizar uma metodologia específica para cada dificuldade apresentada pelo aluno, como fica evidente no caso da professora denominada de sujeito nº 6, quando fala que começou a trabalhar em educação inclusiva com "ensaio e erro". Outra observação interessante a salientar é o caso da professora denominada nesta pesquisa de sujeito nº 5, que diz não ter uma "visão romântica" do trabalho que faz, que se interessa pelas experiências dos alunos, considerando seu potencial e seus avanços, mas que espera da escola mais investimentos em todos os aspectos; aliás, esta também é a opinião das demais professoras, que apesar de destacarem a instrumentalização da escola e da acessibilidade existente, ressaltam que ainda se fazem necessários muitos avanços do ponto de vista da capacitação e conscientização da comunidade escolar e da família, no sentido de acreditar na possibilidade de mudança. Torna-se claro que a inclusão escolar é um desafio a ser vencido cotidianamente, no ambiente escolar, e que isso só acontecerá a partir de um trabalho mútuo que está fundamentado no comprometimento de todos.

Concluímos que há uma necessidade de investimentos em qualificação, desejo de efetivar as mudanças necessárias no ambiente escolar, e que a segregação é um risco que corremos quando não buscamos novas formas de inclusão, e que só a cooperação e o envolvimento de todas as esferas escolares possibilitarão a realização das mudanças decorrentes desse novo paradigma educacional.

A escola apresenta um panorama onde as situações de inclusão se sobressaem àquelas de segregação. Há um modo coletivo de perceber a diversidade humana que torna capaz a percepção de problemas que são tratados nas discussões em grupos, chamados grupos de assessoria. Os problemas são levados ao grupo, discutidos. e as soluções, pensadas coletivamente.

**INSTRUMENTO III**

A escolha desse instrumento de pesquisa nos possibilitou a percepção de importantes aspectos ligados à compreensão que os sujeitos da pesquisa têm a respeito da inserção de pessoas com deficiências no cotidiano familiar, na sociedade, bem como a importância destes elementos para o exercício da independência de pessoas com limitações e os preconceitos existentes quando da busca de seus direitos. A análise do filme "Simples como amar" foi uma alternativa de dar fala às professoras, oferecendo-nos um valioso instrumento de captação das representações dos referidos sujeitos da pesquisa.

**ASSISTINDO A UM FILME E REFLETINDO O COTIDIANO DE NOSSA ESCOLA-CAMPO DE PESQUISA:**

## ANÁLISE DO FILME "SIMPLES COMO AMAR"

Respostas das professoras:

**1. Que aspectos do filme mais chamaram a sua atenção?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | O fato de abordar a história de famílias de pessoas com deficiências. |

| | |
|---|---|
| **Sujeito 2** | A atitude de superproteção por parte da mãe da Kate, evidenciando suas limitações. |
| **Sujeito 3** | A atitude de superação da mãe após relutar em aceitar a condição de deficiente da filha. |
| **Sujeito 4** | O preconceito velado da mãe em relação à filha com deficiência. |
| **Sujeito 5** | A visão distorcida da vida cotidiana da pessoa com deficiência em família. |
| **Sujeito 6** | O contexto familiar da protagonista (Kate), com pai alcoólatra, irmã homossexual e mãe neurótica. |
| **Sujeito 7** | Chamou a atenção a independência de Kate, apesar das limitações evidentes. |
| **Sujeito 8** | A dificuldade da mãe em aceitar a deficiência da filha, Kate. |

Fonte: Roteiro de análise do filme "Simples como amar"

Neste quadro, em que a pergunta concentra o interesse em perceber o sentimento das professoras diante de uma história que poderia ser a de qualquer pessoa comum, as respostas, em sua totalidade, apontam a família e como esta se comporta nas situações do cotidiano, que problemas ligados à superação de preconceitos, superproteção ao filho mais "frágil", aceitação da diversidade sexual dentro da própria casa, são comuns no filme e percebidos pelas colaboradoras desta pesquisa. Aspectos que vistos na vida real são elementos geradores da necessidade de inclusão. Tal processo de inclusão começa em casa, na postura dos familiares e caminham na direção da escola.

**2. Em que cenas você observou situações de inclusão?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | A cena em que as irmãs estudam numa mesma escola profissionalizante, participando das mesmas atividades. |
| **Sujeito 2** | A cena em que o protagonista, Daniel, trabalha na padaria. |
| **Sujeito 3** | Quando Daniel ingressa na banda de música, e é aceito pelos colegas. |
| **Sujeito 4** | Quando Kate e Daniel são matriculados numa escola com colegas ditos "nor- |

| | |
|---|---|
| | mais". |
| **Sujeito 5** | O convite de Kate à namorada da irmã para participar de seu casamento com Daniel. |
| **Sujeito 6** | Na cena em que Kate é aceita numa escola comum. |
| **Sujeito 7** | Em algumas cenas de reunião com a família. |
| **Sujeito 8** | Quando estão todos reunidos em família. |

Fonte: Roteiro de análise do filme "Simples como amar"

O quadro acima põe o foco em um dos aspectos mais importantes da pesquisa, que é a forma como a inclusão dos personagens se realiza, tanto na família, quanto em situações sociais e profissionais. As respostas são praticamente homogêneas deixando claro que há um esforço dos demais personagens de promoverem a integração dos protagonistas da história nas diversas situações. Para análise deste quadro, consideramos importante resgatar o posicionamento de Mantoan (2003), que nos esclarece o uso dos conceitos de inclusão e integração, dando-lhe as diferentes conotações.

Segundo a autora, apesar da semelhança entre os vocábulos, estes são empregados para expressar situações diferentes e se fundamentam em posicionamentos teóricos-metodológicos divergentes. De acordo com Mantoan (2003), a integração ocorre quando a escola não muda como um todo, mas quando as pessoas têm de mudar para se adaptarem às exigências. O tema, que no filme é tratado com humor, evidencia aspectos interessantes onde o processo de inclusão se faz necessário para dar leveza ao cotidiano e à aceitação de pessoas com deficiência em família. Importante citar que à medida que as pessoas vão enxergando com resiliência suas próprias limitações vão abrindo espaço para o sentimento de inclusão, necessário para a concretização da aceitação humana. O filme traduz o sentimento natural das pessoas que convivem com esta categoria humana, e dá ao telespectador a possibilidade de reflexão de suas atitudes frente à diversidade do homem na sociedade: escolar, familiar e profissional.

**3. Em que cenas você observou situações de preconceito em relação aos jovens protagonistas?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Na cena do noivado, quando a mãe superprotege tanto a filha que termina agindo de maneira preconceituosa. |
| **Sujeito 2** | Quando Daniel é chamado de "retardado" por colegas da escola. |
| **Sujeito 3** | Na festa de Natal quando não entenderam as declarações de amor de Daniel para Kate. |
| **Sujeito 4** | Em situações como o namoro e o tratamento dos colegas de Daniel quando o mesmo arrumou emprego. |
| **Sujeito 5** | Na cena em que Daniel e Kate tentam alugar apartamento, e o funcionário se nega a fazer o negócio. |
| **Sujeito 6** | Na festa de noivado da irmã de Kate; Daniel é ridicularizado por querer declarar seu amor a Kate. |
| **Sujeito 7** | Na cena em que Kate demonstra o desejo de morar sozinha. |
| **Sujeito 8** | No momento em que a protagonista procura se matricular na escola profissionalizante. |

Fonte: Roteiro de análise do filme "Simples como amar"

A terceira questão, aqui explicitada no quadro em foco, constituiu-se no instrumento de coleta de dados que verificou as formas de preconceito evidenciadas no decorrer da história, e como as professoras observaram tais atitudes e suas posições a respeito das mesmas.

Observou-se que um fato que chamou a atenção de algumas professoras foram as cenas em que palavras como, por exemplo: "retardado", "incapaz", são vistas e sentidas como depreciativas, tomando uma direção de exclusão pelo simples significado da palavra. Tal posicionamento por parte dos atores da história dá conta da necessidade de se romper com a prática de utilização de certos termos ainda comuns no cotidiano na convivência com pessoas com algum tipo de deficiência. As professoras sujeitos da pesquisa relatam cenas de preconceito a partir de uma visão individualizada; é o que fica caracterizado na forma como responderam a esta questão, pois cada uma delas observou de um ponto de vista bem particular, sem,

contudo, deixar de explicitar o preconceito que é evidente mesmo entre pessoas do convívio mais próximo dos atores da história.

**4. O que você viu de interessante e de menos interessante no filme, segundo seu ponto de vista?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Achei muito interessante o filme tratar da história de pessoas especiais. Preferia outro final. |
| **Sujeito 2** | Chamou a minha atenção o fato de a protagonista, mesmo sendo uma pessoa com deficiência, ser tão determinada. Já as suas irmãs pareciam não ter vontade própria. |
| **Sujeito 3** | O momento mais interessante do filme é quando Kate discute com sua mãe e diz que, mesmo não sabendo jogar tênis, sabe amar. |
| **Sujeito 4** | O mais interessante é a forma como o filme mostra as conquistas das pessoas com deficiências. |
| **Sujeito 5** | Como o filme mostrou as conquistas de Kate e Daniel, apesar de serem pessoas especiais. |
| **Sujeito 6** | Achei interessante o filme tratar da temática da homossexualidade, também. |
| **Sujeito 7** | O momento mais interessante do filme é quando os protagonistas se percebem apaixonados. |
| **Sujeito 8** | Muito interessante a determinação de Daniel, quando quer se aproximar de Kate. |

Fonte: Roteiro de análise do filme "Simples como amar"

Constatamos, a partir deste quadro, que um número significativo de professoras utilizou em suas respostas elementos coincidentes em relação à pergunta que objetivava observar o ponto de vista das colaboradoras nas cenas em que aspectos relacionadas à emoção e à afetividade ficavam evidentes. Quase que de forma unânime, responderam à pergunta com uma carga afetiva que demonstra o nível de expectativa das pessoas quando se trata da sexualidade de pessoas com deficiência.

Dentre as respostas, também se percebe o quanto a busca de autonomia dos protagonistas da história chama a atenção do telespectador, pela necessidade de os personagens resol-

verem problemas e conflitos pertinentes a qualquer ser humano, independentemente de sua situação intelectual; isso fica evidente quando do confronto da personagem Kate com sua mãe, e na aceitação das irmãs em situações comuns do ambiente familiar.

**5. Que cenas que provocaram manifestações positivas ou negativas em você?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Vi como positiva a insistência dos protagonistas em alcançar seus objetivos. |
| **Sujeito 2** | A manifestação positiva foi quando a mãe decide conversar com Kate sobre sexo. A manifestação negativa, quando a mãe não consegue continuar a conversa. |
| **Sujeito 3** | Uma manifestação positiva é a cena em que Kate convida a irmã para seu casamento, e inclui a namorada desta. |
| **Sujeito 4** | O convite feito à irmã homossexual para seu casamento, pareceu-me uma manifestação positiva. |
| **Sujeito 5** | Uma manifestação positiva foi quando os protagonistas decidiram casar, apesar das suas limitações. |
| **Sujeito 6** | Uma cena em que a mãe de Kate a chama para dançar, é uma manifestação positiva. |
| **Sujeito 7** | Uma manifestação positiva é a demonstração de afeto do pai de Kate por ela. A insegurança da mãe quando a filha tenta interagir com outras pessoas me pareceu uma manifestação negativa. |
| **Sujeito 8** | Uma manifestação positiva é a determinação dos protagonistas em conseguir sua independência. Negativo é o preconceito da mãe. |

Fonte: Roteiro de análise do filme "Simples como amar"

Neste quadro, dá para perceber com clareza que as professoras, sujeitos da pesquisa, enfatizaram aspectos explorados no filme muito comuns em situações de convivência familiar, que são perceptíveis, também, a forma sensível dos pais da garota da história em pauta, por ocasião de cenas em que ambos os pais apresentam uma certa benevolência quando se deparam com situações e atitudes próprias de pessoas com deficiência na família. Isso fica claro

na demonstração da opinião de parte das professoras que veem como positivas as demonstrações de afeto, mesmo que tais cenas apresentem a figura da mãe como alguém insegura diante de situações como a possibilidade do casamento entre duas pessoas com déficit intelectual, ou quando observam como negativas as situações em que o preconceito se evidencia em família.

**6. Na sua opinião, há limitações quanto às questões afetivas, ligadas ao fato de o casal de protagonistas portar um déficit intelectual? Em que cenas isso fica evidente?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Sim. No fato de eles precisarem ler para entender as questões sexuais. Fica evidente a dificuldade de ambos os pais em entender o processo pelo qual passava a filha. |
| **Sujeito 2** | Na cena em que os protagonistas, para fazerem sexo, precisam ler o "manual". |
| **Sujeito 3** | Sim. Quando a mãe se opõe ao casamento pelo fato de Kate e Daniel portarem uma deficiência. |
| **Sujeito 4** | A dificuldade dos pais em aceitar o namoro e casamento dos jovens por serem deficientes intelectuais. |
| **Sujeito 5** | Fica evidente em várias cenas, mas chama a atenção o fato de não aceitarem o namoro de Kate e Daniel. |
| **Sujeito 6** | Fica evidente a dificuldade de manifestarem sua afetividade, por exemplo: quando Daniel e Kate brigam, e perdem o controle em público. |
| **Sujeito 7** | Na dificuldade de conseguir emprego por tratar-se de pessoas com deficiência. |
| **Sujeito 8** | Nas cenas em que envolvia sexo. |

Fonte: Roteiro de análise do filme "Simples como amar"

Neste quadro é possível perceber o quanto é complexo o aspecto da sexualidade da pessoa com deficiência, principalmente no que diz respeito à independência do casal. As professoras apresentam em suas respostas uma homogeneidade quando o filme trata da questão da autonomia de pessoas com deficiência; tal autonomia requer um apoio fundamental da família que, de forma esclarecida, deverá oferecer suporte ao casal, sem, contudo, colocar obs-

táculos ao desejo de pessoas com limitações sentirem os mesmos desejos e necessidades afetivas e sexuais das pessoas ditas normais.

A diferença imposta pelo preconceito, por vezes, é maior do que a própria incapacidade de convivência entre esta categoria de pessoas. As professoras apresentam respostas semelhantes neste quadro observando em sua visão de educadoras o desafio de conviver com pessoas com limitações, seja no campo intelectual, seja no fato de serem os dois protagonistas portadores de deficiência, mas com as mesmas aspirações de outros jovens. Nos deparamos aí com um outro paradigma, que aqui vemos como pertinente comentar, que é o fato de ambos os personagens não terem as informações necessárias acerca da sexualidade, que de forma natural aflora como em qualquer ser humano dito normal.

**7. Como você vê a conduta dos pais da jovem Kate e de suas irmãs quando de sua volta para casa?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | As irmãs demonstram tranquilidade enquanto os pais mostram dificuldade em aceitar a filha no convívio familiar. |
| **Sujeito 2** | Conduta natural e afetuosa por parte das irmãs, mas hostil por parte da mãe. |
| **Sujeito 3** | Há aceitação por parte das irmãs e dificuldade de aceitação por parte da mãe. |
| **Sujeito 4** | A atitude de superproteção do pai demonstra toda a dificuldade de aceitar as limitações da filha. |
| **Sujeito 5** | A mãe demonstra dificuldade em conviver com a filha deficiente. |
| **Sujeito 6** | Dá a impressão que a volta da filha (Kate) modificou a rotina da casa, causando conflito familiar. |
| **Sujeito 7** | A mãe sente dificuldade em tratar com a filha, e demonstra isso ao reconhecer sua "incapacidade" de lidar com as limitações da mesma. |
| **Sujeito 8** | A superproteção dos pais parece querer compensar a culpa por ter levado a filha à escola para pessoas especiais. |

Fonte: Roteiro de análise do filme "Simples como amar"

A sétima questão do instrumento de coleta de dados utilizado teve por objetivo identificar a percepção das professoras entrevistadas em relação à inclusão familiar da personagem

Kate, quando da volta da escola especial em que estava internada, para sua casa. É possível perceber que há uma homogeneidade nas respostas e que todas têm seu foco de observação no conflito gerado pelo retorno da jovem Kate. A mudança de rotina da casa se torna clara apesar da demonstração de todos em querer deixar Kate à vontade. Também fica claro o conflito vivenciado pela mãe ao reencontrar a filha que difere em postura, comportamento e aparência, das demais filhas que moravam em casa. Importante salientar a posição da professora (Sujeito 2), que chega a perceber como hostil a recepção da mãe. Ainda neste quadro de respostas, evidencia-se o desejo do pai em "incluir" a filha recém-chegada, na forma de seu comportamento de superproteção, o que é perceptível quando ambos os pais estão na mesma cena. Certamente que o filme mostra com clareza, mas também com leveza, a dificuldade de inclusão que denota um processo e nunca uma atitude estanque, seja na família, na comunidade escolar ou na sociedade em geral.

**8. Como educadora de uma escola inclusiva, você acha que o filme abordou de forma educativa o tema da sexualidade de pessoas com deficiência? Por quê?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Na minha opinião o filme não é educativo. É apenas uma história de amor. Mas acho que pode ajudar os pais quanto à abordagem do tema sexualidade de pessoas com deficiência. |
| **Sujeito 2** | Acho que o filme tratou de temas importantes, inclusive a sexualidade de pessoas com deficiência, de maneira educativa. |
| **Sujeito 3** | Considero o filme educativo quando leva em consideração as orientações recebidas pela jovem Kate, na escola onde estudava, antes de voltar para casa. |
| **Sujeito 4** | Sim. Apesar das limitações, Kate demonstra ter recebido uma orientação adequada na escola para pessoas especiais. |
| **Sujeito 5** | Sim. O filme é educativo e mostra isso de forma sutil e com simplicidade. |
| **Sujeito 6** | Sim. Na minha opinião, as questões foram abordadas com humor e simplicidade, mas de forma educativa. |
| **Sujeito 7** | Sim. Dá para perceber que Kate recebeu orientação sobre sexo, na escola, |

| | |
|---|---|
| | ao contrário de seu par, Daniel. |
| **Sujeito 8** | Sim. Considero que o filme faz uma abordagem educativa. |

Fonte: Roteiro de análise do filme "Simples como amar"

A questão de número 8 do instrumento de coleta de dados utilizado teve como objetivo identificar a percepção das professoras, sujeitos da pesquisa, quanto ao aspecto da educação partindo do pressuposto de que o filme se utiliza de situações do cotidiano para mostrar que pode ser também, um instrumento educativo. Com exceção da professora de número 1 (sujeito 1), todas vêm na história de Kate e Daniel, elementos vistos de forma educativa, o que fica evidente em cenas onde o tema sexualidade é tratado com simplicidade e humor, favorecendo, assim, a compreensão de tão importante aspecto da vida humana, e de maneira especial, na vida de pessoas com deficiência, dado o fato desses indivíduos, por vezes não demonstrarem na medida dos ditos normais, alguns preconceitos e pudores próprios da educação comumente estabelecida pela sociedade. O quadro apresenta, portanto, a opinião das professoras, quanto ao aspecto da sexualidade, deixando claro que esta é uma questão de grande importância e que deve ser encarada sem preconceitos ou subterfúgios, tanto na família quanto na comunidade escolar.

**9. Na sua opinião, as potencialidades dos protagonistas são exploradas do ponto de vista da diversidade humana? Quando isso se evidencia?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Sim. Demonstrada na insistência dos personagens para enfrentar suas limitações. |
| **Sujeito 2** | Sim. Na cena em que Kate está na aula de informática, no seu esforço reconhecido quando de sua aprovação. |
| **Sujeito 3** | Sim. Quando Kate se esforça para ser aprovada na escola profissionalizante. |
| **Sujeito 4** | Sim. Quando decidem morar sozinhos. |
| **Sujeito 5** | Sim. Nas cenas em que os personagens são aceitos com sua deficiência na comunidade escolar e em algumas cenas, em família. |
| **Sujeito 6** | Sim. A partir do momento que os personagens entenderam que tinham limita- |

| | |
|---|---|
| | ções, mas que podiam realizar coisas, apesar disso. |
| **Sujeito 7** | Sim. Em cenas como a que o casal mora sozinho, apesar do apoio das famílias. |
| **Sujeito 8** | Sim. Quando por morarem sozinhos, precisam tomar decisões. |

Fonte: Roteiro de análise do filme "Simples como amar"

No que se refere à exploração das potencialidades dos personagens do filme, bem como do ponto de vista da diversidade humana, este quadro aponta as observações das professoras, que apresentam homogeneidade nas respostas. Na perspectiva de todas as colaboradoras a diversidade humana foi tratada no filme levando em conta as potencialidades dos personagens em sua necessidade de independência. Na tentativa de solucionar seus problemas e cuidar um do outro, Daniel e Kate demonstram a capacidade de, com o auxílio dos familiares, estabelecer um espaço de vida compatível com a capacidade de independência de que eles dispõem. O filme mostra, também, que o estímulo dos familiares e das pessoas mais próximas do convívio desses indivíduos são fundamentais para o estabelecimento da independência e, portanto, da criação dos espaços de inclusão nas diversas áreas de convivência.

Segundo Mantoan (2003), é importante formar grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, ou seja, as mudanças decorrentes da inclusão são de responsabilidade de todos os envolvidos no processo. A mesma autora enfatiza que o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço.

Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais e as situações do dia a dia. O filme, do ponto de vista das professoras, traz à luz esta temática, que provoca em todos nós educadores e familiares de pessoas com necessidades especiais um desejo de promover, de "provocar" a independência desses indivíduos a partir do desempenho e do esforço para a superação das limitações que lhes são próprias, e que, quando trazidas à realidade, expõem nossas dificuldades em ligar com nossos conflitos humanos e nos abrem possibilidades infinitas de crescer na perspectiva da superação.

Pelo filme e sua análise, podemos apreender algumas representações que estão nas falas das professoras, construídas ao longo de suas vidas: medos, aceitação, rejeição, preconceitos negativos, acolhimento, numa palavra, sentimentos e emoções. Não podemos esquecer que as representações expostas pelos sujeitos da pesquisa podem ter uma grande influência no

processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, com vistas à educação inclusiva.

**INSTRUMENTO III**

A **ENTREVISTA** se constituiu numa importante técnica de trabalho utilizada em nossa pesquisa. Foi a partir dela que obtivemos dos sujeitos a clareza necessária à seriedade que o trabalho do investigador requer. Após trabalharmos com elas em diferentes momentos dentro dos espaços da escola, percebemos que já tínhamos o acolhimento preciso para deixá-las à vontade e de maneira a criar uma interação capaz de nos oferecer uma atmosfera de confiança, tão importante para a realização deste trabalho científico. Tal instrumento transcorreu em clima de tranquilidade e a disponibilidade dos sujeitos traduziu-se na clareza das respostas.

## ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

**Respostas das professoras, sujeitos da pesquisa**

**1. Como é sua relação com seus alunos?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Minha relação com meus alunos é de harmonia. |
| **Sujeito 2** | Minha relação com meus alunos é ótima, alguns se sentem “escanteados” e talvez por isso se aproximam mais de mim. |
| **Sujeito 3** | Procuro ter uma relação de respeito e carinho por todos eles, e isso me dá um bom retorno, pois sinto que gostam de mim. |
| **Sujeito 4** | Minha relação com os alunos é de carinho, gosto do que faço, e isso me dá uma motivação especial para trabalhar com eles. |
| **Sujeito 5** | Minha relação com meus alunos é de muito respeito de carinho, também percebo neles uma gratidão pelo trabalho que realizo. Pela maneira como eu os trato. |
| **Sujeito 6** | Minha relação com meus alunos é de constante desafio, mas é também, de muito carinho e respeito. |
| **Sujeito 7** | Tenho uma ótima relação com meus alunos, mas no começo foi muito difí- |

| | |
|---|---|
| | cil para mim, precisei da ajuda de colegas mais experientes na época. |
| **Sujeito 8** | Minha relação com meus alunos é de muito respeito e diálogo. |

Fonte: Roteiro para Entrevista com as professoras

O quadro que corresponde à pergunta de número 1 demonstra que as professoras de forma homogênea tem uma relação satisfatória com os alunos; no que diz respeito ao convívio em sala de aula, respostas que pudemos, durante a pesquisa, confirmar quando de nossos contatos e observações realizadas na escola.

No entanto, algumas professoras confessaram ter dificuldades no início do trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. Estas mesmas justificam suas atitudes pela inexperiência de trabalho com a referida clientela.

Fica claro que a relação de afeto, tão necessária ao desenvolvimento de um trabalho com alunos em situação de inclusão, é peça fundamental para que a aprendizagem se efetive satisfatoriamente, em todos os espaços escolares, mas é também a capacitação profissional que oferece os instrumentos necessários para os bons resultados em sala de aula.

**2. Como você lida com a questão da inclusão em sua sala de aula?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Tenho experiência de muitos anos de trabalho numa instituição especializada, e isso facilita meu trabalho. |
| **Sujeito 2** | Procuro adaptar meu trabalho às necessidades de cada um, é difícil por causa da heterogeneidade, mas eu tento dar atenção e incluir a todos. Isso me dá muita satisfação. Faço o que posso. |
| **Sujeito 3** | Eu lido bem, procuro sempre criar situações de inclusão como, por exemplo: colocá-los em contato com o diferente. Fazer atividades lúdicas para que possam se sentir motivados e incluídos. |
| **Sujeito 4** | Procuro estimulá-los a fazer atividades desafiadoras, trabalhar com grupos heterogêneos e respeitar os limites de cada um. |
| **Sujeito 5** | Tenho cursos na área de educação inclusiva e o apoio de uma instituição especializada, isso facilita meu trabalho. |

| | |
|---|---|
| **Sujeito 6** | Acho que lido bem com a ideia da inclusão, porém ainda percebo a necessidade de avanços dentro da escola como um todo. |
| **Sujeito 7** | Hoje lido com a questão da inclusão com tranquilidade; após alguns cursos e pelo cotidiano em sala de aula. |
| **Sujeito 8** | Lido com tranquilidade, mas é um trabalho que requer desafios diários, dúvidas frequentes, mas é também muito emocionante. É gratificante. |

Fonte: Roteiro para entrevista com as professoras

As respostas elencadas no quadro de número 2 apresentam uma certa uniformidade deixando transparecer o empenho das educadoras que procuram se esforçar para realizar seu trabalho de forma adequada. Na verdade estes depoimentos se confirmam nas falas observadas nas professoras e no dia a dia da escola. Lidar com a questão da inclusão é algo que se traduz num desafio apesar do interesse demonstrado por todas as professoras entrevistadas, o que faz compreender algumas contradições nas afirmações relativas à convivência com os alunos em sala de aula e à carga de trabalho que também não é simples, pois requer uma atenção permanente.

**3. Que estratégias você utiliza para minimizar os problemas comuns a uma sala de aula, ou conciliar as atividades pedagógicas numa sala heterogênea?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Utilizo estratégias pedagógicas que venham possibilitar atividades criativas, procuro respeitar os limites de cada aluno, estimulo-os a respeitar seus próprios limites e a promover o crescimento a partir de suas potencialidades. |
| **Sujeito 2** | Eu procuro diversificar as atividades, quando precisa dou atenção maior àquele que apresenta mais necessidade naquela hora. Também gosto muito de solicitar a ajuda dos demais alunos nos trabalhos de grupo, sempre inserindo os alunos com mais dificuldades. |
| **Sujeito 3** | Procuro fazer atividades criativas, contação de histórias, trabalhos em grupos heterogêneos, dando oportunidade a todos por igual. |
| **Sujeito 4** | Tento realizar tarefas que deixem todos bem à vontade, mas procuro dar atenção a cada aluno de forma especial. |
| **Sujeito 5** | Trabalhando com alunos na Sala de Recursos Multifuncionais, torna-se mais fácil utilizar várias estratégias. A própria sala já dispõe de instrumentos que eu adapto para cada situação e necessidade específica. |
| **Sujeito 6** | Estou sempre atenta às necessidades individuais, recorro aos recursos que a escola oferece, como, por exemplo, a sala de recursos multifuncionais. |
| **Sujeito 7** | Procuro interagir com os alunos de forma igualitária e dou atenção individual quando necessário. |
| **Sujeito 8** | A minha principal estratégia é ter a família como apoio, adequar os conteúdos às dificuldades existentes e manter sempre o diálogo com os alunos e pais. |

Fonte: Roteiro para entrevista com as professoras

Diante da questão do quadro em pauta, que trata do tipo de estratégia utilizada pelas professoras, percebemos como há interesse especial em alcançar a aprendizagem dos alunos com deficiência, junto com os ditos normais. No entanto citam como os recursos oferecidos pela escola, como é o caso da sala de Recursos Multifuncionais são importantes neste proces-

so que inclui também habilidades inerentes ao educador que escolheu trabalhar com a clientela aqui em pauta. Com exceção de duas professoras, as demais demonstram utilizar, como estratégia de trabalho, o uso desta sala; outros recursos diários em sala de aula dão a aprendizagem numa sala heterogênea, um tom de desafio a partir da diversificação das atividades desenvolvidas. Vê-se também uma preferência por atividades lúdicas e participativas que venham facilitar a aprendizagem minimizando as diferenças e potencializando os resultados positivos com todos os alunos. É relato de todas que, para que as estratégias em sala de aula deem certo, é necessário planejamento. A flexibilidade no planejamento, no entanto, deve evitar o improviso.

**4. Para você, a escola oferece subsídios para facilitar seu trabalho com os alunos com deficiência? Quais?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Sim, a escola oferece subsídios como, por exemplo: espaço físico adequado, Sala de Atendimento educacional especializado, recursos áudio visuais, uma sala instrumentalizada com TV, impressora em Braille, jogos adaptados aos alunos com deficiência. |
| **Sujeito 2** | Sim. Principalmente a presença do professor de LIBRAS. A escola dispõe também, de uma sala de Atendimento Multifuncional, o que facilita bastante o trabalho do educador. |
| **Sujeito 3** | Sim. Temos uma sala munida de recursos pedagógicos a nossa disposição, mas ainda há muito o que fazer, pois não utilizamos todos os materiais. |
| **Sujeito 4** | Sim. A escola dispõe de recursos diferenciados, uma sala de atendimento especializado e uma professora de LIBRAS. |
| **Sujeito 5** | Sim. A sala de Atendimento Multifuncional, é um exemplo disso, mas a postura de todos que compõem a escola também se torna um recurso muito importante. |
| **Sujeito 6** | Sim. Como uma escola inclusiva, acho que esta oferece bons subsídios para nosso trabalho com alunos com limitações juntos aos ditos normais, no entanto ainda precisamos de mais investimentos pedagógicos. |

| | |
|---|---|
| **Sujeito 7** | Sim, a escola oferece inclusive, oportunidades de capacitação para os professores interessados na área da educação inclusiva. |
| **Sujeito 8** | Sim. Temos o suporte da Sala de Recursos multifuncionais, mas considero insuficiente. |

Fonte: Roteiro para entrevista com as professoras

Em síntese, podemos dizer que é unânime, neste quadro de número 4, a partir das respostas das professoras, que a escola oferece subsídios ao trabalho com os alunos que portam algum tipo de deficiência, entretanto é importante citar que a qualidade do ensino não depende tão somente da apropriação de recursos didáticos e de investimentos financeiros por parte dos educadores. Vivemos numa sociedade demasiadamente complexa, onde muitos fatores colaboram para que o desempenho dos alunos seja satisfatório. Torna-se, pois, necessário, avaliar as contradições decorrentes do modelo de educação familiar, os aspectos sociais e psicológicos que tem implicação no contexto em que a escola está inserida.

**5. Na sua opinião, o que falta na escola para melhorar seu trabalho com os alunos numa escola inclusiva?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Como trabalho com alunos cegos e com visão subnormal, considero que o material que a escola oferece é suficiente para a realização das atividades. |
| **Sujeito 2** | Falta mais apoio da parte dos profissionais que não estão diretamente com o professor em sala de aula. Penso que a capacitação deveria envolver a todos os componentes da escola. |
| **Sujeito 3** | Ainda precisamos de apoio dos órgãos governamentais para determinadas situações que facilitariam nosso trabalho. Mais capacitação, por exemplo. |
| **Sujeito 4** | Na minha opinião, a escola já avançou bastante nesta área, mas sempre precisaremos de mais investimento para uma escola inclusiva. |
| **Sujeito 5** | Falta mais capacitação e uma postura verdadeiramente inclusiva de da parte |

| | |
|---|---|
| | de alguns colegas de trabalho. Isso fica a desejar apesar dos avanços ocorridos. |
| **Sujeito 6** | Acredito que falta mais investimento pessoal por parte de algumas pessoas da própria escola para construirmos a verdadeira inclusão. Mas a escola já avançou muito na área da inclusão. |
| **Sujeito 7** | Apesar dos avanços, a escola precisa investir na acessibilidade, pois para o aluno cadeirante ainda há dificuldade de acesso. |
| **Sujeito 8** | Para mim o maior obstáculo é a quantidade de alunos por sala e a insuficiência de auxiliares para nos dar suporte na atenção aos alunos especiais. |

Fonte: Roteiro para entrevista com as professoras

Neste quadro de relatos tão contundentes, observamos uma necessidade de constante capacitação, a dinâmica da escola requer um olhar permanente sobre novas demandas. Vivemos num mundo em movimento e há medida em que evoluímos nos colocamos diante de novas situações onde rapidamente temos que dar respostas e estar novamente a nos deparar com outros questionamentos importantes. O acesso da pessoa com deficiência às tecnologias impõe ao professor uma postura diferenciada frente às necessidades apresentadas pelos alunos, que independente de suas limitações dispõe de um mundo tecnológicos, muitas vezes a frente daquele de que o professor tem. Percebemos que, no que compete ao professor torna-se imprescindível reconhecer a dimensão social de seu trabalho e que repercussão este deseja provocar na sociedade.

**6. O que você sugere para melhorar seu trabalho com os alunos numa escola inclusiva?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Relação de afetividade e respeito. |
| **Sujeito 2** | Sugiro mais apoio das pessoas que atuam na escola em relação aos professores que trabalham com os alunos com alguma deficiência. |
| **Sujeito 3** | Sugiro um trabalho contínuo de todos que participam da escola, pois sei que sempre teremos um pouco de dificuldade nesta tarefa de incluir. Mas acho |

| | |
|---|---|
| | que já se fez muito nesta escola. |
| **Sujeito 4** | Mais investimento na área profissional, como por exemplo: mais capacitação, professores auxiliares e um trabalho contínuo com os pais de alunos. |
| **Sujeito 5** | Acho que falta avançar mais e mais na capacitação profissional e uma conscientização maior por parte de alguns colegas. |
| **Sujeito 6** | Sugiro novos investimentos, implementação da capacitação e promoção de encontros com os pais de alunos com para falar de inclusão. |
| **Sujeito 7** | Sugiro que tenha sempre mais investimentos físicos e pedagógicos na escola. |
| **Sujeito 8** | Minha sugestão vai no sentido de contarmos com o apoio de outros serviços da escola, inclusive uma pessoa permanentemente em sala de aula para facilitar o atendimento aos alunos mais comprometidos. |

Fonte: Roteiro para entrevista com as professoras

Para entendermos a importância das respostas deste quadro, é necessário pensar na escola como um todo onde a aprendizagem se faz em todos os espaços da escola e não somente na sala de aula. As respostas deste quadro recorrem à necessidade de investimentos em capacitação, mas, também em quantidade de pessoal para dar suporte ao trabalho dos professores.

Não haverá uma aprendizagem significativa se não houver atendimento individualizado, quando este se fizer necessário. Principalmente quando tratar-se de uma sala de aula heterogênea, com alunos com diferentes deficiências.

**7. Você utiliza alguma metodologia específica em sala de aula?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Utilizo os recursos disponibilizados pela escola, as orientações do MEC e me esforço para estar atenta às dificuldades dos alunos. |
| **Sujeito 2** | Sim. Eu mesma criei fichas de avaliação e acompanhamento de rendimento dos meus alunos e procuro adaptar as situações a cada necessidade que aparece em sala de aula. |

| | |
|---|---|
| **Sujeito 3** | Sim. Procuro focar meu trabalho em atividades lúdicas onde o aluno se sinta atendido em suas necessidades pedagógicas. Às vezes, para cada um é preciso uma forma diferente de atenção. |
| **Sujeito 4** | No cotidiano da sala de aula, muitas vezes precisamos criar estratégias novas, para motivar o trabalho. |
| **Sujeito 5** | A sala em trabalho é dotada de recursos pedagógicos bem interessantes que utilizo e ainda procuro produzir material para adequar as necessidades específicas de alguns alunos. |
| **Sujeito 6** | Não utilizo uma metodologia específica, mas procuro desenvolver atividades diversificadas que venham atender a sala de aula na sua totalidade. |
| **Sujeito 7** | Procuro estar sempre disponível aos meus alunos, vendo cada um como especial e vejo que o professor é a peça fundamental no processo de inclusão. |
| **Sujeito 8** | Sim. Tento trabalhar as diferentes necessidades para superar os desafios, porque ainda falta muito para um resultado satisfatório. |

Fonte: Roteiro para entrevista com as professoras

O que as respostas deste quadro nos revela que todas as professoras declaram em seus relatos é que são adeptas de uma prática pedagógica mista que compreende utilizar-se de técnicas diferentes para diferentes momentos e situações em sala de aula. Fica clara a necessidade de criatividade do professor diante de cada situação apresentada, que este deverá estar sempre e em constante contato pessoal com os alunos, dando-lhes por vezes, um suporte pedagógico que não seria possível apenas pela utilização de técnicas pedagógicas aprendidas em bancos de universidades ou em capacitação para utilização de instrumentos. Para a efetivação da aprendizagem se faz necessário um "olhar humano" e, portanto, sensível e diferenciado, para cada aluno, para situação nova que se apresenta. É compreensível a fala da professora (Sujeito 7), quando diz que "o professor é a peça fundamental no processo de inclusão".

**8. Você está satisfeita com o rendimento escolar de seus alunos?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Sim. Mas considero que sempre necessitará de uma motivação, um "investimento" maior por parte de todos os que fazem a escola, inclusive eu. |
| **Sujeito 2** | Sim. Mas ainda há muito o quê fazer. |
| **Sujeito 3** | Sim. Mas sinto necessidade de avançar. |
| **Sujeito 4** | Estou satisfeita, mas acho que sempre haverá necessidade de mais compromisso das entidades governamentais e não governamentais, no que diz respeito às parcerias. |
| **Sujeito 5** | Não estou completamente, pois considero que sempre temos que avançar. Ainda há muito o que fazer na área da educação inclusiva. |
| **Sujeito 6** | Sim. Mas ainda questiono o fato de estarmos numa sala, realizando um trabalho sem muita avaliação do processo. |
| **Sujeito 7** | Sim, estou mas continuo procurando superar os obstáculos naturais da aprendizagem, no dia a dia. |
| **Sujeito 8** | Sim. Mas mantenho o foco no sentido de nunca estar conformada com aquilo que consigo junto aos alunos. Procuro conhecer suas potencialidades, isso me motiva. |

Fonte: Roteiro para entrevista com as professoras

O questionamento que é apresentado no quadro acima traduz o sentimento de inquietação das professoras entrevistadas. Todas deixam claro que apesar da satisfação com nem sempre a profissão escolhida, trazem consigo as expectativas de quem desejaria muito mais do que lhes é oferecido no campo profissional, à insatisfação com o apoio das famílias, que nem sempre corresponde as necessidades da criança com deficiência e, principalmente, percebemos a inquietação com os resultados na aprendizagem para os alunos na sua totalidade. As respostas das entrevistadas dão uma clara noção de que o desejo e a realização profissionais estão diretamente ligados a um conjunto de fatores que envolvem não apenas a motivação pessoal, mas vai também na direção de investimentos estruturais na escola como um todo, na

decisão dos órgãos públicos em mover a máquina administrativa de modo a promover mudanças necessárias para a realização da educação inclusiva em todos os aspectos.

**9. Você se considera uma pessoa feliz em sua profissão?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Acho que sim, mas estou sempre inquieta para conseguir mais de minha profissão. |
| **Sujeito 2** | Sim. Eu não tenho nenhuma dificuldade em trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais junto com os ditos normais. Isso me deixa feliz. |
| **Sujeito 3** | Sim. Apesar das dificuldades inerentes ao meu trabalho, eu me sinto feliz em minha profissão. |
| **Sujeito 4** | Sinto-me realizada no que faço. |
| **Sujeito 5** | Estou feliz com minha profissão mas sempre quero mais. |
| **Sujeito 6** | Considero-me feliz em minha profissão porque gosto do que faço. |
| **Sujeito 7** | Sou feliz com minha escolha profissional, mas o processo é lento e permanente. |
| **Sujeito 8** | Sim. Sou feliz. |

Fonte: Roteiro para entrevista com as professoras

Com base nas representações reveladas nos depoimentos das professoras entrevistadas, este quadro nos leva a uma constatação contundente, de que as dificuldades, os desafios, os obstáculos, da profissão não são suficientes para apagar a força que tem o trabalho realizado com satisfação. Não há dificuldades materiais que venham suplantar o sentimento de realização do realizar com amor aquilo que faz. Tal constatação parece ter eco nas histórias ouvidas de tantos educadores que, em meio a grandes adversidades conseguem tirar o melhor de seus alunos, em lugares, tempos e geografias assoladas por dificuldades, existem pessoas que se realizam no fazer o seu melhor para melhorar a vida de tantas outras pessoas. No fazer do educador há espaço para um sentimento genuíno de realização e que lhe oferece prazer sem, contudo, confundir-se com o romantismo pequeno e medíocre que se conforma com pouco.

**10. Como você acha que o aluno dito normal percebe o convívio com alunos com deficiência, em sala de aula?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Acredito, pela minha experiência, que os alunos ditos normais, discriminam pouco, até menos do que os adultos. O convívio é bom. |
| **Sujeito 2** | Acho que os alunos ditos normais não discriminam os demais, às vezes eles refletem o que os adultos pensam. |
| **Sujeito 3** | Acho que o convívio é bom, mesmo que às vezes eu precise interferir, lembrando da necessidade de respeitarmos as diferenças. |
| **Sujeito 4** | O convívio é bom, mas sempre precisaremos estar atentos para que não haja situações de exclusão e discriminação, entre os alunos. |
| **Sujeito 5** | Acho que entre os alunos há bem menos situações de exclusão do que em relação a alguns adultos. |
| **Sujeito 6** | A escola colabora para que este convívio seja agradável a partir das atividades desenvolvidas, mesmo fora da sala de aula e esta postura facilita a aceitação dos colegas ditos normais. |
| **Sujeito 7** | Considero o convívio entre os alunos bom, mas acho que a escola deve estimular situações de inclusão. |
| **Sujeito 8** | O convívio é de intensidade, cada aluno compreende e procura ajudar aquele que apresenta mais dificuldade. Há uma bonita parceria. |

Fonte: Roteiro para entrevista com as professoras

Neste quadro, onde nossa indagação está numa das maiores preocupações da escola inclusiva, a aceitação e, portanto, a perspectiva de inclusão que se dá no cotidiano da escola e se estende ao bairro, a cidade e assim por diante. Nas entrevistas aqui descritas mostram um dado que durante a etapa de observação foi bem clara: crianças apresentam uma característica de aceitação das diferenças de um modo a permitir situações de inclusão e integração, Nas brincadeiras, nos grupos de trabalho em sala de aula, na cooperação, os alunos apresentaram um acolhimento natural. Corroborando com as respostas das entrevistadas, observamos que

muitas vezes são os adultos que produzem situações de exclusão, quando por exemplo, questionam o educador a respeito da presença do aluno com alguma deficiência na mesma sala de aula dos ditos normais. Para tal problema que se apresenta em todas as classes sociais, urge a efetivação de um trabalho amplo e social que atinja o maior número possível de pessoas, no sentido de esclarecer e exigir o cumprimento das leis que envolvem a questão da inclusão no país e não apenas promover situações de sensibilização para o fato de que as diferenças não nos fazem desiguais.

**11. Como você vê a sua relação com os pais de seus alunos?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Minha relação com os pais é muito boa. |
| **Sujeito 2** | De forma geral eu tenho uma boa relação com os pais de meus alunos, eventualmente um ou outro é convidado a vir a escola porque precisa ser mais presente. |
| **Sujeito 3** | Minha relação com os pais de alunos é boa, e eu procuro sempre envolvê-los na educação de seus filhos, como parceiros da escola. |
| **Sujeito 4** | Procuro estar próxima dos pais de meus alunos e mostrar a eles a importância da família no processo como um todo. |
| **Sujeito 5** | Minha relação com os pais de alunos é excelente, procuro traze-los para o convívio da escola e eles tem dado um retorno positivo. |
| **Sujeito 6** | Muito boa. Conto com o apoio incondicional das famílias de todos os meus alunos. |
| **Sujeito 7** | A família é uma peça extremamente importante em todo o contexto escolar, principalmente numa escola inclusiva. Eles colaboram bastante. |
| **Sujeito 8** | Minha relação com os pais de alunos é ótima e de grande importância para os bons resultados na aprendizagem. |

Fonte: Roteiro para entrevista com as professoras

A escola onde foi realizada a pesquisa já nasceu sob a égide da inclusão, quando da concretização, por exemplo, de uma cooperativa educacional dentro da instituição para com ela e a partir dela viabilizar projetos com a comunidade que possibilitem a participação e in-

tervenção por meio de projetos executados pelas assessorias criadas e estabelecidas legalmente. Esse formato de trabalho conduz a família até a escola e lhe impõe a necessidade de inserção no processo escolar.

Observamos que os pais participam e desta forma, além da responsabilidade exercida cria também, uma relação de estreita convivência e cooperação com as professoras, sujeitos da pesquisa e demais colaboradores do processo escolar. Fica claro na unanimidade das respostas porque todas as professoras responderam que é positiva a relação com os pais dos alunos.

**12. Que atividades você mais gosta de realizar com sua turma?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Gosto daquelas atividades que os alunos ficam mais motivados, como por exemplo, as atividades práticas. |
| **Sujeito 2** | Gosto de atividades que desafiam meu trabalho e motivam os alunos. Gosto de atividades práticas que chamam mais a atenção da turma. |
| **Sujeito 3** | Gosto de incluir atividades artísticas, bem lúdicas onde todos possam interagir em sala de aula. Acho que isso facilita muito a aprendizagem. |
| **Sujeito 4** | Todas aquelas atividades que possam trazer bons resultados para a aprendizagem e para a boa convivência dos participantes. |
| **Sujeito 5** | Atividades práticas e lúdicas, também atividades artísticas onde o aluno possa demonstrar seu potencial, mesmo com suas limitações. |
| **Sujeito 6** | Como o que atrapalha um pouco a aprendizagem é a dificuldade de interpretação dos conteúdos, eu procuro diversificar as atividades e respeitar as limitações de meus alunos com mais dificuldades. |
| **Sujeito 7** | Vou observando e revendo as necessidades de cada aluno, a partir daí procuro desenvolver atividades adequadas para cada situação. |
| **Sujeito 8** | Gosto de trabalhar com jogos que despertem a curiosidade e o prazer de aprender dos alunos. |

Fonte: Roteiro para entrevista com as professoras

Neste quadro as professoras entrevistadas apresentam respostas homogêneas, no que concerne ao tipo de atividades pedagógicas que mais lhes agrada e que também agrada às crianças em sala de aula, numa escola inclusiva. São os jogos, as atividades práticas e as situações que despertam a criatividade e a curiosidade, que produzem maior efeito na aprendizagem dos alunos. Chama-nos a atenção o gosto das educadoras por atividades pedagógicas práticas e a aceitação envolvimento e consequentes resultados positivos. A aprendizagem requer um constante movimento que produz desafios e conquistas na medida em que explora as potencialidades a partir de atividades adequadas a cada situação.

**13. Gostaria de fazer alguma observação que considera importante nesta entrevista?**

| | |
|---|---|
| **Sujeito 1** | Não. |
| **Sujeito 2** | Acho que precisamos de mais capacitação e mais auxiliares para desenvolver melhor o meu trabalho. |
| **Sujeito 3** | Sugiro atenção constante ao nosso trabalho como educadoras, pois a inclusão é um processo que requer um cuidado cotidiano. |
| **Sujeito 4** | Gostaria que houvesse mais investimento em capacitação profissional e mesmo instrumental. Acho que isso facilitaria muito nosso trabalho. |
| **Sujeito 5** | Sim. Que tivéssemos mais investimentos para a escola no sentido da capacitação profissional e mais profissionais em cada sala de aula. |
| **Sujeito 6** | Sim. Gostaria que os órgãos públicos se importassem mais com a causa da pessoa com deficiência e consequentemente com a escola inclusiva. |
| **Sujeito 7** | Gostaria que nunca faltassem investimentos de todas as áreas para o desenvolvimento do trabalho com a educação inclusiva. |
| **Sujeito 8** | Gostaria que o trabalho fosse mais reconhecido. |

Fonte: Roteiro para entrevista com as professoras

O último quadro representativo deste instrumento da pesquisa caracteriza-se como uma avaliação de todo o processo vivenciado neste trabalho. Todas as sugestões relatadas apresentam-se carregadas de uma reinvindicação: que haja mais compromisso dos poderes

públicos, que as leis sejam cumpridas, que o direito à inclusão seja efetivado e que o reconhecimento do trabalho desses educadores lhes seja conferido de acordo com a amplitude e o alcance do seu papel, sem o qual toda a sociedade sai prejudicada e o futuro comprometido. As leis precisam, portanto, se concretizarem em benefício de todos os indivíduos envolvidos no processo.

Podemos sintetizar a análise deste valioso instrumento da pesquisa como um elemento revelador das impressões pessoais dos sujeitos, que de forma clara e espontânea puderam falar de suas experiências no campo de trabalho da escola inclusiva. Não poderíamos observar melhor as dificuldades, anseios, perspectivas, avanços e esperança de melhoria na educação inclusiva, senão a partir das falas contundentes das professoras sujeitos da pesquisa.

## 5.1 Análise dos desenhos selecionados - dando espaço à criatividade

Aquarela
Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo
Com o lápis em torno da mão
E me dou uma luva
E se faço chover
Com dois riscos tenho um guarda chuva
Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota a voar no céu...

Toquinho



Fonte: Desenho das professoras

Neste desenho a professora, (sujeito 7) da pesquisa, expressou a diversidade humana, representando assim a necessidade de inclusão, sem discriminação ou de cor, raça, classe social ou qualquer outro tipo de diferença que possa vir a distanciar o ser humano de seus direitos. Percebe-se claramente que a autora responde às recentes teorias sobre a inclusão, representando esta como um elemento ligado aos traços de etnias. Não há dúvida de que o desenho expressa certo caráter romântico, como se incluir fosse apenas uma questão de etnia.



Fonte: Desenho das professoras

O desenho acima (sujeito 3), representa uma realidade quase idílica. Existem árvores, flores, estrelas, bolas. Da cabeça da professora brota este mundo idealizado, romântico, em que as crianças brincam ao ar livre, cercadas pela natureza. Será que o cotidiano da escola é este mundo de alegria, liberdade e beleza, para uma criança incluída? Sabe-se que não, no entanto o sujeito da pesquisa não se furta em expressar uma imagem positiva daquilo que chamaríamos de ideal numa escola inclusiva.



Fonte: Desenho das professoras

A autora deste desenho, (sujeito 8), representa a inclusão como um mundo dividido.

De um lado um jardim com flores e sol, pintados com cores alegres, vivas, tranquilizadoras. Em frente a este jardim, mas separado por um caminho de cores neutras, está um espaço vazio, representado por cores enegrecidas, sem nenhum traço de otimismo. O desenho é sempre uma projeção e a autora parece dizer que a inclusão é um ideal, uma imagem difícil de se realizar. Os mundos dos, naturalmente incluídos e o mundo dos incluídos pela legislação e pelas recentes teorias socioeducacionais serão irreconciliáveis?



Fonte: Desenho das professoras

De um modo geral, este desenho expressa cores vivas, alegres, e um ambiente em que o sol, árvores e flores estão presentes. O grafismo da autora, (sujeito 4), mostra um menino fisicamente perfeito e uma menina que só possui uma perna.

A representação é clara: a inclusão é recíproca entre duas pessoas diferentes. As figuras de duas árvores dando sombra às duas crianças parecem dizer que elas estão amparadas pela escola, pela sociedade. Não será uma idealização de uma inclusão que na prática não é tão tranquila?

**Últimas considerações acerca dos desenhos das professoras:**

Nos desenhos das professoras estão representados sentimentos mostrando a inclusão como algo positivo no ambiente escolar, embora haja percalços nesta empreitada. Talvez não seja exagerado dizer que as representações da maioria dos desenhos remetem para uma construção que foi erguida pelo tempo, pelas novas teorias educacionais, pelos estudos e pesquisas sobre o tema da inclusão, sem esquecer toda a legislação que praticamente a impõe no sistema

educacional brasileiro. Afinal, as representações são sociais  exatamente porque são construídas pelo grupo e pelo indivíduo, ou seja, pela sociedade e seus membros.

## CONCLUSÃO

Ah! Homens de pensamento
Não sabereis nunca o quanto
Aquele humilde operário
Soube naquele momento!
Naquela casa vazia, que ele mesmo levantara
Um novo mundo nascia de que nem sequer suspeitava.
O operário emocionado
Olhou sua própria mão,
Sua rude mão de operário
De construção em construção.
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela.
Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário que,
Tal sua construção, cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce, ele não cresceu em vão.
Pois além do que sabia
-exercer a profissão-
O operário adquiriu
uma nova dimensão:
a dimensão da poesia.

Vinícius de Morais

As representações socioculturais de cada comunidade, em diferentes momentos históricos, o nível de desenvolvimento econômico, político e científico da sociedade é que determinam a deficiência como fenômeno humano, individual e social. As bases históricas e culturais da deficiência sempre foram marcadas pela discriminação, pelo preconceito, e mesmo pela rejeição. Brasil (2003) diz que:

> Embora haja avanços na esfera conceitual, as representações míticas, os preconceitos e estereótipos acerca das pessoas com deficiência, construídos culturalmente determinam e expressam nossas atitudes e ações consciente ou inconscientemente no contexto familiar, escolar ou comunitário. Essas barreiras atitudinais são, por vezes, evidenciadas pelos mecanismos de negação das possibilidades dessas pessoas, fortemente firmados no conceito de limitação e incapacidade, manifestos pelo assistencialismo e paternalismo ainda vigentes em nosso meio. Esse é o grande desafio que a educação inclusiva se propõe a romper... (Brasil, 2003, p.11).

Assim, perceber as representações sociais que os professores constroem acerca da aprendizagem de alunos numa escola inclusiva, dar voz a estes educadores, passa a ser fundamental no que toca à interação entre o saber cotidiano e o saber científico. Portanto, na trajetória final deste trabalho, cuja caminhada foi permeada por desafios e conquistas, é indispensável retornarmos a algumas questões que nortearam esta pesquisa. Toda a trajetória deste trabalho é representativa de um olhar sobre o processo de inclusão, tema infinitamente amplo e ainda cheio de contradições, por isso acreditamos ser este trabalho mais um elemento a proporcionar uma abertura para muitas outras discussões que possam vir a colaborar com novos caminhos nesses tempos de transformação da escola.

Não foi nossa pretensão, em nenhum momento, dar respostas conclusivas às problemáticas que envolvem a prática da inclusão ou mesmo, apontar erros e acertos no fazer das professoras e da escola pesquisada, mas sim, verificar as concepções, expectativas, avanços e impasses que perpassam o cotidiano dos educadores numa escola pública. Esta escola que precisa se deparar com inúmeros problemas como a falta de capacitação da equipe de trabalho, as barreiras arquitetônicas, econômicas e conceituais, para que essa prática, que se configura como importante para todos seja efetivada. Certamente, foi também, através desta pesquisa que pudemos qualificar nossa prática pedagógica e rever muitas concepções que consideramos fundamentais para nossa vida profissional. Assim, retomamos o problema da pesquisa que teve por objetivo investigar o valor da inclusão escolar no cotidiano da escola; as concepções, expectativas, avanços retrocessos e impasses que permeiam o trabalho dos professores que atuam numa escola inclusiva. Após a análise dos dados, percebemos que a realização da educação inclusiva faz-se necessário observar conceitos e preconceitos, assim como as crenças e concepções acerca da inclusão escolar e suas práticas pedagógicas concretas que vêm sendo vivenciadas pelos professores da escola pesquisada.

Neste contexto, neste contexto, cabe ressaltar que, para todas as professoras entrevistadas afirmam que a inclusão é mesmo um processo, e que ainda é necessário avançar em muitos aspectos e continuar avançando a cada dia, dada a dinâmica do trabalho dentro da es-

cola e que perpassa muros chegando à comunidade de modo geral. Podemos perceber, também, a partir das respostas obtidas, que a escola pesquisada precisa rever problemas relacionados à estrutura física, pois como foi citado por algumas colaboradoras, ainda há dificuldades ao acesso de pessoas cadeirantes, dificuldades essas concernentes à quebra de barreiras arquitetônicas, mesmo sabendo-se que muito já foi feito nesta escola em relação a este problema. Constatamos que dentre as dificuldades encontradas pelas professoras está uma queixa que nos chama a atenção de modo especial, que é a necessidade de capacitação permanente, apesar do apoio exercido pela FUNAD (Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência) localizada a poucos metros da escola e que contribui substancialmente para a atenção aos educadores e pais de alunos que se beneficiam de seus serviços. Nosso trabalho teve ainda como foco, os valores considerados essenciais para despertar nos alunos e professoras atitudes que respeitem as diferenças e considere a diversidade como um aspecto importante e que, por isso mesmo, é impossível trabalhar numa escola inclusiva, cultivando o preconceito, a individualidade, a intolerância e a insensibilidade.

De tal modo, acreditamos que pessoas que trabalham por uma educação mais humana e democrática têm por ideologia ser mais solidário, afetivo, comprometido, humilde, responsável e colaborativo. Daí compreendermos a resposta de uma das professoras entrevistadas quando nos relata ser realizada na profissão e como as demais, se sentem igualmente felizes na escolha da profissão, apesar das dificuldades e desafios encontrados no percurso. Sabemos que até, por força das leis do país, muitas escolas acolhem alunos com deficiência, acreditando que desta forma estão promovendo a inclusão. No entanto, a educação inclusiva exige dos atores da escola posturas diferenciadas, espaços diferenciados. Escolas que apenas acolhem esses alunos apenas pelo cumprimento das leis, incorrem num grave erro que leva a um processo de educação excludente e que negligencia as verdadeiras necessidades individuais dos alunos.

A educação inclusiva é algo a ser vivenciado, é uma escolha pessoal e social de fazer valer os direitos de todas as pessoas. Uma das percepções mais evidentes nesta escola campo da pesquisa foi o comprometimento dos professores, técnicos e diretores com a causa da pessoa com limitação, seja em que nível for.

Constatamos uma preocupação com uma pedagogia do interesse pelo próximo, do cuidado com as dificuldades e limitações dos alunos onde, na intensão de potencializar os "talentos" de cada um, há a tentativa de suplantar as deficiências existentes. Longe de uma visão romântica da inclusão, percebemos o esforço da escola pesquisada em oferecer o seu melhor, não obstante os desafios que ainda terá que enfrentar. Os espaços da escola devem servir para

criar e ampliar novos espaços de convivência, de encontros solidários que deverão repercutir em novas formas de ação e de novas posturas onde o indivíduo se coloca como protagonista de sua história, agente transformador de seu destino, capaz de usufruir daquilo que a vida lhe oferece conferindo-lhe uma posição de absoluto destaque, numa sociedade onde a diversidade deve ser concebida como direito pleno.

Evidenciamos, no entanto, que é preciso mais investimentos em formação, conscientização, mais pesquisas acerca da temática inclusão, desejo de mudança, trabalho coletivo e vontade política, para que seja possível efetivar uma prática voltada ao bem coletivo.

Pesquisar este tema é tentar, de algum modo, colaborar para a mudança social que tanto necessitamos, e que fará uma diferença substancial na melhoria de vida de muitas pessoas, ajudando a tornar a escola inclusiva numa oportunidade para todos. Ressaltamos que os objetivos da pesquisa foram alcançados, do ponto de vista da dinâmica escolar, na percepção de uma educação sempre incompleta, assim como o ser humano que a produz e está em constante questionamento, está também a escola inquieta por realizar-se no espaço contraditório da diversidade e do indivíduo em construção.

Finalizamos este trabalho na perspectiva de ter, de alguma forma mudado o olhar sobre as diferenças, o olhar sobre as desigualdades... um olhar singelo sobre o humano; buscamos, então, nas palavras do poeta Fernando Pessoa, uma fala que talvez traduza este momento:

"Não conto gozar a vida; nem em gozá-la penso.

"Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a minha alma, a lenha desse fogo".

**BIBLIOGRAFIA**

Abric, J. C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: Moreira, A. S. P. (org.). (2000). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB.

Amaral, L. A. (1994). *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Corde.

Ambrosetti, N. B. O "Eu" e o "Nós", Trabalhando com a Diversidade em Sala de Aula. In: ANDRÉ, M. (org.). (1999). *Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula*. Campinas: Papirus.

Anziue, D. (1989). Os métodos projetivos. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Beaupré, P. O Desafio da Integração Escolar: Ênfase na Aprendizagem Acadêmica. In: Mantoan, M. T. E. (org.). (1997). *A Integração de Pessoas com Deficiência*. São Paulo: Memnon.

Boneti, Rita Vieira Figueiredo. O Papel da Escola na Inclusão Social do Deficiente Mental. In: Mantoan, Maria Teresa Eglér (org.). *A Integração de Pessoas com Deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997. p. 167 - 173.

Brasil. (2003). *Saberes e Práticas da Inclusão:* introdução. Brasília: MEC/ SEESP.

BrasiL. (1999). *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental e Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Adaptações Curriculares. Brasília: MEC /SEF/SEESP.

Brasil. (1997). Ministério da Justiça. Secretária Nacional dos Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca*, e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde.

Brasil. (1996). Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases*, de 20 de dezembro, MEC, Brasília, Gráfica da SEC-PB.

Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Política Nacional de Integração do Portador de Necessidades Educativas Especiais na Rede Regular de Ensino*, MEC/SEESP, Brasília.

Brasil. (1990). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: PR/CS.

Brunoni, D. Aspectos Epidemiológico e Genético. In: Schwartzman, J. S. (2003). *Síndrome de Down*. São Paulo: Memnon.

Canning, C. D. & Pueschel, S. M. Expectativas de Desenvolvimento: Visão Panorâmica. In: Pueschel, S. (org.). (2003). *Síndrome de Down***:** Guia para pais e educadores. Campinas: Papi-

rus.

Carvalho, R. E. (2004). *Educação Inclusiva com os Pingos nos "Is"*. Porto Alegre: Mediação.

Casarin, S. Reflexões sobre a Integração Social da Pessoa Deficiente. In: Mantoan, Maria Teresa Eglér (org.). *A Integração de Pessoas com Deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997. p. 215 - 219.

Casarin, S. (2003). Aspectos Psicológicos na Síndrome de Down. In: Schwartzman, J. S. *Síndrome de Down*. São Paulo: Memnon.

Correia, L. de M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes regulares.* Porto: Porto Editora.

Castro, S. F. **(**2002). *A Representação Social dos Professores de Alunos com Necessidades Educativas Especiais Incluídos na Classe Comum do Ensino Regular*. 86 f. Monografia (Especialização em Educação Especial). - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Cavalcanti, B. & Nóbrega, W. (2000). *Perspectiva – Percepção do Aluno Portador de Deficiência Mental e sua Trajetória Escolar*, UFPB, João Pessoa.

Corde. (1993). Mães e Filhos Especiais: Relato de Experiências de pessoas com Deficiência. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Correia, L. de M. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.

Costa, D. A. F. (1997). A Diferença não é Deficiência. Minas Gerais.

Durkheim, Emile. (1999). As Regras do Método Sociológico.

Guedes, I. M. (1999). Educação da Criança Portadora da Síndrome de Down: Uso do Computador como Facilitador na Aprendizagem, UFPB.

Gusman, S. & Torre, C. A.. Fisioterapia na Síndrome de Down. In: Schwartzman, J. S. (2003). Síndrome de Down. São Paulo: Memnon.

Jales, C. A. & Maroja Jales, O. (2008). Sociedade, Educação e Escola: temas (in)controversos, João Pessoa: Ideia.

Maroja Jales, O. (1998). Representações Sociais da criança sobre professoras: "O Reverso da Medalha". Dissertação de Doutorado, Educação: Representações Sociais, Natal, UFRN.

Jannuzzi, G. de M. (2004). A Educação do Deficiente no Brasil: dos Primórdios ao Início do Século XXI. Campinas: Autores Associados.

Januzzi, C.A. (1985). A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil. São Paulo, Cortez -Autores Associados, 1985.

Jodelet, D. Representações Sociais: Um Domínio em Expansão . In: Jodelet, D.

(org.). (2001). As Representações Sociais. Rio de Janeiro: Vozes.

Laville, C. (1999). A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed.

Moscovici, Serge. (1978). A Representação Social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Minayo, Maria Cecília de Souza. (1997). Ciência, Técnica e Arte: O desafio da Pesquisa Social. Ed. Petrópolis: Vozes.

Mantoan, M. T. E. (2005). A hora da virada. Inclusão – Revista da Educação Especial. Brasília.
Mantoan, M. T. E. (2005). Fala Mestre. Nova escola. São Paulo, Maio.

Marchesi, A. & Martín, E. Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (orgs.). (1995). Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.

Mills, N. D. (2003). A Educação da Criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. Síndrome de Down. São Paulo: Memnon.

Mills, N. D. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: Elementos para uma História. In: Jodelet, D. (org.). (2001). As Representações Sociais. Rio de Janeiro: Vozes.

Moura, M. B. N. e. (2000). "Lá em casa tudo é eu", Tese apresentada a Universidade Federal de Viçosa, MG, junho.

Piaget, J. (1994). O Juízo Moral na criança. São Paulo: Summus.

Piaget, J. (1974). A Construção do Real na Criança. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1973). A psicologia da criança. São Paulo: Difusão Europeia do livro.

Pillar, A. D. P. (1996). Desenhos e construção do conhecimento na criança. Porto Alegre: Artes médicas.

Projeto Down – Centro de Informação e Pesquisa da Síndrome de Down. O que é cariótipo. São Paulo-SP, Coordenadora Sônia Cesarin.

Sassaki, Romeu. (1999). Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos. Ed. Rio de Janeiro: WVA.

Saad, S. N. (2003). Preparando o caminho da inclusão. São Paulo: Vetor.

Vygotsky, L. S. (1998). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1988). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos supe-

riores. São Paulo: Martins Fontes.

Werneck, C. (1992). Muito Prazer, Eu Existo: Um livro sobre o Portador da Síndrome de Down. São Paulo: Memnon.

Winnicott, D. W. (1999). Tudo começa em casa. São Paulo: Martins Fontes.

www.apolo11.com/mapas - figura 1. Acesso em 12 de fevereiro de 2012.

www.maps.google.com.br – figuras 2 e 3. Acesso em 14 de fevereiro de 2012.

# APÊNDICES

# APÊNDICE A

**Roteiro para o relato de experiências dos professores:**

Caro educador (a),

Sou mestranda do curso de Ciências da Educação oferecido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa-Portugal, me chamo Maria Inês de Araújo Cavalcanti Mendes e será de grande valor para meu trabalho obter suas impressões pessoais e profissionais a respeito da educação inclusiva numa escola pública, mais especificamente na Escola Sesquicentenário, onde realizamos a referida pesquisa. Fale espontaneamente sobre sua experiência neste campo de atuação profissional, mas não esqueça de falar também de sua experiência pessoal.

Antecipadamente, agradeço.

**Identificação**

Nome ou iniciais:

_____

Nascimento:_____

Tempo de trabalho na área de educação:

_____

Outro tipo de atividade profissional que exerce além de professora?

_____

Relato de experiências

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

## APÊNDICE B

Roteiro para análise do filme: **Simples como amar**

1. Que aspectos do filme mais chamaram a sua atenção?

_____

_____

_____

_____

2. Em que cenas você observou situações de inclusão?

_____

_____

_____

_____

3. Em que cenas você observou situações de preconceito em relação aos jovens protagonistas?

_____

_____

_____

4. O que você viu de mais interessante e de menos interessante no filme, segundo o seu ponto de vista?

_____

_____

_____

5. Que cenas provocaram manifestações positivas e negativas em você? Por quê?

_____

_____

_____

6. Na sua opinião, há limitações quanto às questões afetivas, ligadas ao fato de o casal protagonista portar um déficit intelectual? Em que cenas isso fica evidente?

_____

_____

_____

7. Como você vê a conduta dos pais da jovem (Kate) e de seus irmãos quando de sua volta para casa?

_____

_____

_____

8. Como educador (a) de uma escola inclusiva, você acha que o filme abordou de forma educativa o tema da sexualidade entre pessoas com deficiência? Por quê?

_____

_____

_____

9. Na sua opinião, as potencialidades dos protagonistas são exploradas do ponto de vista da diversidade humana? Quando isso fica evidente?

_____

_____

_____

10. Expresse livremente sua opinião sobre o filme levando em consideração a realidade vivida numa escola dita inclusiva.

_____

_____

_____

Obrigada por sua colaboração.

Nome: _____

# APÊNDICE C

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

**Identificação**

Nome:_____

Idade: _____

Profissão: _____

Tempo de profissão: _____

Tempo de trabalho na escola: _____

1. Como é sua relação com seus alunos?
2. Como você lida com a questão da inclusão em sua sala de aula?
3. Que estratégias você utiliza para minimizar os problemas comuns a uma sala de aula, ou conciliar as atividades pedagógicas numa sala heterogênea?
4. Para você a escola oferece subsídios para facilitar seu trabalho com os alunos com deficiência? Quais?
5. Na sua opinião, o que falta na escola para melhorar seu atendimento a alunos com deficiência junto aos ditos normais?
6. O que você sugere para melhorar seu trabalho com os alunos numa escola dita inclusiva?
7. Você utiliza alguma metodologia específica em sala de aula?
8. Você está satisfeita com o rendimento escolar de seus alunos?
9. Você se considera uma pessoa feliz em sua profissão?
10. Como você acha que o aluno dito normal percebe o convívio com alunos com deficiência em sala de aula?
11. Como você vê a sua relação com os pais de seus alunos?
12. Que atividades você mais gosta de realizar com sua turma?
13. Gostaria de fazer alguma observação que considera importante nesta entrevista?

# ANEXOS

# ANEXO A

## Desenhos produzidos pelos professores envolvidos na pesquisa

Desenho 1



Desenho 2




Rosângela de Miranda Cabral 1º ANO B.

Desenho 3



Desenho 4



Desenho 5



Desenho 6



Desenho 7



Desenho 8

